



UNIVERSIDADE  
FEDERAL RURAL  
DE PERNAMBUCO



PROFLETRAS



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS- UAG**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

ELIANE MARIA DO NASCIMENTO

**AS TIRINHAS EM SALA DE AULA: UMA ANÁLISE DOS  
PROCESSAMENTOS TEXTUAIS EM ATIVIDADES DE LEITURA E  
INTERPRETAÇÃO**

Garanhuns

2019

ELIANE MARIA DO NASCIMENTO

**AS TIRINHAS EM SALA DE AULA: UMA ANÁLISE DOS  
PROCESSAMENTOS TEXTUAIS EM ATIVIDADES DE LEITURA E  
INTERPRETAÇÃO**

**Dissertação** apresentada à **Banca de Defesa** constituída pelo PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras da UFRPE, campus Garanhuns, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Dennys Dikson Marcelino da Silva

Garanhuns

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Biblioteca **Ariano Suassuna**, Garanhuns - PE, Brasil

N244t Nascimento, Eliane Maria do

As tirinhas em sala de aula: uma análise dos processamentos textuais em atividades de leitura e interpretação / Eliane Maria do Nascimento. - 2019.

159 f.

Orientador(a): Dennys Dikson Marcelino da Silva.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras, Garanhuns, BR - PE, 2019.

Inclui referências e apêndices

1. Histórias em quadrinhos na educação 2. Texto 3. Leitura  
4. Língua Portuguesa I. Silva, Dennys Dikson Marcelino da, orient.  
II. Título.

CDD 401.41

ELIANE MARIA DO NASCIMENTO

**AS TIRINHAS EM SALA DE AULA: UMA ANÁLISE DOS PROCESSAMENTOS  
TEXTUAIS EM ATIVIDADES DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, no Programa do PROFLETRAS da Universidade Federal Rural de Pernambuco, pela comissão formada pelos professores:

---

Orientador: Prof.º Dr. Dennys Dikson Marcelino da Silva – UFRPE

---

Examinadora Interna: Prof.ª Dr.ª Juliene da Silva Barros Gomes – UFRPE.

---

Examinador Externo: Prof.º Dr. Carlos Eduardo Albuquerque Fernandes – UFRPE.

Em: 17/01/2019.

## **DEDICATÓRIA**

*A minha mãe Severina e meu pai José Gomes, que mesmo diante de suas limitações financeiras, sociais e acadêmicas, aos 5 anos de idade, me semearam na terra fértil da educação e adubaram com o AMOR, PACIÊNCIA, CONFIANÇA, MOTIVAÇÃO E PROTEÇÃO necessários para me fazer florescer, conquistar o sucesso, mas principalmente, aprender a superar as dificuldades que surgem no ciclo da vida.*

*A minha filha Júlia, que ilumina minha vida por sua existência e com seus 7 anos foi um exemplo de paciência, sabedoria, amor e ternura, nestes dois anos de caminhada acadêmica.*

## AGRADECIMENTOS

Neste momento gostaria de expressar minha sincera e profunda gratidão:

A Deus que em sua onipresença nos proporciona a fé e o amor necessários para a valorização da vida e superação de qualquer barreira.

A minha mãe, Severina, que me deu a vida, e com sua simplicidade e sabedoria me ensinou a ler e escrever, mesmo antes de entrar na escola, pois sempre nos desejava aquilo que foi lhe tirado em sua infância, o direito a educação escolar. Além disso, era ela que, mesmo diante das dificuldades, nos guia por este caminho e estava e está sempre ao nosso lado nos apoiando a vencer cada etapa de nossas vidas.

A meu pai, José Gomes, que sempre trabalhou duro para proporcionar o básico para nossa sobrevivência e educação, me ensinou o caminho certo a seguir, motivando ir além do que os olhos podiam ver.

A minha irmã, Elisangela, que sempre me defendeu na escola, foi inspiração e incentivo a pensar além do ensino médio, visar uma faculdade até chegar ao mestrado, etapa que sem os “puxavancos de orelhas” que ela me deu não teria nem pensado em enveredar nesta nova fase do mundo acadêmico. Além de ser meu apoio no decorrer do percurso das disciplinas e processo de produção desta dissertação indicando o orientador e auxiliando na revisão das minhas produções.

A minha irmã, Ediane, que sempre apoiando e disponível para ajudar a cuidar da família e cozinhar guloseimas para animar ainda mais estes dias de caminhada.

Em especial, ao meu esposo, Everaldo, companheiro para todas as horas, sempre me apoiando a alcançar meus objetivos, me ensinando a ter paciência e perseverar nos momentos de angústia e aflição, além de sempre estar presente e fazer-se presente na saúde e na doença, na alegria e na tristeza.

A meu filho Edinaldo por sempre que precisar estar lá para me auxiliar.

Ao meu Orientador Dennys Dikson por sua sabedoria em me guiar no caminho deste estudo, paciência quanto aos prazos e orientação no decorrer deste trabalho acadêmico.

A banca de qualificação e defesa pelas análises e contribuições que proporcionaram não apenas a conclusão do meu trabalho final, mas para a minha formação profissional e humana.

A todos professores do Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS da UFRPE-UAG, que com sua humildade e sabedoria, me fizeram refletir sobre minha formação acadêmica, prática

docente e conhecimento sobre o ensino da LP, transformando não apenas o eu docente, mas o eu cidadão.

Aos colegas do PROFLETRAS, que me acolheram e apoiaram neste percurso, promovendo momentos inesquecíveis de humanidade, sabedoria, afeto e união.

Aos colegas de trabalhos (Secretaria de Educação de Paudalho, Colégio Municipal de Guadalajara, Colégio Municipal Maria de Fátima, Curso de Letras EAD da UFRPE), que me incentivaram e apoiaram nesta caminhada.

Aos amigos e familiares que sempre preocupados e motivando a superação de cada etapa acadêmica.

Ao Grupo de Pesquisa-CNPQ *Texto, Escrita e Sala de Aula (TEcSA)*, situado na Unidade Acadêmica de Garanhuns, Universidade Federal Rural de Pernambuco, sob a coordenação do Prof. Dennys Dikson.

Enfim, a todos que contribuíram direta e indiretamente para a conclusão de mais uma etapa acadêmica em minha vida.

## RESUMO

Diante dos baixos índices de desempenho nas habilidades de leitura e interpretação de textos verbais e/ou não verbais, revelados pelos resultados das avaliações internas e externas aplicadas aos estudantes da educação básica no Brasil, faz-se necessário que o professor compreenda o que leva o aluno a apresentar tal déficit de aprendizagem. Sendo assim, esta pesquisa apresenta um dos possíveis caminhos que possibilita ao professor entender como o aluno processa o texto, através de uma análise dos sistemas de conhecimentos (linguísticos, enciclopédicos e interacionais) ativados no decorrer de atividades de leitura e construção de sentidos envolvendo o gênero textual história em quadrinhos- tirinha. Para tal fim, aderimos a perspectiva sociointeracionista da linguagem, por meio do estudo do gênero textual/discursivo introduzido por Bakhtin (1997) e difundida no Brasil, especialmente por Marcuschi (2008); articulamos com as contribuições de Koch e Elias (2010 e 2014) sobre a relevância dos sistemas de conhecimentos e de sua interação para uma leitura significativa do texto pelo leitor; como também, mergulhamos no mundo das histórias em quadrinhos/tirinhas destacando aspectos que contribuem para a compreensão deste gênero (composição, estilo e conteúdo) através dos estudos de Ramos (2009 e 2017), Vergueiro (2016), Dikson (2011) e Acevedo (1990). Com este aporte teórico procuramos realizar, através da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), uma abordagem metodológica voltada para a vivência de um projeto didático pedagógico direcionado a promoção de atividades de leitura e compreensão de tirinhas em sala de aula com alunos de um 7º ano do Ensino Fundamental do Colégio Municipal de Guadalajara, localizado na zona rural do município de Paudalho-PE, promovendo sempre o uso-reflexão-uso do gênero textual em estudo por meio de exercícios interpretativos de múltipla escolha, exposição oral e produção textual. Dentre esta diversidade de corpus coletados, foram escolhidas duas atividades de leitura vivenciadas (atividade do livro didático de múltipla escolha e atividade de produção escrita em tirinha), restringindo-nos a três exemplares de cada para compor o corpus de análise. No decorrer das análises salientamos os possíveis saberes (linguísticos, enciclopédicos e interacionais) mobilizados pelos alunos A, B, C e D durante o processamento do texto, destacando os elementos que promoveriam o sucesso ou insucesso destes sujeitos nas atividades de leitura e compreensão da tirinha proposta. Entretanto, constatamos que estes saberes estão sempre articulados para a construção de sentido do texto, não podendo ser estudados isoladamente, pois, apesar das tentativas de análises individuais dos conhecimentos, sempre houve a necessidade de interagir com outro para entender a possibilidade de interpretação atribuída pelo aluno ao texto. Este fato leva-nos a refletir sobre a relevância do professor voltar seu olhar pedagógico, não apenas para conteúdos isolados, e sim para a compreensão dos sistemas de conhecimentos, provavelmente, ativados pelos estudantes no momento da resolução das atividades de leitura e interpretação textual, pois, este novo olhar, possibilitará que o docente levante hipóteses sobre tais resultados e desenvolva ações pedagógicas necessárias para a otimização ou intervenção sobre um determinado saber.

**Palavra – Chave:** Processamento textual. Leitura e construção de sentidos. Gênero textual. Tirinhas. Ensino de Língua Portuguesa.



## ABSTRACT

Given the low performance indexes in the reading and interpretation skills of verbal and/or non-verbal texts, revealed by the results of internal and external assessments applied to basic education students in Brazil, it is necessary that the Teacher understands what leads the student to present such a learning deficit. Thus, this research presents one of the possible pathways that allows the teacher to understand how the student processes the text, through an analysis of the knowledge systems (linguistic, encyclopedic and interactional) activated in the course of Reading activities and constructing meanings involving the textual genre comic-strip story. To this end, we adhere to the socio-interactionist perspective of language, through the study of the textual/discursive genre introduced by Bakhtin (1997) and disseminated in Brazil, especially by Marcuschi (2008); We articulate with the contributions of Koch and Elias (2010 and 2014) on the relevance of the knowledge systems and their interaction for a meaningful reading of the text by the reader; As well, we dive into the world of comics/comic books highlighting aspects that contribute to the comprehension of this genre (composition, style and content) through the studies of Ramos (2009 and 2017), Vergueiro (2016), Dikson (2011 and 2015) and Acevedo (1990). With this theoretical contribution, we seek to accomplish, through action Research (THIOLLENT, 1986), a methodological approach focused on the experience of a didactic pedagogical project aimed at promoting reading activities and understanding of comic books in a room of Class with Students Dand a 7th year of Elementary School of the Municipal College of Guadalajara, located in the rural area of the municipality of Paudalho-PE, Always promoting the use-reflection-use of the textual genre in a study by means of multiple choice interpretative exercises, oral exposure and textual production. Among this diversity of corpus collected, two reading activities were chosen (activity of multiple choice textbooks and production activity written in comic book), restricting us to three specimens of each to compose the corpus of Analysis. In the course of the analyses, we emphasize the possible knowledge (linguistic, encyclopedic and interactional) mobilized by students A, B, C and D during the processing of the text, highlighting the elements that would promote the success or failure of these subjects in Reading and comprehension activities of the proposed comic book. However, we found that these knowledges are always articulated to construct the meaning of the text, and cannot be studied separately, because, despite attempts to analyze individual knowledge, there was always the need to interact with Other to understand the possibility of interpretation attributed by the student to the text. This fact leads us to reflect on the relevance of the teacher returning his pedagogical look, not only to isolated contents, but to the comprehension of the knowledge systems, probably activated by the students at the time of the resolution of the activities of reading and textual interpretation, because this new look will enable the teacher to raise hypotheses about such results and develop pedagogical actions necessary for the optimization or intervention on a given knowledge.

**Key words:** Textual processing. Reading and constructing senses. Textual genre. Comics. Portuguese language teaching.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1-</b>	Critérios para nomeação de gêneros.....	24
<b>Figura 2-</b>	Tirinha de Snoopy.....	25
<b>Figura 3-</b>	Tirinha de Ernest: <i>Mão única</i> .....	37
<b>Figura 4-</b>	Tirinha de Ernest: <i>Quebrou pagou</i> .....	37
<b>Figura 5-</b>	Tirinha de Calvin.....	40
<b>Figura 6-</b>	Exemplo de tirinha sobre variação linguística situacional.....	41
<b>Figura 7-</b>	Tirinha da turma da rede 3: <i>A morte do Orkut</i> .....	42
<b>Figura 8-</b>	Tirinha <i>O sabiá</i> .....	43
<b>Figura 9-</b>	Tipos de balões.....	53
<b>Figura 10-</b>	Exemplos de onomatopeias.....	55
<b>Figura 11-</b>	Caricatura de Ziraldo.....	62
<b>Figura 12-</b>	Charge envolvendo Ziraldo.....	62
<b>Figura 13-</b>	Tira tradicional.....	64
<b>Figura 14-</b>	Tira dupla ou de dois andares.....	65
<b>Figura 15-</b>	Tira tripla ou de três andares.....	65
<b>Figura 16-</b>	Tira de aventura do cartunista Roger: <i>Espionagem</i> .....	68
<b>Figura 17-</b>	Tira cômica.....	69
<b>Figura 18-</b>	Tira livre.....	71
<b>Figura 19-</b>	Metatira.....	72
<b>Figura 20-</b>	Habilidade do eixo educação literária a ser adquirida no 3º ano do EF.....	78
<b>Figura 21-</b>	Habilidade do eixo educação literária a ser adquirida no 9º ano do EF.....	78
<b>Figura 22-</b>	Texto 3: <i>Coelho Nero</i> de Omar Viñole.....	88
<b>Figura 23-</b>	Texto 10: <i>Magias e barbaridades</i> de Fábio Ciccone.....	89
<b>Figura 24-</b>	Questionário de sondagem.....	90
<b>Figura 25-</b>	Quando eu digo que vou NO banheiro.....	90
<b>Figura 26-</b>	Série <i>Ratos</i> de Fernando Gonsales.....	96
<b>Figura 27-</b>	Atividade de leitura e interpretação sobre a tira de Fernando Gonsales: <i>A surpreendente mente feminina</i> .....	98
<b>Figura 28-</b>	Folha de resposta.....	99
<b>Figura 29-</b>	Atividade de leitura e interpretação: efeito de humor em tirinhas e recursos dos quadrinhos.....	101

<b>Figura 30-</b>	Bloco 1: O humor das tirinhas.....	102
<b>Figura 31-</b>	Bloco 2: Recursos dos quadrinhos.....	103
<b>Figura 32-</b>	Bloco 3: Outros recursos dos quadrinhos.....	105
<b>Figura 33-</b>	Item SAEPE 2009: tirinha cômica seriada, <i>A Odisseia de Florência</i> , de Maurício Rett.....	106
<b>Figura 34-</b>	Atividade de escrita.....	107
<b>Figura 35a-</b>	Atividade de verificação de aprendizagem parte I.....	109
<b>Figura 35b-</b>	Atividade de verificação de aprendizagem parte II.....	111
<b>Figura 36-</b>	AOLCT: tira <i>A surpreendente mente feminina</i> , de Fernando Gonsales.....	117
<b>Figura 37-</b>	Questão 07 da AOCLT.....	119
<b>Figura 38-</b>	Questão 07 da aluna A .....	119
<b>Figura 39-</b>	Questão 07 da aluna B .....	120
<b>Figura 40-</b>	Questão 07 da aluna C.....	120
<b>Figura 41-</b>	Questão 08 da AOCLT.....	124
<b>Figura 42-</b>	Questão 08 da aluna A.....	124
<b>Figura 43-</b>	Questão 08 da aluna B.....	124
<b>Figura 44-</b>	Questão 08 da aluna C.....	125
<b>Figura 45-</b>	Atividade de escrita: tirinha cômica .....	128
<b>Figura 46-</b>	Produção escrita da aluna A.....	129
<b>Figura 47-</b>	Produção escrita do aluno D.....	134
<b>Figura 48-</b>	Produção escrita da aluna C.....	138

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1-</b>	Síntese da pesquisa.....	80
<b>Quadro 2-</b>	Desempenho dos estudantes em algumas habilidades de leitura e interpretação de textos.....	83
<b>Quadro 3-</b>	Frequência das HQ na Avaliação do SAEPE aplicadas aos alunos do EF de 2008 a 2017.....	85
<b>Quadro 4-</b>	Síntese do Projeto didático <i>Tirinhas na sala de aula</i> .....	87
<b>Quadro 5-</b>	Transcrição da fala presente no 4º quadrinho do texto 3: <i>Coelho Nero</i> .....	88
<b>Quadro 6-</b>	Corpus de análise.....	114
<b>Quadro 7-</b>	Transcrição do texto do descritor 4, 5, 16 e 19 .....	117
<b>Quadro 8-</b>	Transcrição da resposta dada pela aluna A à questão 7.....	119
<b>Quadro 9-</b>	Transcrição da resposta dada pela aluna B à questão 7.....	120
<b>Quadro 10-</b>	Transcrição da resposta dada pela aluna C à questão 7.....	120
<b>Quadro 11-</b>	Transcrição da resposta dada pela aluna A à questão 8.....	124
<b>Quadro 12-</b>	Transcrição da resposta dada pela aluna B a questão 8.....	124
<b>Quadro 13-</b>	Transcrição da resposta dada pela aluna C a questão 8.....	125
<b>Quadro 14-</b>	Transcrição da produção escrita da aluna A.....	130
<b>Quadro 15-</b>	Transcrição da produção escrita do aluno D.....	134
<b>Quadro 16-</b>	Casos de desvios na escrita: produção do aluno D.....	135
<b>Quadro 17-</b>	Transcrição da produção escrita da aluna C.....	139
<b>Quadro 18-</b>	Alguns saberes interacionais mobilizados na produção da aluna C.....	139
<b>Quadro 19-</b>	Casos de desvios na escrita: produção da aluna C.....	144

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1-</b>	Dados estatísticos percentuais de resolução da AOLCT em análise.....	113
<b>Gráfico 2-</b>	Dados estatísticos percentuais referente à temática da ADLCT.....	114

## SUMÁRIO

---

1	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	13
2	<b>GÊNERO E LINGUÍSTICA TEXTUAL: OS AVANÇOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>	18
2.1	CONCEITUANDO GÊNERO.....	19
2.2	GÊNERO TEXTUAL: DESATANDO ALGUNS NÓS.....	21
2.2.1	<b>Gênero textual e suporte.....</b>	21
2.2.2	<b>Gênero textual e domínio discursivo.....</b>	22
2.2.3	<b>Gênero textual e sequência tipológica.....</b>	23
2.2.4	<b>A intergenericidade.....</b>	24
2.3	GÊNERO TEXTUAL E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	26
2.4	A LINGUÍSTICA TEXTUAL: LÍNGUA, TEXTO E ENSINO.....	28
2.5	A LEITURA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA TEXTUAL.....	29
2.6	A LEITURA E O PROCESSAMENTO TEXTUAL.....	33
2.6.1	<b>Conhecimento linguístico.....</b>	34
2.6.2	<b>Conhecimento de mundo ou enciclopédico.....</b>	37
2.6.3	<b>Conhecimento interacional.....</b>	39
3	<b>O GÊNERO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: DA HISTÓRIA À SALA DE AULA.....</b>	45
3.1	COMO SURGIRAM AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS?.....	45
3.2	O QUE SÃO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS?.....	48
3.3	AS HQ E SUA CONSTRUÇÃO: ELEMENTOS PARA COMPREENSÃO/PROCESSAMENTO TEXTUAL.....	50
3.3.1	<b>A sequência narrativa.....</b>	50
3.3.2	<b>A linguagem nos quadrinhos.....</b>	52
3.3.3	<b>Os personagens e ação da narrativa.....</b>	55
3.3.4	<b>O espaço e o tempo na narrativa.....</b>	58
3.4	O HIPERGÊNERO HQ.....	60
3.5	AS TIRAS: UM GÊNERO ENTRE GÊNEROS.....	63
3.5.1	<b>As variadas formas de construção textual das tiras.....</b>	67

3.5.1.1	Tira seriada ou de aventuras.....	67
3.5.1.2	Tira cômica .....	68
3.5.1.3	Tiras: livres, metatiras e digitais.....	70
3.5.2	As tiras no ensino de língua portuguesa.....	75
4	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>80</b>
4.1	CAMPO DE PESQUISA E SUJEITOS DA AÇÃO.....	82
4.2	COLETA DE DADOS.....	83
4.3	PROJETO DIDÁTICO.....	86
4.3.1	Resgatando os conhecimentos prévios .....	88
4.3.2	Primeira Exposição dialogada.....	92
4.3.3	Leitura e interpretação de tirinhas presentes no manual didático.....	94
4.3.4	Segunda Exposição dialogada.....	100
4.3.5	Atividade de escrita .....	106
4.3.6	Atividade de leitura e compreensão de tirinha discursiva.....	108
4.4	SELEÇÃO DO CORPUS DA ANÁLISE.....	112
5	<b>ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>116</b>
5.1	ANÁLISE DAS RESOLUÇÕES APRESENTADAS NA ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TIRINHA ATRAVÉS DE QUESTÕES OBJETIVAS DO LIVRO DIDÁTICO.....	117
5.1.	ANÁLISE DE ATIVIDADE DISCURSIVA DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO: PRODUÇÕES ESCRITAS EM TIRINHAS .....	127
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>146</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>152</b>
	<b>APÊNDICE A – Apresentação expositiva para estudo sobre o gênero tirinha a partir dos dados coletas da atividade de sondagem dos alunos.....</b>	<b>156</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho de pesquisa refere-se a uma análise dos processamentos textuais que envolvem atividades de leitura e interpretação de tirinhas<sup>1</sup>. Esta proposta surgiu após a análise de uma atividade diagnóstica de Língua Portuguesa (LP) realizada com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental (EF) de uma escola pública municipal, localizada na zona rural de Paudalho-PE. Tal avaliação diagnóstica foi constituída por questões de múltipla escolha voltadas para a leitura e a compreensão de diferentes gêneros textuais, dentre eles as tirinhas, e revelou que os estudantes estavam apresentando um desempenho abaixo de 40% nas habilidades de leitura e interpretação dos textos lidos.

Diante destes resultados<sup>2</sup> e após conversas com os colegas que lecionam a mesma disciplina em outras turmas, constatamos que a mesma realidade envolvia os demais alunos. Além disso, quando realizamos uma análise comparativa da evolução destes estudantes no decorrer dos três últimos anos escolar, percebemos que no lugar de haver um progresso no resultado referente ao desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação textual, tal resultado oscilava e, em muitas habilidades, não avançava ou até regredia.

Entretanto, acreditamos que para chegar à compreensão do caminho que solucione essa problemática da dificuldade de leitura e interpretação destes alunos, devemos considerar não só um estudo minucioso das atividades de leitura e compreensão de texto baseada em um conteúdo linguístico; mas também, devemos refletir sobre os possíveis conhecimentos (linguísticos, enciclopédicos e interacionais) mobilizados pelos alunos no decorrer das práticas de leitura para expressarem sua compreensão escrita sobre os textos lidos.

Pois, desse modo, poderíamos tentar compreender quais são os saberes que se sobressaem e aqueles que se apresentam com déficit no processo de leitura e construção de sentidos, mesmo diante de intervenções pedagógicas.

Sendo assim, trabalharemos com a unidade básica do ensino de LP, o texto em suas práticas sociais, ou seja, o gênero textual, conforme preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que apresentam uma perspectiva sociointeracionista da linguagem proposta por Bakhtin (1997) e difundida no Brasil, especialmente por Marcuschi (2008). Salientamos que o texto neste processo de interação comunicativa envolve autor-texto-leitor, e, segundo

---

<sup>1</sup> Um dos gêneros textuais que compõem as histórias em quadrinhos (doravante HQ).

<sup>2</sup> Descrição presente nos Procedimentos metodológicos.

Koch e Elias (2010 e 2014), revela que o leitor, no decorrer das práticas de leituras e compreensão de sentidos do texto, ativa uma série de saberes para a efetivação do processamento textual.

Dentre a diversidade de gêneros orais e escritos vivenciados na escola, destacamos o gênero multimodal Histórias em Quadrinhos (HQ), especificamente as tirinhas, que circulam em diversos meios de comunicação sociais (jornais, revistas, digitais, etc.) por décadas e que vem conquistando seu lugar na sala de aula tanto através de manuais didáticos quanto em avaliações internas e externas aplicadas na escola, pois além de entreter o leitor, este gênero textual é composto por recursos linguísticos, semióticos, semânticos e pragmáticos (VERGUEIRO, 2016a e 2016b; ACEVEDO, 1990; RAMOS, 2009a, 2009b 2016 e 2017), requerendo, assim, para sua leitura e devida compreensão a mobilização de diversos saberes pelo estudante.

Sendo assim, levando em consideração que “a leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)” (KOCH e ELIAS, 2014, p.21), bagagem que devem ser ativadas durante as práticas de leitura e interpretação de textos verbais e não verbais, ressaltamos os questionamentos que nortearam este estudo: será que os alunos estão conseguindo mobilizar os saberes necessários para leitura e produção de sentidos de um gênero em quadrinhos, a tirinha, tendo em vista que este se encontra tão presente no Ensino Fundamental através dos manuais didáticos e avaliações da disciplina Língua Portuguesa? E se sim, quais seriam as dificuldades que este público vem apresentando para o baixo índice de desempenho neste eixo temático? E o que pode ser feito para a superação destas dificuldades?

Na busca de conseguir esclarecer tais inquietações, a pesquisa tem como eixo temático principal a leitura de tirinhas articulada à análise linguística e a escrita, para o alcance da interpretação através do processamento textual. E ela tem como objetivo analisar os possíveis conhecimentos ativados pelos alunos do 7º ano do EF durante o processamento do texto nas atividades de leitura e compreensão de tirinhas, visando, sobretudo, compreender os êxitos e dificuldades expressadas pelos alunos e aperfeiçoar as ações voltadas para o sucesso destes no desenvolvimento das habilidades de leitura e construção de sentidos das tirinhas.

E, para tanto, temos como objetivos específicos:

- a) Analisar a finalidade comunicativa do gênero HQ, especialmente da tirinha, seus elementos constitutivos e as estratégias de leituras, que podem contribuir para a compreensão deste gênero textual pelos alunos sujeitos desta pesquisa, numa perspectiva sociointeracionista da linguagem;



- b) Apontar como os elementos constitutivos e a função social das tirinhas colaboram para o êxito dos alunos do 7º ano do EF do CMG, situado na zona rural de Paudalho-PE, durante a prática de leitura e compreensão deste gênero textual;
- c) Aplicar um projeto didático sobre o gênero textual tirinhas, integrando os saberes linguísticos, enciclopédicos e interacionais, com atividades de leitura e construção de sentidos elaborados para o estudo do respectivo gênero, numa perspectiva interacionista da linguagem, e direcionadas aos alunos do 7º ano do EF;
- d) Analisar se o processamento textual de tirinhas nas atividades de leitura e compreensão de textos produzidos por alunos do 7º ano do EF, durante a efetivação do projeto didático, são relevantes para o desenvolvimento da competência leitora do aluno;
- e) Identificar os aspectos do projeto que contribuíram para o sucesso ou insucesso dos alunos envolvidos nesse estudo, no desenvolvimento de sua habilidade leitora e interpretativa do gênero textual em estudo e, se necessário, realizar uma revisão da proposta didática interventiva.

Diante do exposto, acreditamos que esta pesquisa é relevante porque propiciará um estudo sobre as dificuldades cognitivas apresentadas por estudantes do Ensino Fundamental durante o processamento do gênero tirinha, que é empregado com diferentes finalidades no decorrer do ensino de Língua Portuguesa (entretenimento, análise linguística, produção textual, leitura e compreensão, intertextualidade, releitura de textos literários, alfabetização de crianças, etc.), e possui peculiaridades multimodais e semióticas que proporcionam ao leitor uma interação construtiva com o texto.

Além disso, o estudo também apresenta uma proposta didática voltada para a prática de leitura e compreensão de tirinhas na sala de aula que possibilite ao estudante mobilizar os conhecimentos (linguísticos, enciclopédicos e interacionais) para o desenvolvimento de sua competência comunicativa, portanto, produzimos nesta perspectiva mais um recurso pedagógico para o ensino de linguagem nas escolas. Coadunando desta forma com o propósito do curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS que propõe a reflexão sobre prática docente, para que o mesmo seja capaz de intervir nas dificuldades apresentadas pelos estudantes no decorrer do processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

Para desenvolver a pesquisa, elegemos uma perspectiva investigativa que abarca a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986) de natureza qualitativa–interpretativa e interventiva. Na qual propomos a análise de dados estatísticos que representam o desempenho dos estudantes

do 7º ano do EF, do CMG, nas práticas de leitura e interpretação de textos verbais e não verbais disponíveis durante avaliações diagnósticas internas e externas, para a reafirmação da situação problema. E em seguida, a elaboração e aplicação de um projeto didático pedagógico, envolvendo atividades de leitura e interpretação voltadas para o estudo do gênero tirinhas em sala de aula, de forma que o estudante (individualmente ou em dupla) consiga ativar os conhecimentos necessários para a compreensão dos recursos textuais e expressivos que contribuem para o efeito de sentido pretendido pelo respectivo gênero.

Logo após, realizamos a análise desse corpus, sobre o qual observaremos os possíveis saberes processados e aqueles saberes que se apresentaram com maior déficit.

Portanto, propomos a organização deste estudo em seis seções. Na primeira abordamos a motivação para realização desta pesquisa, que é voltada para o gênero textual tirinha e o processamento textual em atividades de leitura por alunos do 7º ano do EF; a relevância do estudo para o ensino de língua portuguesa e o Mestrado PROFLETRAS, bem como também indicamos os objetivos que envolvem a investigação.

Na segunda seção, tratamos dos pressupostos teóricos que perpassam a pesquisa, como a perspectiva do estudo gênero textual/discursivo, dialogando com autores como: Bakhtin (1997), Bazerman (2011), Bronckart (2003), Marcuschi (2008, 2010 e 2011) e Bezerra (2017); a Linguística textual focando na leitura, processamento e interpretação de textos no decorrer das atividades de língua portuguesa desenvolvidas em sala de aula através das contribuições de Koch e Fávero (1994), Koch e Elias (2010 e 2014), Koch e Travaglia (2011), Koch (2015 e 2016).

Em seguida, na terceira seção, buscamos conhecer o gênero textual que escolhemos como objeto de estudo nesta pesquisa, as histórias em quadrinhos-tirinhas, direcionando nosso olhar para sua origem, conceitos, elementos composicionais e de estilo que o particulariza e o indica como recurso de ensino de linguagens (verbal e não verbal). E para realizar tal descrição nos fundamentaremos nos seguintes autores: Ramos (2009a, 2009b, 2016 e 2017), Dikson (2011), Vergueiro (2016a e 2016b), Acevedo (1990), Mendonça (2010) e Paiva (2017) que discutem sobre as HQs enquanto gênero que marca presença nas atividades de leitura, análise linguística e compreensão de textos em sala de aula.

Os procedimentos metodológicos constituem a quarta seção, nela apresentamos nossa abordagem metodológica, que como supracitamos, compreende a pesquisa-ação proposta por Thiollent (1986, p.66), que ressalta a capacidade de aprendizagem dos estudantes como recurso que deve ser aproveitado e otimizado de acordo com a necessidade da pesquisa. Além da natureza da pesquisa, qualitativa e interventiva, também discutimos, nesta seção, as formas de

obtenção dos dados da pesquisa; relatamos a produção e o desenvolvimento do projeto didático “Tirinhas na sala de aula”, no qual propomos atividades de leitura e interpretação de tirinhas a serem aplicadas no decorrer do projeto, como foram efetivadas e sua importância para a ativação dos conhecimentos necessários para a interpretação das tirinhas, além do total de corpus coletados para análise.

Na quinta seção, apresentamos o resultado da investigação dando continuidade à análise interpretativa, iniciada na seção anterior, por meio do recorte de duas atividades de leitura e compreensão de tirinhas, desenvolvidas durante a vivência do projeto didático **Tirinhas na sala de aula**, originando, assim, as duas subseções de análise: 5.1 Análise das resoluções apresentadas na atividade de leitura e interpretação de tirinha através de questões do livro didático; 5.2 Análise de atividade discursiva de leitura e interpretação: produções escritas em tirinha. Para cada análise em destaque foram selecionados três exemplares de atividades realizadas, sob as quais direcionamos nosso olhar para o reconhecimento dos possíveis saberes ativados pelos seus autores no decorrer destas produções.

Nas considerações finais, sexta e última seção, promovemos uma rápida retomada do que fora apresentado e discutido no decorrer desta dissertação, enfatizando: a importância do projeto didático para a leitura, escrita e interpretação de tirinhas pelos alunos; os resultados encontrados no decorrer das análises; a importância do professor levar em consideração o sistema de conhecimentos; além de sugestões para que a compreensão das dificuldades dos alunos no decorrer de atividades de leitura e construção de sentidos do texto possam ser revistas e superadas através de uma sugestão didática voltada para o sistema de conhecimentos ativados durante o processamento textual.

## **2 GÊNERO E LINGUÍSTICA TEXTUAL: OS AVANÇOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

O ensino de Língua Portuguesa (LP) no Brasil, desde o final do século XX, vem passando por várias transformações em virtude dos avanços dos estudos linguísticos. Até então, apresentava um estudo da língua escrita a partir do conhecimento das regras gramaticais, numa perspectiva prescritiva e analítica, como destaca Bezerra (2010) e o texto era empregado como pretexto para análise estrutural.

Tal foco de ensino perdurou durante séculos, em virtude de como a disciplina português passou a ser vivenciada nas escolas do Brasil, pois estas instituições, inicialmente atendiam alunos oriundos das classes sociais de prestígio, que já apresentavam certo domínio da norma culta, por estar inserido no ambiente favorável ao acesso de documentos escritos, e quando este público era introduzido nas escolas, o objetivo de tal disciplina era “levar o conhecimento (ou reconhecimento) dos alunos as regras gramaticais, de funcionamento dessa variedade linguística de prestígio” (BEZERRA, 2010, p.38), assim o ensino de Língua portuguesa visava aprender a escrever de acordo com a variedade culta da língua.

Entretanto, nas últimas décadas, a noção de linguagem (oral e escrita) e consequentemente de ensino de língua passou por várias reformulações que contribuíram para a valorização do texto como objeto de estudo nas escolas, mas não apenas o texto como um produto acabado, e sim um texto que está inserido nas práticas sociodiscursivas de uma comunidade de fala. Então, surge a necessidade de um ensino de LP através de gêneros textuais.

Sendo assim, nesta seção, enveredaremos um pouco na história, teorias e contribuições dos gêneros e da Linguística Textual (LT) para o ensino de LP a partir dos estudos de Bakhtin (1997), Bronckart (2003), Bazerman (2011), Marcuschi (2008, 2010 e 2011), Bezerra (2017), Koch e Fávero (1994), Koch e Elias (2010 e 2014), Koch e Travaglia (2011) e Koch (2015 e 2016), destacando, os aspectos relevantes que tais estudos oferecem para a compreensão do gênero textual e consequentemente dos saberes necessários para a compreensão deste pelos alunos durante a atividade de leitura e interpretação dos textos, mais necessariamente tirinhas.

## 2.1 CONCEITUANDO GÊNERO

A noção de gênero perpassa a história da humanidade e esteve sempre atrelada aos textos literários produzidos no decorrer das épocas, tendo sua análise iniciada por “Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX” (MARCUSCHI, 2008, p.147). Podemos observar que a relação entre gênero e literatura vem desde os grandes filósofos gregos seguindo as escolas literárias até a atualidade, contudo, Swales destaca que “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias” (1990, apud MARCUSCHI, 2008, p.147). Remetendo-nos, assim, a considerar uma expansão da funcionalidade e sentido do termo gênero, pois não está apenas vinculada aos clássicos literários, mas também, as diferentes comunicações verbais escritas ou orais oriundas de uma determinada prática social.

Com o estudo dialógico de Bakhtin (1997), no qual ele destaca que toda a atividade humana é realizada por meio do uso da linguagem escrita ou oral, em um determinado contexto ou esfera de comunicação, dando origem assim ao enunciado e conseqüentemente ao conceito de gênero discursivo, como “tipos *relativamente estáveis* de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p.280, grifo do autor), foi introduzido um novo olhar para pesquisas sobre o assunto, voltando-se para os usos e práticas sociodiscursivas dos textos, sem rejeitar as suas peculiaridades linguísticas e estruturais.

Bronckart (2003) corrobora com Bakhtin (1997) frisando os estudos socio-históricos com a noção de texto como enunciado e a forma como se organizam na sociedade como gêneros discursivos:

Os textos são produtos da atividade linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de **gêneros de texto**) (BRONCKART, 2003, p.137, grifo do autor).

Nesta perspectiva, este linguista aborda a terminologia “gêneros de texto” como equivalente a gênero discursivo, citado por Bakhtin (1997), o uso adequado ou não destes termos como sinônimos, opostos ou complementares é um dos pontos discutidos em Bezerra (2017) diante desta problemática levantada por Rojo (2005, apud BEZERRA, 2017, p.19-25).

Diante de tal discussão e em um breve estudo comparativo sobre qual terminologia seria mais apropriada para o gênero “textual ou discursivo”, Bezerra (2017, p.32) chega à conclusão, baseado nas teorias anglófonas, de que as duas definições se complementam por uma abordar o caráter teórico e a outra o aplicado dos textos, não podendo ser considerados isoladamente. Adotando, assim, o termo genérico “gêneros” visando abarcar os dois pontos de vista.

Nos estudos de Bazerman (2011, p.32), a partir de uma abordagem sociorretórica da língua, o gênero é apresentado como “fenômenos de reconhecimento psicossocial”, pois de acordo com o teórico se gênero for definido apenas por suas características textuais, estaremos limitando o leque de conhecimentos, situações comunicacionais, heterogeneidade de interlocutores a que o mesmo estará sempre sujeito no decorrer do tempo. Conhecimentos que durante as práticas de leitura e compreensão textual são constantemente ativados.

Tal perspectiva apresenta uma visão histórica dos gêneros, vinculados àqueles que os produziu, não sendo direcionados, especificamente para o ensino e sim para a compreensão de seu funcionamento sócio-histórico e as relações de poder que estabelece com a língua, diferenciando-se da concepção interacionista e sociodiscursiva, supracitadas, de caráter psicolinguístico defendido por Bronckart (2003), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com as influências de Bakhtin (1997) e Vygotsky (1984, apud BEZERRA, 2010) que se preocupam com os gêneros estudados na língua materna (oral ou escrita) voltados para o ensino fundamental.

No Brasil, Marcuschi (2010) envereda nesta teoria interacionista da linguagem, oriunda de práticas sociodiscursivas, culturais e históricas que surgem das atividades humanas. Analisando as contribuições que as diversas correntes dos estudos linguísticos vêm apresentando no decorrer das últimas décadas, conclui que

Os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sociopragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas. Quase inúmeras em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer. (MARCUSCHI, 2010, p.20).

Com esta caracterização, o estudioso enfatiza, além dos aspectos já mencionados neste estudo, que os gêneros são dinâmicos, estão sempre em transformação, tendo em vista que eles seguem as atividades de linguagem humana, que também está em constante evolução, basta, por exemplo, uma inovação tecnológica para emergirem novas práticas comunicativas

baseadas nas formas já existentes na sociedade, não sendo assim totalmente estáveis, podendo sofrer alterações em sua composição, suporte, estilo, entre outros aspectos, que também darão origem ou extinguirão um determinado evento textual.

Para Bazerman (1994), diante desta diversidade, não é possível contabilizá-los, classificá-los, identificá-los, como podemos fazer com a tipologia textual, pois “gêneros são o que as pessoas reconhecem como gêneros a cada momento do tempo, seja pela denominação, institucionalização ou regularização. Os gêneros são rotinas sociais de nosso dia a dia” (apud MARCUSCHI, 2010, p.18), sendo assim, eles surgem de acordo com as necessidades sociais e linguísticas do indivíduo e, como tais, não podem ser determinadas, limitadas, pois a linguagem está em constante transformação.

## 2.2 GÊNERO TEXTUAL: DESATANDO ALGUNS NÓS

Como podemos constatar, nos estudos anteriores, os gêneros textuais tomaram espaço nos estudos linguísticos, sendo reconhecidos como a base da comunicação verbal, pois como afirma Marcuschi (2010, p.22), “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”. E, como tal, também ganharam seu lugar no ensino de língua materna ao ser introduzidas tais contribuições pelos PCN de língua portuguesa em 1998, como objeto de ensino na Educação Básica.

Entretanto, antes de compreender a relação entre o gênero textual e o ensino de língua, é interessante realizar esclarecimentos sobre algumas definições que perpassam os estudos dos gêneros textuais e acabam proporcionando alguns equívocos que interferem tanto na produção quanto na compreensão textual, e conseqüentemente, interferem no processamento textual pelo indivíduo.

### 2.2.1 Gênero textual e suporte

A confusão que existe entre gênero e suporte está muito presente, de acordo com Bezerra (2017), nos discursos sobre gênero. O linguista destaca que Marcuschi (2008) é um exemplo raro de estudioso que menciona a importância de esclarecer a função do suporte para o texto.

Marcuschi (2008) chama a atenção para uma observação feita por Maingueneau (2001) em seus estudos sobre a importância dos meios que difundem os textos para a sociedade: “o mídiu não é um simples ‘meio’, um instrumento para transportar uma mensagem estável: uma

mudança importante de mídiu modifica o *conjunto de gênero discursivo*” (apud MARCUSCHI, 2008, p.173) (grifo do autor). Tal afirmação remete-nos a refletir sobre o papel do suporte para o gênero, pois um gênero textual poderá sofrer alterações em sua identificação, por exemplo, pela alteração do meio pelo qual é transmitido ao seu interlocutor, todavia, ainda não há pesquisas suficientes para esclarecer o quanto.

No mais, Marcuschi (2008, p.175) define suporte de um gênero priorizando três aspectos “suporte é um lugar (físico ou virtual), suporte tem formato específico e suporte serve para fixar e mostrar o texto”, a partir destas perspectivas podemos citar o exemplo do próprio estudioso, que em algum momento de suas análises considerou o *outdoor* como gênero textual, mas um estudo mais minucioso percebeu que não poderia classificá-lo como tal, pois o *outdoor* é uma superfície física destinada a escrita que serve para a socialização de vários textos (propaganda, anúncio, mensagem, convite, agradecimento, etc.) não podendo ser considerado como um conjunto que representa práticas sociais e sim que transporta essas práticas.

Portanto é importante reconhecer o gênero textual e o suporte em que está inserido, pois o suporte auxilia o leitor no reconhecimento da função, público e intencionalidade comunicativa do texto, por exemplo. Assim, o suporte promove também a ativação de conhecimentos específicos pelo sujeito para a leitura e compreensão do texto.

No caso do ensino de LP, podemos perceber vários suportes (o quadro branco, as paredes, recursos multimídia, etc.), dentre eles o mais comum é o livro didático (LD), o qual é composto por um vasto número de gêneros textuais, como afirma Marcuschi (2008, p.179) “particularmente o LD de língua portuguesa, é um suporte que contém muitos gêneros, pois a incorporação dos gêneros textuais pelo LD não muda os gêneros em suas identidades, embora lhe dê outra funcionalidade”. A exemplo, desses gêneros textuais, temos os quadrinhos, nosso objeto de estudo, que migram dos jornais, revistas, internet, para os LD e passam a exercer um papel pedagógico no ensino das diversas áreas de conhecimento escolar.

### **2.2.2 Gênero textual e domínio discursivo**

Na subseção anterior, compreendemos um pouco sobre a importância do suporte em que o gênero textual está inserido. E de tal forma que este interfere, também, no domínio discursivo do gênero textual. Mas o que seria este domínio discursivo?

Para Marcuschi (2008) esta definição abrange ainda as teorias bakhtinianas, pois não se restringe a identificar ou nomear aspectos formais do texto, mas vai muito além, está diretamente ligada às “instâncias discursivas”, proporcionando a criação de não apenas um



gênero, e sim vários em uma determinada situação social. Assim: “constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder” (MARCUSCHI, 2008, p.155).

Como já vimos, o que predomina no gênero textual são os elementos comunicativos que estabelecem a sua função social, e o domínio discursivo não se refere necessariamente ao texto, e sim às “formações históricas e sociais que originam os discursos” (MARCUSCHI, 2008, p.158), sendo dois conceitos, também, complementares e essenciais para a compreensão do gênero textual como norteador do ensino de língua.

Assim, no caso dos gêneros textuais em quadrinhos como as tirinhas, que normalmente estão inseridos em domínio discursivo jornalístico passam a compor o domínio discursivo pedagógico quando introduzidas no livro didático e avaliações das diferentes áreas de conhecimento estudadas no ambiente escolar.

### **2.2.3 Gênero textual e sequência tipológica**

No decorrer do ensino de LP, sempre há uma hesitação quando o professor é questionado sobre o que são gênero e tipo textual/sequência tipológica. Na maioria das vezes, os dois termos são considerados equivalentes, levando tanto o professor quanto o aluno a desenvolver saberes equivocados sobre estes assuntos.

A partir dos estudos de vários linguistas, dentre eles Marcuschi (2008), podemos constatar que este equívoco realmente é confirmado, pois os dois conceitos são distintos. De acordo com o estudioso, a noção de sequência tipológica está relacionada à sequência linguística do enunciado. Apresenta-se de forma bem limitada, restrita a cinco categorias textuais: narração, descrição, argumentação, exposição e injunção. Um texto pode apresentar mais de uma categoria textual, sendo denominada tal variedade de heterogeneidade tipológica, contudo, quando uma tipologia predomina sobre as demais, o texto, normalmente é denominado de “argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo” (MARCUSCHI, 2008, p.155).

Enquanto isso, como observamos no início desta seção, os gêneros textuais “são os textos materializados em situações comunicativas recorrentes” (MARCUSCHI, 2008, p.155), e, como tais, fazem parte da rotina de cada indivíduo e da sociedade, não limitando a sua estrutura linguística, mas envolvida nas suas funções sociais. Os gêneros são diversos, pois

dependem do contexto em que são inseridos: carta, bilhete, aviso, romance, bula de remédio, notícia, etc.

Portanto, não há como confundir os dois conceitos, tendo em vista que se referem a aspectos distintos do texto: o gênero está intimamente ligado à funcionalidade e a sequência tipológica à questão linguística e estrutural, não sendo similares, e sim, complementares.

#### 2.2.4 A intergenericidade

Marcuschi (2008) apresenta, em seus estudos, alguns critérios que podem auxiliar na nomeação dos gêneros, conforme apresentado na figura 1 a seguir:

**Figura 1**– Critérios para nomeação de gêneros

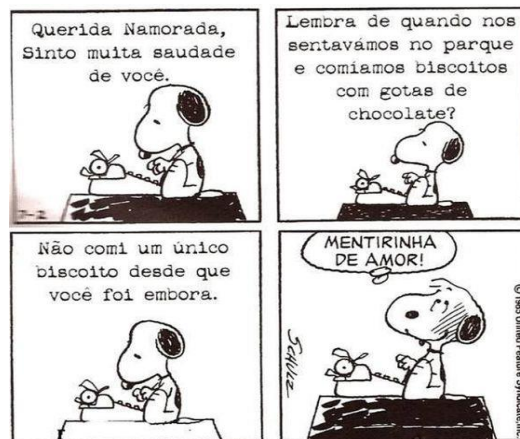
1. <b>forma estrutural</b> (gráfico; roda-pé; debate; poema)	4. <b>meio de transmissão</b> (telefonema; telegrama; e-mail)
2. <b>propósito comunicativo</b> (errata; endereço)	5. <b>papéis dos interlocutores</b> (exame oral; autorização)
3. <b>conteúdo</b> (nota de compra; resumo de novela)	6. <b>contexto situacional</b> (conversação esp.; carta pessoal)

**Fonte:** Marcuschi (2008, p.164)

Podemos observar, na figura 1, que os aspectos abordados compreendem questões quanto à forma, como o texto é apresentado a sociedade, qual seu objetivo, o que pretende informar, como ele será veiculado, qual a função dos interlocutores nesse processo e em que contexto comunicativo encontra-se inserido. Marcuschi (2008, p.164) ressalta que tais critérios “podem atuar em conjunto”, mas no momento de conflitos quanto à nomeação prevalece à finalidade comunicativa do texto.

Contudo, o estudioso ainda afirma que não está na nomeação a problemática central do gênero, e sim em sua identificação, pois inicialmente tínhamos apenas gêneros oriundos da língua oral, com o surgimento da escrita, os textos orais passaram a ser registrados e emergiram novos gêneros decorrentes do uso da língua escrita. Com as inovações tecnológicas, eclodiram novos gêneros, a partir dos anteriores, ocasionando o que Bakhtin (1997) nomeou como *transmutação* e assimilação de um gênero por outro gerando novos eventos textuais. Vejamos o exemplo a seguir:

**Figura 2–** Tirinha de Snoopy



**Fonte:** Disponível em: < <https://bit.ly/2Tkvx0o> >. Acessado em 23.07.18.

Na figura 2, podemos afirmar, pelos elementos constitutivos do texto (quatro quadrinhos, personagem, balões de fala) e linguagem verbal e não verbal, que o texto se trata de uma história em quadrinhos, mais especificamente uma tirinha. Contudo, ao realizar a leitura da imagem que revela o personagem Snoopy em frente a uma máquina de escrever e o texto verbal presente nos três primeiros quadrinhos, temos a características marcantes de outro gênero textual (saudação, linguagem informal, seus sentimentos, etc.), uma carta pessoal que expressa à saudade que o personagem sente de sua namorada.

Sendo assim, esta figura 2, é um exemplo típico dessa mescla entre gêneros numa determinada situação comunicativa, tal mescla além de ser chamada de intergenericidade, também pode ser denominada de *intertextualidade intergêneros* (KOCH e ELIAS, 2014; MARCUSCHI, 2008). Contudo, Marcuschi (2008) relata que prefere considerar o termo intergenericidade, pela expressão traduzir melhor este fenômeno.

Como a intergenericidade consiste basicamente na interação de funções e formas de um gênero em outro, não se confunde com a heterogeneidade tipológica. Vale salientar que tais evoluções textuais vêm apresentando contribuições relevantes para a relação entre oralidade e escrita, redirecionando o foco no ensino de língua, dentre elas podemos destacar:

Criam formas comunicativas próprias com certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua. Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento. A linguagem dos novos gêneros torna-se cada vez mais plásticas, assemelhando-se a uma coreografia e, no caso das publicidades, por exemplo, nota-se uma tendência a servirem-se de maneira sistemática dos formatos de gêneros prévios para objetivos novos (MARCUSCHI, 2010, p.21).

Desse modo, observamos que, diante destas novas criações textuais, que são a base para as interações sociais através da linguagem, o foco do ensino, até então direcionado ao texto em sua modalidade escrita, passa por alterações, para adequar-se a nova realidade linguística e sociodiscursiva, na qual a oralidade e a escrita interagem com outras formas de linguagem, semióticas, originando novos usos e funcionalidades do gênero.

Os PCN, oficialmente, inserem tais concepções e objeto de estudo no ensino de língua materna no Brasil, sem excluir, evidentemente, a importância dos aspectos formais e estruturais dos gêneros, pois, como defende Marcuschi (2010, p.22), todos os elementos que auxiliam na caracterização dos gêneros textuais são relevantes para seu estudo, compreensão e produção. Vejamos a seguir um pouco mais sobre os gêneros textuais e o ensino de língua portuguesa.

### 2.3 GÊNERO TEXTUAL E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os PCN (1998) apresentam como elementos básicos para o ensino de língua portuguesa: o aluno - sujeito da aprendizagem; os conhecimentos que são compreendidos nas práticas de linguagem - o objeto de ensino; e a mediação do professor - agente do ensino. Estas variáveis se articulam proporcionando o desenvolvimento das competências discursivas necessárias para que o sujeito utilize

As diferentes linguagens - verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998, p.7-8).

Diante deste objetivo geral do ensino de LP proposto pelos PCN (BRASIL, 1998, p.24) podemos constatar que só através da inserção dos gêneros como base para o estudo do texto, que conseguiremos contemplá-lo, pois, eles surgem das diversas práticas sociais, culturais e linguísticas do indivíduo. Entretanto, diante de seu número quase ilimitado, em virtude das variações que sofrem no decorrer do tempo e das inovações tecnológicas, dando origem a novos gêneros (como vimos nos estudos anteriores), a escola não consegue contemplar a todos, tornando-se necessário priorizar, dentre a diversidade de textos orais e escritos, o ensino daqueles que irão contribuir diretamente na interação social e inserção dos alunos na sociedade letrada.

A opção pela escolha dessas modalidades linguísticas para o estudo dos gêneros na escola é reforçada positivamente por Marcuschi (2010, p.35), pois “os gêneros distribuem-se

pelas duas modalidades num contínuo, desde os mais informais aos mais formais e em todos os contextos e situações da vida cotidiana”. O estudioso ainda lembra a partir das observações de Douglas Biber (1988), que os gêneros são determinados pelos usos “critérios externos (sociocomunicativos e discursivos), enquanto os tipos textuais fundam-se em critérios internos (linguísticos e formais)” (apud MARCUSCHI, 2010, p.36), e os PCN abordam tais pontos em seus princípios organizadores para o ensino de LP ao apresentar o movimento dos usos da língua oral e escrita, paralelamente, com a reflexão sobre a língua e linguagem para, enfim, serem usados pelos sujeitos: “USO – REFLEXÃO – USO” (BRASIL, 1998, p.34-36).

Esses princípios estão também interligados a outro aspecto relevante para o ensino de LP através do conhecimento e produção de gêneros textuais, a sua adequação ao contexto comunicativo. Marcuschi (2010) relaciona alguns elementos que devem ser considerados pelos sujeitos e mediadores, para tal fim:

- natureza da informação ou do conteúdo veiculado;
- nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culta, etc.);
- tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada, corriqueira, solene, etc.);
- relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação, etc.);
- natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas. (MARCUSCHI, 2010, p.36)

Esses critérios proporcionam, aos sujeitos da ação, a melhor compreensão do papel de um evento textual nas diferentes situações comunicativas para então aplicá-los devidamente.

Assim, os PCN apresentam como base para atender as novas exigências para a leitura, compreensão e produção textual, a perspectiva sociointeracionista da linguagem introduzida por Bakhtin (1997), seguida por vários linguistas internacionais e nacionais mencionados neste estudo.

Contudo, apesar de Marcuschi (2008) ressaltar essa posição, que é tão bem enfatizada e defendida no decorrer dos PCN, como importante para o direcionamento do ensino de língua, especialmente nos usos orais e escritos, o linguista também observa que o documento apresenta muitas lacunas, como: não fazer distinção entre tipos e gêneros textuais; não deixar claro os critérios empregados para distinguir oralidade e escrita; e considera os gêneros com a realização linguística mais formal e não os mais praticados nas atividades cotidianas.

Estas incertezas acabam interferindo na metodologia aplicada para o estudo da língua (tanto na prática docente quanto na produção dos manuais didáticos) e na recepção, compreensão e produção textual pelos alunos, pois há gêneros tão comuns e acessíveis a este

público que acabam não sendo devidamente aproveitados para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para um processamento textual mais eficaz.

Dentre estes gêneros destacaremos na próxima seção, as HQ, em especial as tirinhas, que estão tão presentes nos manuais didáticos, mas como “apenas para ‘enfeite’ e até distração dos alunos. São poucos os casos de tratamento sistemático dos gêneros” (MARCUSCHI, 2010, p.38). Conquanto, seguiremos nossa discussão ainda na área da linguística textual, conhecendo as contribuições para o estudo da língua durante a leitura e a construção de um sentido do texto pelo leitor.

## 2.4 A LINGUÍSTICA TEXTUAL: LÍNGUA, TEXTO E ENSINO

A linguística textual (doravante LT) surgiu na década de 60 do século XX, na Europa, diante da certeza de que as teorias linguísticas até então em uso não davam conta de alguns fenômenos linguísticos que permeavam o texto (MARCUSCHI, 2008, p.73). Constituindo um novo ramo da Linguística, a LT consiste em tomar o texto como unidade básica do estudo da linguagem, apresentando um caráter interdisciplinar, pois, segundo Koch e Fávero (1994, p.13), as suas contribuições podem ser compartilhadas, não apenas pelas disciplinas voltadas para a linguagem, mas com disciplinas não linguísticas proporcionando uma interação de conhecimentos.

Entretanto, para que o estudo do texto como “evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (BEAUGRANDE, 1997, apud MARCUSCHI, 2008, p.72) fosse introduzido no ensino de língua, a LT passou por vários momentos durante a transição da teoria da frase para a teoria do texto. Segundo Conte (1997, apud KOCH e FÁVERO, 1994, p.11), estes momentos não seguiram uma ordem cronológica e sim tipológica, pois à medida que os linguistas apresentavam um determinado olhar sobre o texto surgiam concepções teóricas que, analisadas à luz dos objetivos da LT, eram revistas e reformuladas até chegar àquela atualmente adotada, a sociointeracionista da linguagem.

Sendo assim, a LT passa a ser definida por Marcuschi (2008, p.73) como o “estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso”. Neste sentido esta área da Linguística está relacionada a compreensão, não apenas da estrutura linguística, textual e cognitiva da língua, mas também, de seu funcionamento nas diferentes práticas sociais por meio de uma unidade de sentido denominada texto.

Esta unidade de sentido também torna-se a unidade de ensino de LP nas escolas, que apresenta como objeto de estudo o texto inserido nos contextos de uso (gêneros textuais), sendo assim, a LT, segundo Marcuschi (2008, p.75), assume papel decisivo neste ensino e na elaboração de material didático para a produção e compreensão dos textos, por estes serem responsáveis pela ativação de “estratégias, expectativas, conhecimentos linguísticos e não linguísticos”, que são mobilizados no processo de aprendizagem sobre a língua.

Dentre os processos de aprendizagem da língua nas escolas, destacaremos, a seguir, as contribuições da LT para a leitura e interpretação dos textos, para então conhecer os saberes necessários para que estes sejam devidamente processados e compreendidos pelos sujeitos da ação comunicativa.

## 2.5 A LEITURA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

De acordo com os PCN (1998), um dos processos de aprendizagem da língua nas escolas é a leitura, pois é por meio dela que o leitor estabelece um elo com o texto mobilizando os conhecimentos necessários para a construção de seu sentido. Como vimos, nos estudos anteriores, com a LT novas concepções de sujeitos, língua e texto surgiram e com elas, várias concepções de leitura, que ora são centradas no autor, ora no texto ou ainda integram a relação autor-texto-leitor. Tais teorias são abordadas nos estudos de Koch e Elias (2010 e 2014), nos quais debruçaremos nossa reflexão a seguir.

Koch e Elias (2014, p.9), apresentam, inicialmente, uma leitura na qual a concepção de língua refere-se à “expressão do pensamento”, nesta perspectiva, o texto passa a ser um produto de seu autor, que detém e determina o seu sentido, sendo ele o “sujeito absoluto de suas ações e de seu dizer” (KOCH e ELIAS, 2014, p.9), cabendo apenas ao leitor absolver as informações oferecidas por este produtor. Nesse sentido, a leitura é compreendida como “a atividade de captação das ideias do autor” (KOCH e ELIAS, 2014, p.10), desconsiderando os conhecimentos do leitor.

Quando a leitura é vista através de uma percepção de língua como código, no qual o texto é tido como “simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte” (KOCH e ELIAS, 2014, p.10), ou seja, os sujeitos (autor e leitor) estão submetidos ao sistema de códigos que carrega toda a informação necessária para sua compreensão, não necessitando a mobilização de saberes sociocognitivos para a construção do sentido, pois tudo está no texto. Assim a leitura é “uma atividade que exige do leitor o foco no

texto, em sua linearidade, uma vez que tudo está dito no dito” (KOCH e ELIAS, 2014, p.10) e o leitor torna-se, mais uma vez, um mero reconhecedor e reproduzidor da mensagem.

Com as influências da perspectiva interacional (dialógica) da língua introduzida por Bakhtin (1997), os dois elementos base das concepções anteriores (autor e texto) passam a interagir com um terceiro elemento, o leitor, que ao se tornar um sujeito ativo no processo de construção de sentido do texto, promoverá uma leitura como:

Atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH e ELIAS, 2014, p.11).

Dessa forma, a leitura, tendo como foco autor-texto-leitor, é realizada através da interação entre os sujeitos e o texto, ativando os conhecimentos necessários para a produção do sentido. Esta tendência direciona a uma noção de texto que se encontra em processo de construção e, como tal, requer que o leitor, a partir das pistas deixadas pelo autor, ative seus conhecimentos prévios atribuindo sentido ao texto e apresentando uma “atitude responsiva ativa” (KOCH e ELIAS, 2014, p.12).

E é nesta concepção de leitura, que será baseado o estudo proposto neste trabalho, todavia, outros aspectos serão relevantes para que a leitura apresente-se eficaz como uma atividade de produção de sentidos e devem ser considerados nesta pesquisa. Dentre eles, Koch e Elias (2014) apresentam os fatores que podem interferir diretamente na compreensão da leitura pelos sujeitos (autor/leitor) e pelo texto, vejamos:

1. **Autor/leitor** – para a produção de sentido, esses sujeitos da interação linguística devem apresentar alguns elementos específicos para cumprir o seu papel no decorrer da atividade de leitura e produção textual. Estes saberes são o “conhecimento dos elementos linguísticos (uso de determinadas expressões, léxico antigo etc.), esquemas cognitivos, bagagem cultural, circunstâncias em que o texto foi produzido” (KOCH e ELIAS, 2014, p.24).

Assim, o autor produz um texto em uma determinada situação comunicativa destinando-o a um público alvo que se suponha ter os conhecimentos (de língua, gênero textual, de mundo) necessários para o processo de leitura e construção de sentido pretendido. Quando o leitor não consegue processar essas informações



interagindo com o texto, não o compreende, e conseqüentemente não pode atribuir-lhe sentido, sendo necessárias intervenções no processo de leitura.

- 2. Texto** – quanto ao texto, Koch e Elias (2014) abordam os aspectos materiais (tamanho e clareza das letras, cor e textura do papel, fonte do texto, constituição dos parágrafos, etc.), linguísticos (o léxico, estruturas sintáticas complexas, ausência de sinais de pontuação, etc.) ou de conteúdo, como elementos que podem dificultar a compreensão do texto pelo leitor.

Além desses aspectos que derivam dos três pilares da teoria dos textos, as autoras comentam sobre algumas circunstâncias de leitura que auxiliam e/ou influenciam na interpretação textual, que são as estratégias de leitura, objetivos de leitura, pluralidades de leitura e sentidos, contexto de produção e contexto de uso. A seguir, abordaremos os pontos principais de cada uma, na respectiva ordem:

- **Estratégias de leitura** – durante a leitura, são ativados pelo leitor diversos conhecimentos (lugar social, vivências, valores éticos, culturais, sociais, conhecimentos textuais, linguísticos, etc.) que auxiliarão na produção de sentido do texto. Para uma atividade de leitura ativa, o leitor lança mão de estratégias de leitura, tais como: a seleção do texto; a antecipação e levantamento das hipóteses diante dos conhecimentos do autor do texto, seu suporte, gênero título, etc.; a inferência de informações a partir do contexto; e verificação das informações levantadas inicialmente, confirmando-as ou refutando-as, e, neste último, caso promover a reformulação das hipóteses e novamente verificada (KOCH e ELIAS, 2014). Portanto, espera-se do leitor que “processe, critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si, que a desfrute ou a rechace, que dê sentido e significado ao que lê” (SOLÉ, 2003, apud KOCH e ELIAS, 2014, p.13), tornando-se um produtor de sentido e não mais apenas um reproduzidor de informação.
- **Objetivos da leitura** – Koch e Elias (2014, p.19) destacam que “a interação entre o conteúdo do texto e o leitor é regulada também pela intenção com que lemos o texto”, isto é, pelo nosso propósito diante da leitura. Podemos ler apenas para nos informar,

por prazer, para produção acadêmica, entre outras finalidades, que influenciarão no modo, tempo e intensidade da leitura.

- **Pluralidade de leituras e sentidos** – segundo Koch e Elias (2014, p.21), “considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação ao mesmo texto”, ou seja, de acordo com a bagagem de conhecimentos do leitor sobre o conteúdo, os aspectos linguísticos e textuais, o seu conhecimento de mundo a leitura de um texto pode emanar vários sentidos.

Contudo, as estudiosas chamam a atenção para que todo texto, apesar de estar propício a pluralidade de leituras, apresenta uma intenção comunicativa e o autor, para direcionar a construção do sentido, apresenta “sinalizações textuais” que orientam o leitor durante essa atividade e, assim, não se distancie dos sentidos possíveis pelo texto, destacando, mais uma vez, que o sentido não está no leitor e sim na interação autor-texto-leitor.

- **Contexto de produção e contexto de uso** – Koch e Elias (2014, p.32) ainda afirmam que, de acordo com as circunstâncias em que o texto foi escrito (contexto de produção), o autor utilizará recursos linguísticos, textuais e conteúdos destinados à produção de sentido pelo leitor de uma determinada época, grupo social, lugar, faixa etária, etc. Se as circunstâncias de leitura deste texto (contexto de uso) forem díspares com o contexto de produção, isto poderá interferir na atribuição de sentido, pois o leitor não disponibilizará dos conhecimentos necessários para promover a interação com o texto.

Diante do exposto, destacamos, a seguir, um trecho dos PCN que remete ao que fora discutido sobre a leitura e a produção de sentido pelo leitor, e que também é preconizado pelo ensino de LP através da leitura de textos escritos:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Sendo assim, a atividade de leitura e produção de sentido pressupõe de seu leitor a interação com o autor e o texto, mobilizando várias ações sociocognitivas (estratégias de leitura, pistas e sinalizações textuais, etc.), mas principalmente a ativação dos seus conhecimentos prévios, para que o texto cumpra a sua função social, a de comunicação.

## 2.6 A LEITURA E O PROCESSAMENTO TEXTUAL

Koch (2015) destaca, em seus estudos, a partir das contribuições de Van Dijk e Kintsch (1983, apud KOCH, 2015, p.45), a importância das estratégias sociocognitivas que a memória desenvolve durante a leitura ou escuta de um texto pelo sujeito para que este possa compreendê-lo.

A autora expõe que à medida que o leitor/ouvinte realiza sua atividade de leitura, constrói, por meio da memória episódica<sup>3</sup>, uma representação textual, ou seja, uma ideia sobre o conteúdo e proposições sobre o texto lido. Tal representação dará origem a um *modelo episódico ou de situação* do texto. O leitor/ouvinte, para considerar o texto coerente ou não, ativará, automaticamente na memória, os modelos textuais e demais conhecimentos necessários para a sua compreensão, caso não consiga encontrar um modelo ou informação satisfatória não compreenderá o texto.

Esses modelos são atualizados e reformulados pela memória no decorrer dos contextos sociocomunicativos que vivencia o indivíduo, aumentando, assim, o seu repertório de conhecimentos. Contudo Koch (2015, p.54) ressalta que:

Enquanto as representações são relativamente semelhantes para os vários leitores\ouvintes, os modelos construídos a partir do texto são diferentes, porque na sua construção interferem nossas convicções, crenças, atitudes diante da situação apresentada no texto, bem como todos os nossos conhecimentos prévios, quer do tipo declarativo, quer do tipo episódico, mobilizados durante o processamento textual.

Dessa forma, cada leitor/ouvinte poderá apresentar sentidos a um determinado texto, pois esta produção depende diretamente da postura deste diante da situação em que o evento

---

<sup>3</sup> Nos estudos de Koch (2015, p. 45-46), são apresentados dois tipos de memórias armazenadas em nosso cérebro: a memória semântica “que abrange o conhecimento geral (categorial) sobre o mundo e as proposições acerca deste. Seria uma espécie de thesaurus mental, no qual se inclui o léxico da língua” e a memória episódica ou experiencial “que contém informações sobre vivências pessoais. Armazena episódios, isto é, eventos espaço temporalmente situados, portanto, sensíveis às variações contextuais”. Sendo assim estes dois tipos de memórias juntos compreenderiam o conhecimento enciclopédico, pois se referem tanto aos saberes sobre os sentidos apresentados pelo léxico quanto aos saberes do contexto em que está inserido.

comunicativo está inserido e de seus conhecimentos prévios, que auxiliarão na inferência das informações básicas para o preenchimento das lacunas presentes no texto.

Diante disto, Koch (2015) corrobora com Van Dijk ao se referir que “os usuários da língua realizam passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis, em vários níveis simultaneamente” (1988, apud KOCH, 2015, p.55), afirmando, assim, que o processamento textual é estratégico, e os leitores/ouvintes são os agentes desse processo, aplicando estratégias de leituras (estas já discutidas na subseção 2.5) para ativar os conhecimentos sociocognitivos e linguísticos essenciais para a efetiva interação com o texto.

Esses conhecimentos apresentam-se, de acordo com Koch (2015), em três grandes sistemas: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico e conhecimento interacional. E são sobre estes saberes que seguiremos as discussões, pois, diante de sua importância para a produção de sentidos de textos, durante as atividades de leitura (através ou não de produção textual), torna-se relevante analisar como estes são processados a partir da leitura e interpretação do gênero textual tirinha por estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, para, então, compreender as dificuldades apresentadas por estes leitores em tais atividades, e propor algumas propostas pedagógicas interventivas.

### **2.6.1 Conhecimento linguístico**

Todos sabem que o ensino da gramática normativa perdurou por décadas no ensino de Língua Portuguesa, sendo por muitos considerados sinônimos, ou seja, ensinar português era ensinar as normas gramaticais, saber ler era decodificar os elementos que representavam a mensagem.

Nos últimos anos, com os avanços dos estudos linguísticos, essa concepção vem tomando novos rumos, Koch e Travaglia (2011, p.55) apresentam, em suas pesquisas sobre o texto e a coerência que a maioria dos estudiosos da língua admitem que os conhecimentos linguísticos são importantes para a composição e compreensão do texto, contudo, não apenas como descrição e estabelecimento de regras para o uso da linguagem verbal, e sim como elemento que articulado com outros conhecimentos (de mundo e de fatores pragmáticos) promovem as amarras necessárias para que o leitor construa sentido durante uma atividade de leitura ou produção textual.

No decorrer de sua discussão, Koch e Travaglia (2011) expõem algumas considerações de linguistas sobre a relevância dos elementos linguísticos para a coerência textual, que discutiremos adiante:

- A primeira ressalta que “é ilusão pensar que entendemos o significado de uma mensagem com base apenas nas palavras e na sintaxe” (BROWN e YULE 1983, apud KOCH e TRAVAGLIA, 2011, p.55). Nesta afirmação, refletimos sobre o equívoco que o ensino de LP vivenciou ao estabelecer que bastava reconhecer e identificar o léxico, a sentença e sua estrutura morfossintática, que o aluno/leitor saberia interpretar um texto. Os estudiosos ainda destacam que “a compreensão depende de nosso conhecimento de mundo e de fatores pragmáticos” (BROWN e YULE 1983, apud KOCH e TRAVAGLIA, 2011, p.55), pois é na relação entre estes e o linguístico que são inferidos no texto verbal e/ou não-verbal o desenvolvimento das competências necessárias para a compreensão textual pelos leitores.
- Outro aspecto nos remete que “há relações (um certo paralelismo) entre o nível gramatical e o conceitual do texto, mas que a cadeia gramatical só se estende por pequenas partes do texto, enquanto a cadeia conceitual abrange o texto todo” (BEAUGRANDE e DRESSLER, apud KOCH e TRAVAGLIA, 2011, p.56). Assim, diante de tal relação, podemos perceber que os conhecimentos gramaticais e conceituais andam lado a lado, e são despertados na leitura, contudo o primeiro é mais restrito aos elementos explícitos no texto e o segundo são previstos em todo o texto;
- Já Prince e Yule (1981, apud KOCH e TRAVAGLIA, 2011, p.57) comentam que para a construção de sentido dependem da “relação das formas linguísticas com a estrutura informacional”, pois são o material linguístico (léxico, elementos sintáticos, semânticos, sinais gráficos) que constituem a estrutura do texto e a compreender tal relação implica na produção de sentido;
- Para os estudos “pragmáticos das expressões”, Fillmore (1981, apud KOCH e TRAVAGLIA, 2011, p.57) relata que as situações de uso das sentenças são importantes para esclarecer sobre o seu caráter plurissignificativo, permitindo “perceber/ estabelecer coerência”, a partir de seu estudo pragmático;
- Fillmore (1981, apud KOCH e TRAVAGLIA, 2011, p.57) afirma ainda que há “relação das formas linguísticas com o tipo de texto”, pois de acordo com a tipologia textual (narrativo, argumentativo, descritivo, injuntivo e expositivo) são selecionados,

pelo autor, os léxicos e estruturas sintáticas adequadas a sua intencionalidade no texto, sua função comunicativa.

A partir destas considerações, Koch e Travaglia (2011) nos expõem que os conhecimentos linguísticos não atuam isoladamente no processo de elaboração de sentido de um texto, no momento da leitura, eles se relacionam com os conhecimentos prévios do leitor, o contexto sociocomunicativo das sentenças, a tipologia textual, a intencionalidade do autor, entre outros aspectos, possibilitando que os sujeitos da interação obtenham êxito na atividade leitora.

Também Koch e Elias (2014, p.40, grifo nosso) resumem a importância dos saberes linguísticos para o processamento textual, pois, a partir deles, podemos compreender “a **organização** do material linguístico na superfície textual; o **uso** dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a **seleção** lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados”.

Neste trecho, destacamos três palavras que consideramos chaves para compreender a funcionalidade destes saberes – **organização, uso e seleção** – pois, para o sucesso da construção de sentido e alcance do objetivo almejado, tanto pelo autor (no processo de produção do texto), quanto pelo leitor (no processo de leitura), Koch e Elias (2010) afirmam que os sujeitos da interação devem dominar as convenções da escrita (conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico) de sua língua.

Este domínio provem, ainda segundo as estudiosas, do contexto socio-cultural que envolve os sujeitos e do saber sistematizado ensinado nas escolas. E, que, numa perspectiva interacionista da linguagem, além desta atenção especial a escrita proporcionarem ao leitor a devida ativação desse conhecimento linguístico no processamento textual, torna-se um recurso que “contribui para a construção da imagem positiva de quem escreve, porque, dentre outros motivos, demonstra: i) atitude colaborativa do escritor no sentido de evitar problemas no plano da comunicação; ii) atenção e consideração dispensadas ao leitor.” (KOCH e ELIAS, 2010, p.37).

A seguir vejamos um exemplo de ativação de conhecimento linguístico necessária para a compreensão dos enunciados e linguagem visual presentes na figura 3, que apresenta a tira de Ernest *Mão única*:

**Figura 3** – Tira de Ernest: *Mão única*



**Fonte:** Koch e Elias (2014, p.40)

Na tirinha de Ernest *Mão única*, da série Frank e Ernest produzida por Bob Thaves, presente na figura 3, podemos perceber que apresenta, além das imagens, uma sequência linguística. Koch e Elias (2014) destacam que esta sequência leva o leitor a considerar duas ideias: a primeira está relacionada à informação inicial “**Mão única**” e a segunda a “**não necessariamente a certa**”, elas encontram-se ligadas pela conjunção adversativa/opositiva “**mas**”. E este elemento linguístico é o motivo da quebra na linearidade de sentido pretendido com a ideia 1, pois há hipótese inicial é de que se aquele caminho é o único só pode ser, também, o certo a seguir, contudo, a presença do “**mas**” expressa uma incerteza quanto a esta afirmação, uma oposição de informações expressa na ideia 2.

Ademais, neste exemplo, constatamos também que não é apenas a linguagem verbal que contribui para a compreensão do texto durante a leitura, tornando-se necessário inferir informações gerais a partir dos elementos não-verbais que o constituem.

## 2.6.2 Conhecimento de mundo ou enciclopédico

Vimos no tópico anterior que, na atividade de leitura, os sujeitos mobilizam os elementos linguísticos para compreenderem a organização textual, mas é por meio da interação destes com outros saberes que ocorre a produção do sentido. Dentre estes saberes, temos o conhecimento enciclopédico, que segundo Koch e Elias (2014, p.42), “refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo – uma espécie de *thesaurus mental* – bem como a conhecimentos alusivos à vivências pessoais e eventos espaciotemporalmente situados, permitindo a produção de sentidos”, ou seja, este conhecimento implica as experiências pessoais, saberes históricos, culturais, sociais, religiosos, éticos, entre outros que são assimilados/memorizados pelo leitor no decorrer de sua vida e ativados durante a leitura.

Para ilustrar a importância da ativação deste conhecimento no processo de leitura, Koch e Elias (2014) apresentam o texto a seguir analisando os elementos que são postos em evidência ou inferidos pelo leitor para compreendê-lo, vejamos:

**Figura 4** – Tirinha de Ernest: *Quebrou pagou*



**Fonte:** Koch e Elias (2014, p.44).

Na figura 4, podemos destacar a presença de um personagem que se encontra situado em um espaço de comércio, tal informação pode ser inferida pelos elementos linguísticos presentes em sua composição. No enunciado 1, “**Quebrou, pagou**”, Koch e Elias (2014, p.45) comentam que, para a sua compreensão, o leitor deve relacioná-lo aos avisos inseridos nas lojas que comercializam produtos delicados ao manuseio, que normalmente empregam um enunciado mais formal **Favor não tocar**, por exemplo. Contudo, diante da possível clientela, utiliza uma linguagem mais informal que exprime de forma direta que se o cliente quebrar/danificar algum produto terá que pagar pelo prejuízo.

Quanto ao enunciado 2, “**Leu (usando leitura dinâmica), pagou**”, as linguistas chamam a atenção para dois aspectos: o paralelismo sintático em relação ao primeiro enunciado **Quebrou, pagou e Leu..., pagou**; e a informação entre parênteses **usando leitura dinâmica**. Neste segundo ponto, o leitor deve ter em mente o que seria a leitura dinâmica e porque teria que pagar para ler. Assim, Koch e Elias (2014, p.45) ressaltam que a partir de nosso conhecimento de mundo poderíamos apresentar, por exemplo, duas informações relevantes para compreender esse texto: a noção de que a leitura dinâmica, “é um método caracterizado por técnicas que propiciam uma leitura com muita rapidez”; e de que algumas pessoas aproveitam este método para justificar o acesso ao material informativo em seus espaços de vendas, adquirir a informação desejada, e ir embora sem levar o produto, ou seja, sem pagar pela informação.

A partir desta análise, podemos reafirmar os estudos de Koch e Travaglia (2011, p.62) quando enfatizam a importância deste conhecimento de mundo para “permitir a realização de



processos cruciais, para a compreensão”. Dentre estes processos temos a construção de um mundo textual, pois segundo os autores:

O mundo textual, a representação do mundo pelo texto, nunca coincide exatamente com o ‘mundo real’, porque há sempre a mediação dos conhecimentos de mundo (que podem ser mais ou menos amplos), dos interesses e dos objetivos de quem produz (fala, escreve) o texto e de quem o recebe (ouve, lê) e interpreta, buscando seu sentido (KOCH e TRAVAGLIA, 2011, p.62).

Sendo assim, a forma como o leitor vê o texto é influenciada pela forma como ele vê o mundo, e isto, está diretamente ligado à consideração de texto coerente ou não pelo leitor, sendo importante que o mundo textual dos sujeitos (autor e leitor) estejam de certa forma inter-relacionados.

Além disso, os linguistas se referem que o conhecimento de mundo proporciona o relacionamento de elementos do texto por meio de inferências; o estabelecimento da continuidade de sentido, quando o leitor passa a ativar conceitos e modelos cognitivos durante a leitura, produção ou escuta de um texto; e a construção da macroestrutura, ou seja, mobiliza o esquema cognitivo que envolve o planejamento, execução, compreensão, armazenamento e reprodução do texto.

### **2.6.3 Conhecimento interacional**

Diante da necessidade dos interlocutores compartilharem o conhecimento de mundo para proporcionar sentido ao texto, surge a importância do conhecimento interacional ou sociointeracional, pois ele “é o conhecimento sobre as ações verbais, isto é, sobre as formas de inter-ação através da linguagem” (KOCH, 2016, p.32), portanto, é através dele que reconhecemos os recursos de textualidade presentes no texto, os aspectos que o definem como determinado gênero, a intencionalidade do autor, os elementos adequados a situação comunicativa, que auxiliarão na interação autor-texto-leitor.

Conforme o objetivo deste conhecimento, Koch (2016) apresenta quatro tipos: ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural. A seguir iremos socializar cada um deles e através de algumas análises textuais compreenderemos sua funcionalidade na construção de sentido do texto durante a prática de leitura.

- 1) Conhecimento ilocucional** – permite ao leitor o reconhecimento da intenção comunicativa do autor em uma dada situação interacional, ou seja, a perceber o

objetivo do texto (convidar, desculpar, avaliar, informar, etc.). Koch e Elias (2014, p.46) frisam também que a ausência de conhecimento ilocucional também produz sentido, e em alguns casos despertam o efeito de riso. Observando a figura 5 adiante, podemos entre os demais conhecimentos mobilizados, destacar um caso de conhecimento ilocucional:

**Figura 5 – Tirinha de Calvin**



**Fonte:** Koch e Elias (2014, p.47).

Na figura 5, temos dois personagens, que mobilizando os conhecimentos linguísticos e de mundo indicam estarem num quarto no qual o homem tenta iniciar a leitura de uma história, contudo, é interrompido pelo garoto que realiza uma série de questionamentos sobre a procedência, qualidade e status literário do texto. Todavia, Koch e Elias (2014) referem-se, em especial, ao último quadrinho, cujo remete a ausência do conhecimento ilocucional na fala do garoto ao não compreender que o pai estava reclamando/criticando seu comportamento.

Chamando a atenção para que “nem tudo está dito no dito, ou, ainda, que nem tudo está dito é o que está dito” (KOCH e ELIAS, 2014, p.47), ou seja, nem sempre encontramos todas as informações necessárias no que está explícito no texto e que até o que está escrito pode promover várias interpretações diante de seu contexto comunicativo.

2) **Conhecimento comunicacional** – segundo Koch e Elias (2014, p.50), esse conhecimento implica na:

- Quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto;
- Seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação;
- Adequação do gênero textual à situação comunicativa.

Desse modo o conhecimento comunicacional leva em consideração o grau de informação presente no texto para que o leitor consiga desvendar as pistas deixadas pelo autor e construir sentido(s), a adequação da variedade linguística e gênero textual selecionado para a transmissão dessa informação, voltando-se, assim, para a adequação do texto a seu propósito e situação de uso. Vejamos a figura 4:

**Figura 6** – Tirinha sobre variação linguística situacional



Fonte: Nascimento (2010, p.28)

A figura 6 nos apresenta duas situações comunicativas em um mesmo ambiente de trabalho, contudo, com sujeitos de interação diferentes. No primeiro quadrinho, temos dois personagens, que pelos elementos linguísticos, seleção lexical e uso formal da língua, inferimos que seja um funcionário dirigindo-se ao patrão, pois utilizada a variedade padrão da língua "**Precisamos acelerar a produção, senhor**". Já no segundo quadrinho, o mesmo funcionário conversa com outros colegas de trabalho para repassar a mesma informação realizando a adequação da língua ao novo contexto, através de seu uso informal "**Galera, vamos dar mais gás à produção**".

- 3) **Conhecimento metacomunicativo** – este conhecimento compreende o uso de tipos de ações linguísticas no texto para destacar os pontos que o produtor considera relevantes, aqueles que desejam chamar a atenção do leitor. Estas ações ocorrem no texto através de "introdução de sinais de articulação ou apoios textuais, atividades de formulação ou construção textual" (KOCH e ELIAS, 2014, p.52), sendo assim, são empregados recursos como elementos de formatação de texto (itálico, negrito,

alteração de fonte e tamanho da fonte), repetição de sinais de pontuação, marcador de texto, etc. Analisemos a figura 7 a seguir:

**Figura 7** – Tirinha da turma da rede 3: A morte do Orkut



Fonte: Ramos (2017, p.149)

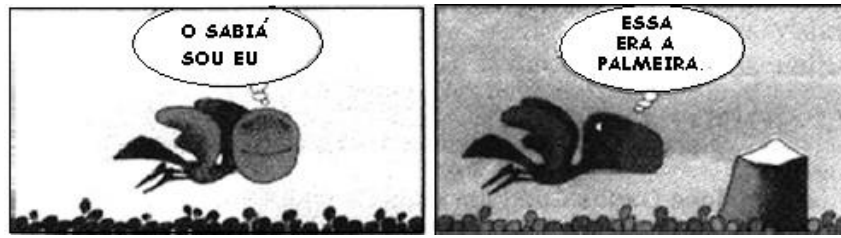
Realizando a leitura deste texto, podemos observar que o produtor realça dois elementos linguísticos no segundo quadrinho: o primeiro está na fala do personagem “Orkut”, na qual é introduzida a palavra “FACE” em negrito seguida de três exclamações indicando ênfase ao sujeito a quem o personagem se refere; e o segundo está na extensão da onomatopeia, “OOOOOOOOHHHH!!!”, que expressa surpresa, reproduzida pelos demais personagens.

- 4) **Conhecimento superestrutural** – de acordo com Koch e Elias (2014), ele também é considerado o conhecimento sobre os gêneros textuais, ou seja, compreende identificar os elementos que caracterizam o texto como adequado a uma determinada prática social. As estudiosas ainda destacam que este saber “envolve também conhecimentos sobre as macrocategorias ou unidades globais que distinguem vários tipos de textos, bem como sobre a ordenação e sequenciação textual em conexão com os objetivos pretendidos” (KOCH e ELIAS, 2014, p.54).

Sendo assim, este saber envolve aspectos composicionais do gênero a partir da ativação de “modelos” destas práticas comunicativas pelo leitor, que irá inferir, também neste processamento, os aspectos referentes aos possíveis conteúdos, estilo, função e suporte de veiculação do texto a ser lido e interpretado (KOCH e ELIAS, 2010, p.43).

Na figura 8, podemos visualizar um gênero textual e elencar as características que o definem como tal:

**Figura 8** – Tirinha *O sabiá*



Fonte: Acervo da pesquisa<sup>4</sup>

Na figura 8 reconhecemos um gênero textual em quadrinhos/tirinha, produzida por Caulos, que é veiculada em jornais, manuais didáticos, revistas, internet, por exemplo, mas também muito frequente em avaliações escolares internas e externas, como o caso do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM. Quanto à tipologia textual, é considerada uma narrativa, pois apresenta os elementos que a constituem, apesar deste exemplo ser composto por dois quadrinhos: tempo presente expressa pelo verbo que indica a fala do personagem no primeiro quadrinho; o espaço, indicado pela linguagem visual que indica que ele está sobrevoando algo; personagem, o sabiá; e o enredo voltado para a temática do desmatamento.

Este evento comunicativo, representado na figura 8, exerce normalmente, o papel social de entretenimento, através de enredos cômicos, de aventura, mas também volta-se para conscientização social, como vemos no exemplo. O produtor lança mão da variedade formal ou informal da língua, adequando-se a situação comunicativa do personagem, apresentando ainda outros elementos comuns ao gênero: duas vinhetas e a fala em balões escrita em caixa alta. Contudo, podemos destacar ainda a presença de outro gênero textual, a representação através da interação da linguagem verbal e não-verbal do poema de Gonçalves Dias, *Minha terra tem palmeiras*, ilustrando assim um caso de intergenericidade.

A partir deste breve estudo sobre os sistemas de conhecimentos que são ativados durante a prática de leitura e compreensão de textos pelos sujeitos da interação, conhecemos um pouco como se dá tal processo, que é a nossa unidade de análise nas atividades dos alunos do EF. Entretanto, este estudo, seguindo a perspectiva sociointeracionista da linguagem, só é possível através do gênero textual, ou seja, tendo o texto analisado em sua prática sociocomunicativa.

<sup>4</sup> Este exemplo do acervo foi selecionado do Blog do Professor Warles, que é uma rede social voltada para a socialização de atividades, simulados, entre outros recursos didático-pedagógicos, que dão suporte aos professores em rede nacional, para o estudo e ensino dos descritores exigidos pelas matrizes de referência das avaliações externas estaduais e nacionais (SAEPE E SAEB) aplicadas nas instituições públicas de ensino anualmente e bianualmente. Qualquer usuário pode acessar o blog que está Disponível no endereço eletrônico: <<https://profwarles.blogspot.com.br/?m=1>>.

Para tal fim, na próxima seção, escolhemos mergulhar no mundo dos quadrinhos, em especial das tirinhas, por constituir um dos gêneros mais comuns nos manuais didáticos, avaliações externas e internas, que circundam o ensino de LP nas escolas.

### **3 O GÊNERO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: DA HISTÓRIA À SALA DE AULA**

Como podemos observar nos estudos anteriores, no decorrer do ensino de LP, o texto passou a ser o seu objeto de estudo, não apenas o texto em sua linguagem verbal, mas principalmente a diversidade de gêneros que circulam em nossa sociedade, entre eles os multimodais. Dentre estes gêneros textuais, escolhemos a tira, que compõem um dos diversos gêneros das HQ por suas características específicas que auxiliam o aluno a compreender e aplicar os conhecimentos necessários para a construção do texto.

Com as contribuições de Ramos (2009a, 2009b e 2017), Dikson (2011), Vergueiro (2016a e 2016b), Acevedo (1990), Mendonça (2010) e Paiva (2017) sobre as HQ no ensino, nesta seção, apresentaremos um pouco da história, elementos e, principalmente, dos aspectos que tornam as HQ, em especial a tira, em um dos eventos textuais mais utilizados para o ensino de língua na Educação Básica.

#### **3.1 COMO SURGIRAM AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS?**

Há muito tempo, as HQ constituíram um meio de comunicação que desperta em seu leitor a mobilização de uma série de conhecimentos para a compreensão de suas histórias e pelos recursos empregados, este gênero atrai a atenção de leitores de todas as faixas etárias. Presentes nos mais acessíveis meios de comunicação, impressos e virtuais, e principalmente nos manuais didáticos escolares, as HQ tornaram-se um dos textos mais comuns no ensino das diversas áreas de conhecimento, especialmente na área de linguagem.

Vergueiro (2016a), ao apresentar a evolução deste gênero a partir das necessidades comunicativas do ser humano no decorrer de sua história, lembra que desde os primórdios da humanidade as imagens se fazem presentes com as pinturas rupestres, afirmando que “bastaria, então, enquadrá-las para se obter algo muito semelhante ao que modernamente se conhece como história em quadrinhos” (p.09).

Embora haja esse momento histórico, ele revela que tal período ainda não pode ser considerado o marco inicial das HQ, pois o que propiciou as condições necessárias para os quadrinhos tornarem-se um meio de comunicação em massa foi “a evolução da indústria tipográfica e o surgimento de grandes cadeias jornalísticas” (VERGUEIRO, 2016a, p.10).

Tal contexto ocorreu no século XIX, momento em que havia a expansão do capitalismo, tensão das guerras e crise econômica, terreno fértil para utilizar as HQ como recursos de entretenimento ou texto instrucional, por exemplo. Segundo Vergueiro (2016a), dentre as diversas regiões do mundo, os Estados Unidos foi àquela que se destacou por estar mais preparado para produção e distribuição das HQ.

Publicados, inicialmente apenas em jornais dominicais as HQ retratavam a situação dos migrantes norte-americanos, através de desenhos satíricos, personagens caricaturais, predominando nesse período o caráter cômico (VERGUEIRO, 2016a, p.10).

Ainda neste final de século, o desenhista Richard Outcault, cria o “Menino Amarelo” - *Yellow Kid*. Acevedo (1990) destaca que as cenas se passavam em bairros populares dos Estados Unidos e tinha como personagem principal um garoto que usava um camisolão amarelo.

No final da década de 1920, surgiram às histórias de aventuras e a tendência naturalista nos quadrinhos a qual “aproximou os desenhos de uma representação mais fiel de pessoas e objetos, ampliando o seu impacto junto ao público leitor” (VERGUEIRO, 2016a, p.11). E em seguida o aparecimento dos *comic books*, conhecido no Brasil como gibis, mais um instrumento de publicação periódica em quadrinhos que foi muito acolhido pelos leitores jovens por narrar histórias de super-heróis, principalmente de guerra, tornando o gênero cada vez mais popular e mais rentável para a indústria jornalística.

Outros gêneros nas revistas surgem no final da Segunda Guerra Mundial, as histórias de terror e suspense, os quais Vergueiro destaca “que enfocavam temáticas de gostos duvidosos e traziam representações extremamente realistas” (2016a, p.11), e com estas novas propostas de narrativas vem à tona a preocupação da elite intelectual, como comentado no início deste trabalho, quanto à preferência, principalmente dos jovens, a leitura dos quadrinhos, e da sociedade que alega que houve uma alteração no comportamento de alguns desses leitores.

Esta última situação foi acentuada a partir da pesquisa realizada pelo psiquiatra alemão Fredic Wertham e publicada em seu livro *A sedução dos inocentes*. Nele, este psiquiatra, baseado nos atendimentos a alguns jovens em seu consultório, “tentava provar como as crianças que recebiam influência dos quadrinhos apresentavam as mais variadas anomalias de comportamento, tornando-se cidadãos desajustados na sociedade” (VERGUEIRO, 2016a, p.12).

A partir daí as indústrias das HQ passaram a ser monitoradas pela sociedade, como bem explica Vergueiro (2016a), muitos países elaboram legislações que estabelecem os rumos estrutural, estilístico e informativo destas narrativas. Tais diretrizes eram reunidas no Código



de Ética dos Quadrinhos, além da inserção de um selo de certificação nas revistas que atendiam as exigências das novas diretrizes de produção.

A situação das HQ só toma novos rumos no final do século XX, inicialmente na Europa, com o desenvolvimento das ciências da comunicação e dos estudos culturais, conforme relata Vergueiro (2016a), passou-se a ter um olhar diferenciado para os meios de comunicação e foi revisto o propósito comunicativo e social de várias artes, dentre elas as HQ:

(...) as histórias em quadrinhos passam a ter novo *status*, recebendo um pouco mais de atenção das elites intelectuais e passando a ser aceitas como um elemento de destaque do sistema global de comunicação e como uma forma de manifestação artística com características próprias (VERGUEIRO, 2016a, p.17).

O seu reconhecimento como unidade narrativa, com características próprias, funcionalidade social diversa, impulsionou um possível retorno dos quadrinhos como proposta pedagógica. Vergueiro (2016a, p.17) relembra, que durante a década de 1940, as HQ eram editadas em revistas educacionais nos Estados Unidos, como antologias de “personagens famosos da história, figuras literárias e eventos históricos”. Este cunho pedagógico das HQ não estava apenas restrito a releitura de obras literárias, atendiam, também, a transmissão de valores religiosos, de fundo moral e cívico, a necessidades instrucionais e apoio técnico.

Esse estudioso destaca ainda que foi na Europa, durante a década de 1970, que as HQ passaram a ser utilizadas “como apoio ao tratamento de temas escolares de forma lúdica, possibilitando um processo de aprendizagem mais agradável aos leitores” (VERGUEIRO, 2016a, p.19). Ao obter êxito no processo de ensino aprendizagem, este passa a servir de exemplo para os demais países que aos poucos incluíram as histórias em quadrinhos nos manuais didáticos e demais recursos de leitura na sala de aula.

No Brasil, não foi diferente, percebendo as contribuições que os estudos dos quadrinhos ofereciam ao ensino, os documentos oficiais passam a reconhecê-lo desde a década de 90 “muitos autores de livros didáticos passaram a diversificar a linguagem no que diz respeito aos textos informativos e às atividades apresentadas como complementares para os alunos, incorporando a linguagem em quadrinhos em suas produções” (VERGUEIRO, 2016a, p.20).

Além disso, a inclusão de seu estudo nos PCN, segundo Ramos (2009a), expressa uma ideia de obrigatoriedade, pois introduz os quadrinhos para dentro da sala de aula e na prática docente, exigindo deste público uma adequação a melhor maneira de desenvolver o conteúdo proposto neste gênero narrativo, sem utilizá-lo como pretexto para o estudo gramatical.

### 3.2 O QUE SÃO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS?

Quando nos é questionado sobre o que é uma história em quadrinhos, imediatamente surge em nossa mente uma história contada através de quadros, relacionando o seu conceito imediatamente a sua estrutura, ou ainda as histórias recriadas nas telas dos cinemas e desenhos animados, em virtude da influência dos recursos tecnológicos mais avançados. Não nos remetendo assim, a sua origem e o que levou este gênero a tornar-se tão popular mundialmente.

Vergueiro (2016a) relata, em seus estudos, que as HQ, com sua diversidade de linguagem, surgem no início do século XX como um meio de comunicação voltado a atender a camada popular. Sendo tidas como recurso de entretenimento, suas narrativas envolviam crianças, jovens, adultos e idosos, que, como consumidores assíduos, impulsionaram o mercado das indústrias tipográficas, que aperfeiçoaram o processo de produção sobrevivendo a competitividade gráfica da época.

Essa popularidade das HQ gerou alguns conflitos com a elite intelectual e social da época quanto às ideologias de suas temáticas e “mitos” sobre sua influência negativa no comportamento de jovens, em virtude dessa popularidade: “pais e mestres desconfiavam das aventuras fantasiosas das páginas multicoloridas das HQS, supondo que elas poderiam afastar crianças e jovens de leituras ‘mais profundas’, desviando-os, assim, de um amadurecimento ‘sadio e responsável’” (VERGUEIRO, 2016a, p.08).

Mas, afinal, o que seria então este texto que mobilizou tantas reações populares?

Algumas definições surgiram no decorrer dos estudos sobre esse gênero. Paiva (2017), por exemplo, apresentando os resultados de suas pesquisas sobre as HQ na educação, leva-nos a reflexão sobre o valor cultural, social e histórico que os quadrinhos revelam no decorrer da história da humanidade, por além de ser uma forma de expressão artística, também foi, e ainda é, um meio de comunicação e registro das ações humanas, cumprindo o seu papel social independente de seu meio de circulação

História em Quadrinhos é a forma de expressão artística que tenta representar um movimento através do registro de imagens estáticas. Assim, é uma História em Quadrinhos toda produção humana, ao longo de toda sua História, que tenha tentado narrar um evento através do registro de imagens, não importando se esta tentativa foi feita numa parede de caverna há milhares de anos, numa tapeçaria, ou mesmo numa única tela pintada. Não se restringem, nesta caracterização, o tipo de superfície empregado, o material usado para registro, nem o grau de tecnologia disponível. (GUIMARÃES, 2010, apud PAIVA, 2017, p.33).

A partir desta reflexão podemos perceber o quanto as HQ podem contribuir não apenas no estudo da língua, mas também da linguagem artística, nos estudos históricos e sociais da humanidade.

De maneira simples e inspirada em diferentes opiniões, Acevedo (1990, p.19) conceitua as HQ delineando três aspectos:

A história em quadrinhos é um meio de comunicação que atinge a um número enorme de pessoas.

A história em quadrinhos é muito atraente, pois é feita com desenhos e isto torna sua leitura muito amena.

Às vezes, as aventuras são contadas com simples desenhos e às vezes, também, como palavras escritas junto aos desenhos. Isso é a história em quadrinhos.

A partir dessas definições, são contempladas sua popularidade, pois, como vimos no tópico anterior, os quadrinhos eram de fácil acessibilidade tanto pelo meio de circulação em jornais, revistas ou gibis quanto pelo seu baixo custo; a forma de apresentação por meio de desenhos ou desenhos e palavras, sendo também acessível a sua leitura a todos os públicos, alfabetizados ou não; e, por fim, o seu caráter narrativo e influência da oralidade ao se referir que *as aventuras são contadas*.

Vergueiro já as define destacando seu caráter narrativo e as linguagens que interagem para desenvolver a história, “as histórias em quadrinhos constituem um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o visual e o verbal.” (2016b, p.31). Estes códigos são essenciais para que o leitor identifique e compreenda a mensagem do texto, não podendo ser analisados, para tal fim, isoladamente.

Dikson (2011, p.35) amplia um pouco este conceito, a partir dos estudos atuais da Linguística Textual, definindo as HQ como um gênero no qual “O espacial, o verbal e o imagético – imbricados com a bagagem sociocultural daquele que lê/escreve – fazem as HQs ganharem forma de narrativa em ação, com construção de sentidos advinda das amarras entre as cenas e o discurso por elas carregado”, enfatizando as características da construção desta narrativa, incluindo entre as duas linguagens mais o recurso semiótico, o “espacial”, que não estão isolados para a construção do sentido, e sim interligados a seus interlocutores e aos elementos discursivos necessários para promover essa interatividade e a compreensão da mensagem.

No mais, podemos observar que cada conceito aqui exposto remete-nos à reflexão sobre os elementos que são característicos deste gênero textual e que o faz ser tão lido nas diferentes esferas sociais. Paiva (2017) ainda nos oferece uma conclusão sobre as HQ que

envolve todas as citadas, até então neste estudo, e nos direciona a olhá-la não apenas como um objeto de pesquisa, mas como um objeto de ensino, pois ela contempla tudo, mas não é nada mais do que ela mesma:

As HQs são, portanto, um tipo específico de arte. Não é literatura, não é pintura nem é desenho, e sim uma junção de várias expressões artísticas, mas que forma uma outra que se diferencia das demais. É uma linguagem e também uma forma de comunicação, além de ser um meio de entretenimento. Faz parte de nosso cotidiano e, portanto, está presente nas relações educacionais (PAIVA, 2017, p.27).

Com este olhar, percebemos que conhecendo bem as HQ, a sua composição, forma, estilo, a particularidade de cada gênero que ela abarca e sua função na sociedade, teremos uma rica ferramenta para mobilizar em nossos alunos os conhecimentos necessários para o desenvolvimento das habilidades de escuta, leitura, produção textual. Diante disto, a seguir vamos conhecer um pouco melhor esses elementos que dão vida as HQ.

### 3.3 AS HQ E SUA CONSTRUÇÃO: ELEMENTOS PARA COMPREENSÃO/ PROCESSAMENTO TEXTUAL

No decorrer desse estudo, percebemos que há vários elementos que auxiliam as HQ a exercer um papel importante para o conhecimento da e sobre a língua. Em virtude disso, iremos focar naqueles que contribuem para sua estrutura narrativa e que auxiliam no desenvolvimento das competências necessárias aos alunos do Ensino Fundamental Anos finais a construir o seu sentido.

#### 3.3.1 A sequência narrativa

Analisando o texto em quadrinhos por sua sequência tipológica, constatamos que predomina em sua organização, a sequência narrativa. Como um texto narrativo apresenta seus elementos típicos – personagens, tempo, espaço, história apresentando começo, meio e fim, situação real ou imaginária, entre outros – e suas ações são representadas por meio de quadrinhos que sequenciados iniciam, desenvolvem e finalizam a narrativa (VERGUEIRO, 2016b, p.35).

Estes quadrinhos ou vinhetas correspondem à unidade mínima significativa das HQ, “vinheta é a representação através da imagem, de um espaço e de um tempo da ação narrada. Podemos dizer que a vinheta é a unidade mínima de significação da história em quadrinhos.”

(ACEVEDO, 1990, p.69). Afirmação também acolhida por Vergueiro (2016b) e Dikson (2011) no decorrer de seus estudos, e que nos leva a refletir sobre a carga semântica, linguística e pragmática que apenas um quadrinho pode revelar para a construção de toda uma cena.

Para a circulação destas narrativas, são utilizados vários suportes. Vergueiro (2016b, p. 36) destaca que, inicialmente, o formato dos quadrinhos era bem limitado, com poucas variações em virtude do espaço disponível nos jornais, principal meio de divulgação na época. Diante desta economia de espaço, as histórias eram sequenciadas em tiras fechadas que, em cerca de 3 a 6 tiras, proporcionava a cada edição a retomada da narrativa anterior e dava continuidade ao enredo, sempre deixando um elemento que despertasse no leitor o desejo de continuar a leitura até o encerramento da história (MENDONÇA, 2010, p.216).

Outro aspecto relevante para a construção da narrativa é o formato dos quadrinhos, que, diante das inovações tecnológicas, o quadrinista pode lançar mão de vários recursos que possibilitem expressar figuras marcantes e a mobilidade/dinamicidade das cenas visualmente, entretanto, muitas vezes, tal método pode chegar a dificultar a compreensão de leitores que não estão familiarizados com tal inovação, ressalta Vergueiro (2016b, p.36).

Dentre as impressões e ações pretendidas na sequência narrativa, podemos citar a forma retangular, mais empregada pelo criador da HQ visando expressar melhor a ideia de movimento (VERGUEIRO, 2016b, p.37). Ramos (2009a, p.102-103) apresenta, ainda como exemplos, formatos ondulados (emitem o estado mental do personagem), a mescla das linhas onduladas dentro de um quadro com linhas contínuas representando um *flashback* do personagem, omissão de linhas dos quadrinhos, entre outros.

O contorno do quadrinho que é denominado “linha demarcatória” por Acevedo (1990) e Vergueiro (2016b), também é importante neste processo:

Linhas contínuas, sólidas, envolvendo as imagens, indicam que a ação retratada ocorre em momento real, presente – verossímil, portanto. Imagens enquadradas por linhas pontilhadas são representativas de um acontecimento ocorrido em tempo pretérito ou podem mesmo representar sonho ou devaneio de algum personagem (VERGUEIRO, 2016b, p.38).

Nesta citação observamos que além de marcar o espaço da narrativa dentro da vinheta, o formato da linha que delimita o quadrinho expressa uma informação sobre a cena, a temporalidade da história, aspectos psicológicos dos personagens, entre outras funções que auxiliam no processamento do texto pelo leitor.

É bom lembrar, que como todo gênero, as HQ também estão suscetíveis à alteração em sua estrutura narrativa com a heterogeneidade tipológica, como também a mescla de sua

função social através da intertextualidade intergênero, ficando sempre a critério de seu criador a escolha dos recursos a serem empregados. E para que esta sequenciação exerça seu devido papel ela deve estar articulada com as linguagens que preenchem os seus espaços vazios e dão mais interação a história.

### **3.3.2 A linguagem nos quadrinhos**

Vergueiro (2016b) afirma que o elemento básico das HQ é a imagem desenhada, que é demarcada por uma linha em uma sequência de quadros, narrando histórias ficcionais ou reais. Contudo, como vimos na definição das HQ proposta pelo estudioso este recurso visual cumpre sua função comunicativa a partir da interação com a linguagem verbal e demais elementos característicos dos quadrinhos e ou adaptados de outros gêneros multimodais.

Recursos como a direção dos quadrinhos no texto, “do alto para baixo e da esquerda para a direita” (VERGUEIRO, 2016b, p.33), e a disposição dos personagens em cada cena, suas respectivas falas, auxiliam na leitura, compreensão e produção da história. Mas a técnica do desenho, aplicada por cada autor expressam os objetivos para sua criação, como também o momento histórico sociocultural que desejam representar.

O estudioso ainda relata que, inicialmente, era comum os desenhos caricaturais, no final da década de 1920 com as histórias de aventura e de super-heróis surgiram os desenhos naturalistas, em seguida os desenhos estilizados, e nos dias atuais, com as novas mídias e a explosão de gêneros multimodais, hipertextos, a linguagem se torna ainda mais dinâmica e envolvente.

Como percebemos a linguagem visual é imprescindível para a representação das cenas da história em quadrinhos e o entendimento da mensagem, entretanto parte dessa construção de sentido deve-se ao código verbal, que, como já mencionado neste estudo, interage com a imagem requerendo do leitor a mobilização de uma série de conhecimentos (conhecimento de mundo, linguístico e interacional) que permitem o adequado processamento textual.

A linguagem verbal é empregada nas HQ para: “expressar a fala e o pensamento dos personagens, a voz do narrador e os sons envolvidos nas narrativas apresentadas” (VERGUEIRO, 2016b, p.55). Para representar esse texto verbal convencionou-se para este gênero algumas formas inseridas nos quadrinhos, cada uma dessas formas carregam uma carga de sentido já determinadas por sua composição ou pelo contexto inserido.

Nos estudos de Ramos (2009a) podemos ressaltar os balões, identificando-os, após a reflexão de vários conceitos atribuídos por Acevedo (1990) e Vergueiro (2016b, p.33), como

um recurso gráfico que “seria uma forma de representação da fala ou do pensamento, geralmente indicado por um signo de contorno (linha que envolve o balão), que pode recriar um solilóquio<sup>5</sup>, um monólogo ou uma situação de interação conversacional”. Esta técnica passou a representar para o leitor algumas características importantes como: a presença do discurso direto, a indicação da primeira pessoa do personagem, a ordem conversacional dos falantes, a adaptação dos recursos inerentes ao diálogo para expressar também o pensamento. Vejamos os exemplos adiante na figura 9:

**Figura 9** – Tipos de balões



**Fonte:** Disponível em: < <https://bit.ly/2Drio0c> >. Acessado em: 03.10.2017.

Nesta figura visualizamos alguns formatos de balões e sua função social no texto, que proporcionam uma fácil assimilação e reconhecimento pelo leitor que normalmente realiza inferências no decorrer da narrativa.

Entretanto, vale salientar que esta técnica não é específica dos quadrinhos, apesar de ser conhecida popularmente por eles, pois Ramos (2009a, p. 34-35), em seus estudos, apresenta um breve resgate histórico, destacando que há registro nos séculos XIII e XIV de tentativas de reprodução da fala nas imagens. Entretanto, no final do século XIX, o balão passou a ser apontado nos quadrinhos do personagem *Yellow Kid*, narrativa Americana que surgiu em 1895, sendo a fala representada na roupa do protagonista. Nos anos seguintes, a história evoluiu, passou a ser usado nas demais histórias americanas como *Katzenjammer Kids* e *Little Nemo in Slumberland*, e chegou ao formato empregado atualmente.

<sup>5</sup> De acordo com Ramos (2009a) a distinção entre solóquio e monólogo em sua definição de balão é muito pertinente, pois como este recurso expressa a fala e o pensamento dos personagens, quando ocorre ao solóquio o personagem expressa em voz alta o seu pensamento transformando este em fala sendo representado por balões de fala, e no monólogo a fala ocorre apenas no interior do personagem sendo, esta, representada por um balão de pensamento. Então, são situações que envolvem apenas um personagem, mas que de acordo com a situação comunicativa e sua representação nos quadrinhos irá inferir tais informações ao leitor.

Acevedo (1990) indica que o balão possui dois elementos, o continente e o conteúdo. O conteúdo implica a linguagem escrita ou imagem presentes nos balões e o continente seria o corpo do balão que apresenta um prolongamento, denominado apêndice, que conduz a fala a seu sujeito. Como referência, ele é desenhado por meio de uma linha preta contínua que indica a fala em tom de voz normal do personagem, alterando as linhas para representar ondulações temos a expressão do pensamento; para indicar sussurro, o formato é tracejado, e assim por diante, originando um código típico do gênero “o efeito é obtido por meio de variações no contorno, que formam um código de sentido próprio na linguagem dos quadrinhos” (RAMOS, 2009a, p.36).

Para representar a voz do narrador nos quadrinhos, Vergueiro (2016b, p.62) destaca que:

A legenda representa a voz onisciente do narrador da história, sendo utilizada para situar o leitor no tempo e no espaço, indicando mudança de localização dos fatos, avanço ou retorno no fluxo temporal, expressões de sentimentos ou percepções dos personagens.

Ao apresentar um narrador onisciente, o tempo verbal da legenda, que aparece no canto superior da vinheta, é conjugado na terceira pessoa. Entretanto, Ramos (2009a, p.50) afirma que “é comum em algumas histórias o aparecimento do rosto do personagem, de modo a identificá-lo como narrador daquele trecho, geralmente fazendo menção a um fato passado”, existindo, assim, quadrinhos que apresentam narrador personagem, principalmente quando ocorre *flashback* na narrativa.

A oralidade também é um recurso linguístico expressivo nos quadrinhos, normalmente empregam-se letras de imprensa maiúscula de cor preta sem negrito. Para Ramos (2009a), ao alterar este formato, o autor também altera o seu valor expressivo, sugere ênfase na história, indica uma característica do personagem ou sua nacionalidade, entre outros aspectos proporcionados pelo contexto da narrativa.

Com as variações linguísticas que a oralidade representa nos diversos gêneros textuais, ela também se faz presente nos quadrinhos, Ramos (2009a) aborda a pesquisa de Preti (1973, apud Ramos, 2009a, p.60) sobre este assunto, a qual tendo como corpus 37 edições da revista Mônica, de Maurício de Sousa, constatou que “a caracterização da fala, de modo geral, variava do formal ao informal”, apresentando assim dois níveis de fala neste tipo de narrativa, que também ajudam a caracterizar os personagens.

Os estudos de Eguti (2001) destacam que “os quadrinhos simulam a estrutura de uma conversação natural” (apud RAMOS, 2009a, p.63). Isto ocorre por meio de algumas estratégias



conversacionais: alternância entre os balões sugerindo o turno simétrico ou assimétrico; o assalto de turno, no qual um falante é interrompido de falar por seu interlocutor; uso de recursos gráficos para indicar outros elementos da conversação, sugerindo pausa ou hesitação, por exemplo; repetição de sílabas ou palavras indicando engasgo, reformulação do conteúdo, reforço de alguma emoção, etc.; o uso do hífen para indicar silabação na fala do personagem; o silêncio representado pela ausência de balões, balões sem fala ou uso de pontos; a presença de marcadores conversacionais; dentre outras séries de recursos que confirmam a tendência dos quadrinhos em representar a oralidade.

Com o intuito de representar os sons, os quadrinhos também lançam mão de um recurso visual utilizado na literatura e que é representado de acordo com o idioma de cada país, a onomatopeia, cujo exemplo encontra-se na figura 10:

**Figura 10** – Exemplos de onomatopeias



**Fonte:** Disponível em: < <https://bit.ly/2DphPnE> >. Acessado em: 03.10.2017.

Segundo Vergueiro (2016b, p.63) essas onomatopeias ilustradas na figura 10 “são signos convencionais que representam ou imitam um som por meio de caracteres alfabéticos”. Elas podem vir ou não envolvidas em um balão, dando movimento e sonoridade aos personagens, suas ações e aos demais componentes da narrativa. Além das onomatopeias, veremos mais alguns elementos que apresentam a função descrita anteriormente, envolvidas nas ações expressas pelos personagens a seguir.

### 3.3.3 Os personagens e ação da narrativa

Nos textos narrativos, as ações são conduzidas por meio dos personagens, característica que não seria diferente nos quadrinhos. Segundo Acevedo (1990, p.21):

Os personagens são os sujeitos da ação. Sobre eles, desenrola-se a história que está sendo contada: são os ‘mocinhos’ ou os ‘bandidos’. Ou são indivíduos cujo mundo se assemelha mais ao de um ser humano verdadeiro, com suas diversas habilidades e contradições.

Com tal definição, percebemos que os personagens podem ser ou não seres humanos e seu perfil dependerá da história narrada, entretanto, eles não apenas são os sujeitos da ação que representam nos quadrinhos, como também orientam o percurso da história funcionando como “bússolas na trama” (RAMOS, 2009a, p.107).

Sendo assim, o tipo de representação gráfica dos personagens depende da técnica de desenho empregada pelo artista e do gênero da história narrada. Vergueiro (2016b) e Cagnin (1975, apud RAMOS, 2009a) comungam de algumas definições e características quanto as HQ, dentre elas, podemos destacar aspectos relevantes: à tira cômica, que, normalmente, possui sujeitos caricatos; à história de aventuras, que apresenta um personagem mais realista.

Entretanto, os estudiosos ressaltam que tais perfis podem ser alterados conforme o estilo e propósito do criador, originando um desenho estilizado. Ramos (2009a, p.122) evidencia que atualmente, pode-se incluir nestes estilos o desenho *ultra* ou *hiper-realista* que “são desenhos feitos a óleo, alguns baseados em modelos vivos”. Além da representação do personagem há outros elementos que são importantíssimos para a o processamento da narrativa, as expressões corporais e faciais.

Sobre a expressão facial, Acevedo (1990) destaca que a sobrancelha e a boca são os órgãos que combinados indicam o estado emocional do personagem, sendo elas responsáveis por quatro expressões básicas: alegria, raiva, tristeza e serenidade. São ainda estes dois elementos que auxiliam na identificação do tipo de personagem, “mocinhos” ou “bandidos”, e quando acentuados intensificam a expressão pretendida.

Ramos (2009a) apresenta os estudos de Cagnin (1975, apud RAMOS, 2009a, p.108), que defende a influência de cinco elementos faciais que combinados proporcionam a expressão facial nos quadrinhos: os olhos, pálpebras, pupilas, sobrancelhas e boca. A partir de estratégias matemáticas, o estudioso mostra que mesclando estes elementos obtém-se cerca de “1.566 formas diferentes de expressão facial” (RAMOS, 2009a, p.108) que, integradas a postura do corpo, elevam ainda mais as possibilidades de expressões faciais de acordo com o contexto em que a história foi produzida.

Outros elementos externos ao rosto podem auxiliar na expressão da emoção dos personagens. Eles são denominados por Acevedo (1990) de “sinais gráficos” e desempenham o papel de reforçar as expressões faciais indicando maior precisão. Seu sentido dependerá

também do contexto. Vergueiro (2016b, p.54), entre outros estudiosos, considera o conceito de *metáfora visual*, que também atua no intuito de “expressar ideias e sentimentos, reforçando, muitas vezes, o conteúdo verbal” por meio do uso de imagens, dentro ou fora dos balões, que indicam algo diferente da imagem original.

Nas HQ, as imagens são fixas, estáticas, sendo necessária a criatividade do desenhista em lançar mão de alguns recursos para dar a ideia de movimento aos personagens. Ramos (2009a) ressalta, em seus estudos, que as expressões faciais e corporais devem estar em harmonia para que o leitor possa reconhecer a emoção pretendida pelo personagem e compreenda melhor a mensagem. Para tal, o tipo de desenho pode auxiliar, como também a postura do corpo do personagem, pois os movimentos das partes do corpo possibilitam este efeito (CAGNIN, 1975, apud RAMOS, 2009a, p.115).

Além disso, podemos contar com o uso das figuras cinéticas, que, diferente das metáforas visuais, que utilizam imagens para expressar as emoções e sentimentos dos personagens, são convenções gráficas que expressam a ideia ou ilusão de mobilidade à cena (VERGUEIRO, 2016b). Muito comum nos mangás<sup>6</sup>, estas figuras ou, também conhecidas como linhas cinéticas, apresentam várias formas e sentidos, pois, como supracitamos, a sua existência depende da imaginação do desenhista, Vergueiro (2016b, p.54) elenca algumas:

As mais comuns são as que expressam trajetória linear (linhas ou pontos que assinalam o espaço percorrido), oscilação (traços curtos que rodeiam um personagem, indicando tremor ou vibração), impacto (estrela irregular em cujo centro se situa o objeto que produz o impacto ou o lugar onde ele ocorre), entre outras.

Ramos (2009a, p.119) apresenta uma terceira situação que indica movimento, não discutida ainda pelos teóricos mencionados, “o uso do corpo como estratégia de movimento”. O linguista aborda duas possibilidades para o uso de tal recurso, estas se referem ao processo de repetição: em uma temos a representação repetitiva do corpo do personagem ou objeto com alteração na tonalidade da cor, sugerindo etapas no movimento já a outra está relacionada à linha que representa o contorno do corpo ou parte dele, que se apresenta reproduzida mais de uma vez numa mesma sequência.

Estes variados recursos que dão ideia de movimento também podem representar o tempo nos quadrinhos, pois o início e término das ações dos personagens por meio do

---

<sup>6</sup> Mangá é o nome dado para as **histórias em quadrinhos japonesas**, que, dentre outros aspectos, são caracterizadas por serem **lidas da direita para a esquerda**, ao contrário das convencionais HQ ocidentais. Disponível em: < <https://www.significados.com.br/manga/>>. Acessado em: 05.01.2017.

movimento do corpo, das linhas cinéticas ou repetição gráfica, subentende-se, de acordo com Ramos (2009a), uma noção de duração de tempo que ocorre dentro das vinhetas. Vejamos a seguir outras possibilidades de tempo e espaço nos quadrinhos.

### 3.3.4 O espaço e o tempo na narrativa

Como vimos, o tempo, um dos elementos da narrativa, está presente nos quadrinhos e pode ser inferido por meio do contorno da vinheta, das disposições dos balões, da duração das imagens que indicam os movimentos dos personagens e objetos, por exemplo, sendo segundo Ramos (2009a, p.128), o “elemento essencial nos quadrinhos”.

O estudioso destaca outras estratégias que os artistas lançam mão para expressar a temporalidade, como a relação do tempo com a proporção do número de vinhetas que a história apresenta “quanto maior o número de vinhetas para descrever a ação, maior a sensação e o prolongamento do tempo” (RAMOS, 2009a, p.128-129); e a sucessão de acontecimentos proporcionados por sua sequência, que estão ligados diretamente a organização estrutural da narrativa.

Ainda apresenta outros que abordam o personagem e a constituição das cenas: o envelhecimento do personagem no decorrer das vinhetas, alterando, assim, a sua figura; o corte de vinhetas na sequência da figura do personagem, pulando de criança para idoso, por exemplo, o linguista chama a atenção para este recurso, pois o uso inadequado pode prejudicar na leitura e interpretação do leitor “reduzir o corte de tempo de uma ação para outra tende a criar baixo grau de inferências e aumenta o aspecto descritivo entre as vinhetas” (RAMOS, 2009a, p.130); o aumento da tensão de determinada cena. Esta última cria uma expectativa no leitor sendo desenvolvida até em apenas uma vinheta, por exemplo.

De acordo com os estudos de Cagnin (1975, apud RAMOS, 2009a), há seis maneiras de o tempo apresentar-se na linguagem dos quadrinhos, estas maneiras podem apresentar-se em um ou mais vinhetas e requerem do leitor uma leitura atenta dos elementos que compõem as cenas. A primeira é a *sequência de um antes e um depois*, nela ocorre a omissão de informações de uma sequência por meio da elipse, só através da comparação entre os dois momentos da narrativa que é percebida a sucessão temporal.

A representação do período histórico vivido pelos personagens é outra alternativa e depende essencialmente das imagens para identificá-lo. A terceira e quarta referem-se a situações que envolvem aspectos astronômicos (representação dos períodos do dia- lua e sol) e

metereológicos (indicação do clima transmitida por cenários, roupas, etc.) para indicar o tempo, respectivamente.

A quinta maneira ocorre em todos os quadrinhos, pois representa o tempo da narração, indicando o momento em que o texto é lido. E a última é o tempo de leitura, pois o leitor apesar de acesso a toda sequencial narrativa, durante a leitura segue uma linearidade. Cagnin ainda salienta que há três tempos de leitura: futuro, presente e passado (1975, apud RAMOS 2009a). Dentre todas as maneiras, a primeira e a última, para Ramos (2009a, p.133), são mais relevantes no processo sociocognitivo de produção de sentido nos quadrinhos “o corte entre as vinhetas produz as inferências necessárias para a condução da narrativa e isso só é percebido durante o processo de leitura”.

Cada elemento da narrativa discutido até então, linguagem, vinhetas, personagens, tempo, estão interligados ao espaço para a composição da sequência das cenas. Ramos (2009a, p.136) afirma:

O espaço varia: pode ser uma linguagem de paisagem ou até o espaço sideral. Em geral, utiliza personagens para poder contar a narrativa e é cercado pela linha do contorno (embora existam casos já vistos, de quadrinhos sem a linha). Os quadrinhos possibilitam a percepção de uma série de elementos, como distância, proporção, volume.

É esta percepção visual que direciona o leitor aos diferentes planos espaciais que podem apresentar uma HQ. Tais enquadramentos, segundo Vergueiro (2016b), são influências de outros gêneros como o cinema. O foco de visão é o corpo humano, e a projeção do plano ocorre à medida que este objeto se distancia ou se aproxima dos limites da vinheta ou do movimento de ocorre entre os quadrinhos.

Dentre os diferentes planos temos, segundo Vergueiro (2016b) e Ramos (2009a): plano geral envolve não apenas a figura humana por completo, mas também todo o cenário apresentando um panorama do cenário; plano total ou de conjunto o personagem por completo passa a ter mais espaço reduzindo a visualização do cenário ao seu redor; plano americano o personagem é representado do joelho para cima; plano médio ou aproximado, visualização da cintura para cima proporcionando uma melhor observação do rosto do personagem; primeiro plano, dos ombros para cima, tendo diretamente o foco nas expressões faciais; plano de detalhe, por menor ou *close-up*, usado diretamente para detalhar o rosto; plano em perspectiva, envolve a soma de diferentes planos.

Esses planos podem ser visualizados em diferentes ângulos. Vergueiro (2016b, p.43) afirma que “os ângulos de visão representam a forma como o autor deseja que a cena seja observada”. Sendo assim, podemos identificar o ângulo de visão médio, no qual a cena é vista na altura dos olhos do leitor. O ângulo de visão superior, *plongué* ou picado que são utilizados normalmente em momentos de grande tensão, focalizando o personagem de cima para baixo. E o ângulo de visão inferior, conhecido por *contre-plogué* ou contrapicado, a ação é vista de baixo para cima e, ainda conforme, Vergueiro (2016b, p.44) “é utilizado para enaltecer, engrandecer ou tornar a figura retratada mais forte do que ela realmente é”.

Sendo assim, após esta reflexão sobre os variados recursos que são empregados pelos quadrinistas para dar vida as HQ, passaremos a discutir, na próxima seção, sobre as HQ e o conjunto de textos que, de acordo com sua composição, estilo e função comunicativa, originam outros gêneros em quadrinhos, levando Ramos (2009b) a denominar as HQ como um hipergênero.

### 3.4 O HIPERGÊNERO HQ

Vimos, no decorrer deste estudo, que as HQ são, em sua maioria, narrativas desenvolvidas em um espaço limitado pelo quadrinho ou vinheta, cuja compreensão dá-se por meio da interação das linguagens verbal e visual com os demais elementos que compõem a sequência e dão vida as cenas. Com tais características, elas são facilmente identificáveis e enquadram-se na classificação de gênero textual, entretanto quanto a sua funcionalidade como gênero torna-se um problema chegar a uma definição como destaca Mendonça (2010, p.210) “(...) as HQ revelam-se um gênero tão complexo quanto os outros no que tange a seu funcionamento discursivo. Por isso, categorizá-las exige um grande esforço de sistematização, tendo em vista a multiplicidade de enfoques possíveis.”

Ramos (2009a) refere-se a esta complexidade quando, ao realizar suas pesquisas nos suportes<sup>7</sup> que veiculam os quadrinhos, observa um excesso de nomenclaturas direcionadas a um único texto no mesmo suporte. Afirmando que “muitas vezes, esse excesso de nomes é consequência de um desconhecimento das características das histórias em quadrinhos e de seus diferentes gêneros” (RAMOS, 2009a, p.16).

Tal desconhecimento leva a algumas situações equivocadas como concluir que charge e tira cômica são a mesma coisa, por exemplo, podem prejudicar o leitor no decorrer de sua

---

<sup>7</sup> Entende-se suporte aqui com a definição proposta por Marcuschi (2008) apresentada nas considerações iniciais sobre gêneros textuais.

leitura e compreensão textual, pois estas possuem o humor em comum, mas papéis sociais diferentes, destaca Ramos (2009a). Ou ainda, a necessidade de estudiosos em enquadrar as HQ em uma determinada linguagem, como é o caso da literatura, torna-se irrelevante para o propósito deste gênero textual, pois apesar de possuir características tipológicas semelhantes, o que os diferenciam são os elementos extratextuais (o baixo custo, a facilidade de acesso, as expectativas do leitor, etc.).

Diante dos aspectos em comum que diversos gêneros apresentam com a linguagem em quadrinhos para elaborar uma narrativa, levando em consideração o contexto sociolinguístico interacional, referidos nos estudos de Ramos (2009a, p.10, grifo nosso), o linguista define os quadrinhos como “um grande rótulo, um **hipergênero**, que agregaria diferentes outros gêneros cada um com suas peculiaridades”.

Essa noção de **hipergênero** foi empregada por Ramos (2009a e 2009b) a partir dos estudos de Maingueneau (2013), que em sua obra *Análise de textos de comunicação* apresenta-o como uma das três espécies de etiquetas genéricas<sup>8</sup>:

O hipergênero não é, propriamente falando, um gênero de discurso, um dispositivo de comunicação historicamente definido, mas um tipo de organização textual de coerções pobres, relativamente estáveis com o decorrer dos séculos, no interior do qual podem-se desenvolver variadas encenações da palavra. (MAINGUENEAU, 2013, p.123).

Sendo assim, segundo esse estudioso, o hipergênero é uma denominação que se refere às características formais de um gênero textual, e de acordo com Ramos (2009b, p.361-362) as HQ se enquadram neste rótulo, pois apresentam uma diversidade de textos com dois elementos organizacionais em comum “a predominância da sequência narrativa, representada em um ou mais quadros, e uso da linguagem gráfica das histórias em quadrinhos (como os balões)”.

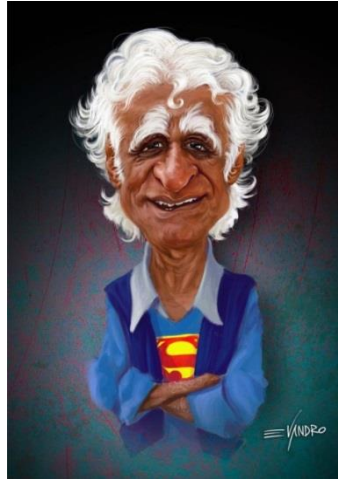
Enquanto isso, Mendonça (2010, p.212) já apresenta este “grande rótulo” como uma “constelação’ de gêneros não verbais ou icônicos verbais assemelhados”, relacionando – os conforme seu aparecimento nos meios de circulação escrito: caricatura, charge, cartum, as próprias HQ e as tiras.

A caricatura e a charge se confundem um pouco, por serem constituídos de personagens caricatos, como podemos visualizar nos exemplos a seguir:

---

<sup>8</sup> Maingueneau (2013, p.122-125) em seus estudos apresenta três espécies de etiquetas genéricas que são atribuídas ao texto por seus autores. Estas etiquetas, na maioria dos textos não são visíveis, mas referem-se a aspectos comuns nos gêneros textuais “uma etiqueta pode dizer respeito principalmente às propriedades formais do texto, a sua interpretação ou a ambos”. Assim elas são denominadas de hipergênero, enquadramento interpretativo e classes genealógicas, respectivamente.

**Figura 11-** Caricatura de Ziraldo



Fonte: Disponível em: < <https://bit.ly/2FB1VZM> > Acessado em 24.07.2018.

**Figura 12 –** Charge envolvendo Ziraldo



Fonte: Disponível em: < <https://bit.ly/2zZ3XwS> >. Acessado em 24.07.2018.

Ao observarmos as figuras 11 e 12, percebemos que as duas apresentam um personagem em comum, o cartunista Ziraldo. Contudo, na figura 11 temos apenas a imagem do cartunista como caricatura sem um contexto social, fato que não ocorre na charge, que também apresenta a caricatura do artista envolvida num contexto de interação com outro personagem, além da presença da linguagem verbal que ironiza toda a situação comunicativa e crítica que envolve este gênero textual em quadrinhos.

Estes eventos textuais que envolve o cartunista Ziraldo, remete-nos a refletir sobre as definições de Mendonça (2010, p.212) que considera caricatura como “deformação das características marcantes de uma pessoa, animal, coisa, fato”, caracterizando este gênero apenas como a representação imagética do personagem, todavia, quando esta representação passa a apresentar uma forma gráfica que envolve uma temática ligada a um noticiário temos então uma



charge (RAMOS, 2009a, p.21). Assim, os dois gêneros são textos de humor, no entanto, o segundo possui um papel mais crítico a partir da recriação ficcional.

O cartum não está associado a um fato de noticiário, destaca Ramos (2009a), sendo a característica que o diferencia da charge. Mas, Mendonça (2010) aborda que sua definição está voltada para a expressão de ideias e opiniões sobre situações políticas, religiosas, sociais, corriqueiras, de forma crítica por meio de um quadrinho ou sequência de quadrinhos, sendo sua leitura sempre atual por seu caráter atemporal.

Mendonça (2010) inclui como um gênero da HQ a própria HQ, diferenciando-a do cartum por ter o caráter sequencial como obrigatório e sua composição, ainda destaca que seus personagens são fixos. Apresentam-se como narrativas mais extensas publicadas, principalmente, em revistas de quadrinhos, *comic books* ou gibis, com ritmo diferente das tiras (publicadas em jornais), Vergueiro (2016a) afirma que tal gênero requer um planejamento de seus editores para que o leitor a cada virada de página seja incentivado a continuar a leitura dinâmica interna que facilite a sua compreensão.

Já as tiras segundo Mendonça (2010, p. 214) “são um subtipo de HQ; mais curta (até 4 quadrinhos,) e portanto, de caráter sintético, podem ser sequenciais (‘capítulos’ de narrativas maiores) ou fechadas (um episódio por dia)”. Tal definição é discutida por Ramos (2017), contudo, deixaremos esta discussão para as próximas subseções, nas quais estudaremos melhor este gênero das HQ que, é o objeto de análise desta dissertação de mestrado.

### 3.5 AS TIRAS: UM GÊNERO ENTRE GÊNEROS

Como vimos, entre os diversos gêneros das HQ estão as tiras, por apresentarem a linguagem em quadrinhos, código verbal e visual, tendência à sequência narrativa, como também a representação da fala e dos elementos da narrativa. Podemos destacar, ainda, que na fala de Mendonça (2010), as tiras são consideradas **subtipos** das HQ, contudo, Ramos (2009a e 2017) as define como gêneros da HQ, pois, além de apresentarem as características supracitadas para qualquer quadrinho e receber o nome que representa sua forma, é uma prática social que “com seu conteúdo ao mesmo tempo crítico e humorístico são uma marca incontornável da linguagem das histórias em quadrinhos” (MAGALHÃES, 2007, apud NICOLAU, 2007, p.7).

No decorrer da história dos quadrinhos, estudamos que seu formato variava de acordo com o meio em que eram veiculados, sendo muito comum a presença das tiras em jornais e revistas adaptando-as ao espaço, “As tiras de jornal, por sua própria característica, precisam

trabalhar temas específicos em dois ou três quadrinhos, algumas vezes de forma isolada, em outras interligadas com tiras anteriores ou posteriores.” (VERGUEIRO, 2016b, p.45), estas formas isoladas seriam as tiras de humor e as interligadas as tiras seriadas ou diárias, conforme esclarece o próprio estudioso. Um bom exemplo das tiras tradicionais é a figura 13 a seguir:

**Figura 13** – Tira tradicional



Fonte: Disponível em: < <https://bit.ly/2Dppja8> >. Acessado em 24.07.2018.

Nesta figura, temos um exemplo de tira tradicional, horizontal, composta por dois quadrinhos que apresentam uma sequência narrativa voltada para a questão do meio ambiente, como podemos observar nas imagens do texto, nas falas e ações dos personagens, dentre eles Chico Bento, criação do quadrinista Maurício de Sousa. Atualmente este formato apresenta-se mais comum, também, nos livros didáticos, entretanto, com o avanço dos suportes de veiculação das HQ, mídias impressas e digitais, as condições contextuais e de circulação das tirinhas<sup>9</sup> também avançaram, sendo, segundo Ramos (2017), necessário levar em consideração tais influências na caracterização e definição do gênero.

A partir de suas pesquisas, Ramos (2009a, p.12) categorizou cerca de seis formatos que representam as tiras atualmente: “tiras tradicionais ou simplesmente tiras, tiras duplas ou de dois andares, tiras triplas ou de três andares, tiras longas, tiras adaptadas e tiras experimentais”.

As tiras tradicionais são as presentes nos conceitos gerais sendo apresentada na posição retangular, como visualizamos na figura 13. A posição vertical, não é comum no Brasil, mas quando o artista desenvolve este formato de tira, ela permanece na horizontal nos jornais impressos e o leitor tem que alterar a posição do suporte para realizar a devida leitura do texto. Quando o suporte é digital, este apresenta a tira no molde estabelecido por seu criador.

Ramos (2017) apresenta as tiras de andares fazendo uma analogia com um edifício. Vejamos as figuras 14 e 15:

<sup>9</sup> Termo utilizado como sinônimo de tiras a partir do século XXI, de acordo com Ramos (2017, p.37-39).

**Figura 14** – Tira dupla ou de dois andares



Fonte: Ramos (2017, p.18)

**Figura 15** – Tira tripla ou de três andares



Fonte: Ramos (2017, p.15)

Podemos visualizar na figura 15, que ao sobrepor às três tiras, normalmente na posição horizontal, formam andares que narram a história pretendida. Sua leitura segue a sequência da narrativa da esquerda para a direita e de cima para baixo (como vista na subseção de sequência narrativa). No caso da tira de dois andares, também pode aparecer como uma tira tradicional dividida em duas formando um quadrado ou um grande retângulo, esta estrutura não alteraria o sentido do texto, entretanto, no exemplo da figura 14, a alteração da forma não influenciaria o sentido, mas visualmente neste formato de andares apresenta-se mais perceptível ao leitor.

O linguista estabelece como limite máximo das tiras, as tiras longas, entretanto, onde terminam as tiras para iniciar as Histórias em Quadrinhos?

Ramos (2017) confessa que é difícil chegar a uma conclusão para tal resposta, pois há produções que são apresentadas por seus criadores como tiras e outras como HQ, contudo, o estudioso defende que a identificação adequada do gênero depende de alguns fatores “aos sujeitos envolvidos na produção e na leitura do texto, bem como no contexto de circulação da narrativa. Vale também uma pitada de bom senso de todas as partes (...)” (RAMOS, 2017, p.22).

A quinta categoria de tiras, são as adaptadas que, como o próprio nome sugere, adaptam o formato das tiras ao seu suporte ou para algum projeto gráfico especial. A alteração do formato não interfere na sequência da narrativa e na sua compreensão.

Enquanto as tiras experimentais, ainda em estudo no mundo dos quadrinhos, surgem a partir dos diferentes recursos que o ambiente digital oferece a produção textual, provocando o que Ramos (2017, p.26) definiu como “liberdade” nos formatos dos quadrinhos, fugindo totalmente do tradicional e possibilitando diferentes leituras; nas experimentações gráficas as tiras convencionais são processadas na forma de animação ou apresentam recursos híbridos (desenho e animação).

Diante desses novos formatos e contextos de circulação, Ramos (2017, p.31) propõe um novo conceito para as tiras:

Pode-se dizer que a tira é um formato utilizado para veiculação de histórias em quadrinhos em suportes e mídias impressos e digitais. Esse molde pode ser apresentado de variadas maneiras: no tradicional, o mais comum, composto de uma faixa retangular horizontal ou vertical; no equivalente a duas, três ou mais tiras; quadrado; adaptado. O número de quadrinhos também é variável: a história pode ser condensada em um quadro só ou então ser narrada em várias cenas, de forma mais longa. Pode vir acompanhada ou não de elementos paratextuais.

Estas características estruturais auxiliam a compreensão e identificação deste gênero em quadrinhos quanto a sua forma, pelo leitor, além de proporcionar uma maior liberdade de criação ao quadrinista.

Entretanto, as tiras não são apenas nomeadas pelo seu formato, pois receberam uma pluralidade de rótulos decorrentes de uma necessidade do ser humano de estar sempre caracterizando o que o cerca. Assim, para nomeá-la, encontramos termos e expressões como: tira, tirinha, tira em quadrinhos, tira de quadrinhos, tira de jornal, tira jornalística, tira diária, tirinha, tirinhas virtuais, tiras\tirinhas digitais, webtiras, etc. De acordo com Ramos (2009a, p.16), estas nomenclaturas são consequências de “um desconhecimento das características das

histórias em quadrinhos e de seus diferentes gêneros”, e acabam, muitas vezes, confundindo os leitores.

Até o momento, compreendemos um pouco conceitos e características que determinam as tiras considerando seu suporte e estilo, a seguir iremos conhecer melhor sobre a temática e função social que permeiam este gênero.

### **3.5.1 As variadas formas de construção textual das tiras**

Como sabemos, as tiras compõem um dos gêneros, do hipergênero histórias em quadrinhos. Todavia, estas também sofrem variações de acordo com sua construção e temática, originando, assim, mais uma diversidade de gêneros (RAMOS, 2017, p.63), exemplificando bem a relativa estabilidade e a constante transformação que envolve este evento comunicativo.

Dentre estas possibilidades de ramificações das tirinhas, em seguida, apresentaremos três tipos (seriada, cômica e livres), que são mais comuns nas práticas sociais do Brasil, visando compreender suas características, como diferenciá-las em leituras, práticas de ensino, mas, principalmente, desenvolver os saberes necessários para tornar-se um sujeito ativo durante o processamento deste gênero textual.

#### **3.5.1.1 Tira seriada ou de aventuras**

Ramos (2017, p.86) define esse evento textual como “um gênero que tem como regularidade a construção de uma narrativa maior, dividida em capítulos”. Por sua história ser distribuída em séries, essa tira lembra muito as telenovelas, e sua leitura flui melhor quando reunidas e lidas em sequência, como histórias em quadrinhos, o gênero textual.

A sua temática não é voltada para o humor, e sim para aventuras, mistério, faroeste, ficção científica, super heróis, etc., apresentando sempre um suspense, usando recursos como cortes de cenas, por exemplo, para envolver o leitor na trama, aguçando ainda mais sua curiosidade e o anseio de conseguir chegar ao desfecho daquela história, como podemos perceber na figura 16, que remete a tira de aventura *Espionagem*:

Figura 16 – Tira de aventura do cartunista Roger: *Espionagem*



Fonte: Disponível em: < <https://bit.ly/2BbKOcO> >. Acessado em 24.07.2018.

Essa tira de aventura, *Espionagem* foi criada pelo cartunista Rogério Silva dos reis, conhecido por Roger, em 1984, sendo veiculada no jornal “Notícias populares” apresentando um perfil erótico e bastante adulta, de acordo com o público do jornal paulistano, conforme informação do blog de Luigi Rocco referenciado na fonte da figura.

Portanto, as tiras seriadas predominaram no Brasil por décadas, cujos personagens (Mandrake, Tarzan, Fantasma, entre outros) introduziam o leitor nesse mundo de aventuras, mas, nos últimos anos do século XX, foi perdendo espaço para as tiras cômicas tanto na mídia impressa quanto na virtual. (RAMOS, 2017, p.90-91).

### 3.5.1.2 Tira cômica

Esta variedade é a mais comum em vários países, inclusive o Brasil, são encontradas facilmente nos jornais, revistas e internet, sendo, muitas vezes, tratada como sinônimo de tira. Para Ramos (2009a, p.24)

A temática atrelada ao humor é uma das principais características do gênero tira cômica. Mas há outras: trata-se de um texto curto (dada à restrição do formato retangular, que fixo), construído em um ou mais quadrinhos, com presença de personagens fixos ou não, que cria uma narrativa com desfecho inesperado no final.

É essa situação inesperada que nasce o humor desse texto, pois o leitor se envolve na leitura e cria uma expectativa para aquela história, contudo, o final não é aquele premeditado durante a leitura, aquele que, diante uma sequência lógica das ações, seria a mais coerente. Para conseguir essa mudança brusca da situação, o quadrinista insere na narrativa um gatilho<sup>10</sup>, que pode ser indicado por elementos verbais, visuais ou os dois, e é acionado pelo leitor a partir da

<sup>10</sup> O termo gatilho é usado pelo pesquisador Victor Raskin (1985, apud RAMOS, 2017, p.67) para descrever o surgimento da situação inesperada nas piadas.



mobilização de seus conhecimentos prévios/ enciclopédicos ou de mundo, sobre a temática proposta e realizando as inferências necessárias para chegar ao humor expresso na tira. A seguir temos um exemplo típico deste tipo de tira:

**Figura 17 – Tira Cômica**



Fonte: Acervo da pesquisa<sup>11</sup>.

Na figura 17, através da leitura da diversidade de elementos que compõem a tirinha, constatamos que a narrativa se passa em quatro quadrinhos, apresenta apenas um personagem que se encontra, provavelmente em sua sala de estar assistindo televisão. A partir do primeiro quadrinho a voz emitida pela televisão dá a entender que a mesma esteja dialogando com o personagem, contudo, o que torna esta interação entre o meio de comunicação e o personagem meio sombrio é que a voz indica que não seria um ser vivo, e sim que já havia morrido. Diante, de encontrar-se sozinho no ambiente, o personagem começa a desconfiar da veracidade ou não daquela voz emitida pela TV e começa a olhar a sua volta. No terceiro quadrinho temos o humor da tirinha, pois quando o personagem está averiguando em sua volta e olha pra atrás a voz grita “... porque estou bem atrás de você!” provocando o susto expresso em forma de grito, pela expressão facial e movimento brusco do mesmo.

Diante de tais aspectos, as tiras cômicas ou humorísticas são consideradas tiras piada por Mendonça (2010, p.214), que aborda em seus estudos dois subtipos de tiras voltadas para a questão do humor:

- (a) tiras piada, em que o humor é obtido por meio de estratégias discursivas utilizadas na piada de um modo geral, como uma possibilidade de dupla interpretação, sendo selecionada pelo autor a menos provável possível.
- (b) tiras episódio, nas quais o humor é baseado especificamente no desenvolvimento da temática numa determinada situação, de modo a realçar as características das personagens.

<sup>11</sup> Tira retirada do banco de tirinhas elaborado para esta pesquisa, sendo adaptada de questão proposta pela Avaliação externa Prova Brasil aplicada aos estudantes do 5º ano do ensino Fundamental.

No primeiro gênero a linguista ressalta os elementos gerias que tornam a tira cômica semelhante a uma piada e a possibilidade do duplo sentido. No segundo exemplo, temos o humor voltado para as características dos personagens.

Entretanto, para Ramos (2009a) apesar de reconhecer que muitos autores tratem os dois gêneros (tira cômica e piada) como sinônimos, a tira cômica não seria uma piada, o que ocorre nesse caso é o que vimos em Marcuschi (2008), a intergenericidade ou intertextualidade entre gêneros, pois “o gênero usa estratégias textuais semelhantes a uma piada para provocar efeito de humor. Essa ligação é tão forte que a tira cômica se torna um híbrido de piada e quadrinhos” (RAMOS, 2009a, p.24).

Entre outros aspectos que devem ser considerados para o efeito de humor destas tiras, destacados por Ramos (2017): como os quadrinhos podem representar sua história em no mínimo uma vinheta, as tiras também podem expressar a situação humorística em apenas uma cena e não é necessário o uso da linguagem verbal, todavia, isso exigirá do leitor um maior número de inferências para a compreensão do texto.

Quanto ao tema, esse gênero, “pode se restringir à própria história ou ser retomado nas narrativas seguintes” (RAMOS, 2017, p.74), ou seja, o conteúdo pode ter começo, meio e fim em uma única tira ou serão sequenciadas nas tiras diárias, nas quais o tema humorístico ocorre num primeiro texto e depois pode se prolongar em outros compartilhando assim o mesmo assunto e gerando várias piadas. Surgindo assim outro gênero da tira: a tira cômica seriada, por apresentar características tanto da de humor quanto da seriada.

Portanto, Ramos (2017, p.79) conclui que o sentido das tiras deve ser construído pelo leitor a partir do desvendar das pistas deixadas pelo seu criador no decorrer dos quadrinhos. Estas pistas remetem a elementos linguísticos e visuais, articuladas com informações contextuais e situacionais que envolvem sua produção e circulação, além do conhecimento de mundo que se deduz que o leitor carregue sobre a temática do texto lido.

### **3.5.1.3 Tiras: livres, metatiras e digitais**

Além das tiras mais comuns, cômica e de aventuras, surgem no início do século XXI, outras formas de construção das tirinhas, como é o caso das tiras livres. Essas tiras são textos em quadrinhos que revelam uma liberdade quanto à temática, estrutura e estética, se opondo as características de tiras até então estudadas. Ramos (2017, p.101) afirma que “a maleabilidade no modo de criação e de composição que parece ser a marca central de tais produções”



proporcionam uma série de interpretações pelo leitor, e não apenas uma ou duas situações possíveis.

O estudioso relata ainda que o precursor desta produção textual no Brasil foi Laerte Coutinho, que declarou em entrevista em 2007 que “procurou resgatar o espírito criativo que tinha aos 17 anos” (apud RAMOS, 2017, p.101) realizando experimentação de recursos gráficos, tentando aproximação com os gêneros poemas e Crônicas com o intuito de “que o leitor não se deixe levar pela passividade da página” (COUTINHO, 2007, apud RAMOS, 2017, p.101).

Na figura 18 a seguir visualizamos um exemplo de tira livre, a série  *Talvez isso...*, criada por Marcelo Campos:

Figura 18 – Tira Livre



Fonte: Ramos (2017, p.100)

A liberdade estética e estrutural da tira exemplificada na figura 18, apresenta-se bem visível tanto na linguagem visual quanto na verbal. Esta tira, de acordo com Ramos (2017) pode promover uma série de interpretações, contudo, o que não se pode deixar de considerar é que há uma articulação entre a palavra “**planos**”, que se apresenta acima da história, seguida de ponto indicando uma declaração e expressando os movimentos da figura plana, e consequentemente do quadrinho da tira, confirmada com a afirmativa “**sempre em movimento**”. À medida que há esse constante movimento o narrador se questiona sobre onde ele se encaixa nesse universo, se realmente faz parte deste ou deve ausentar-se de tal realidade. Expressando assim, no último movimento, o deslocamento de um homem, dentre vários expressos nas imagens do quadrinho, para fora do mesmo, do plano.

Como podemos observar, na figura 18, neste tipo de tira, o leitor interage com a arte e atribui-lhe os sentidos a partir das pistas que o quadrinista disponibiliza no decorrer da história, despertando, assim, a criatividade do autor e leitor. Além disso, as tiras livres servem de tema

para outras tiras, como a cômica, pois “além da criação de uma situação humorística, esse diálogo entre os gêneros evidencia a percepção entre os próprios quadrinistas para a existência desses modos distintos de produção de histórias” (RAMOS, 2017, p.103).

Além dos aspectos estruturais e temáticos que podem influenciar nos vários rótulos que as tiras estão envolvidos, destacamos ainda o caso das metatiras e das tiras digitais, citadas por Ramos (2017) e que estão relacionadas as tiras seriadas, cômicas e livres, sendo relevante apresentá-las na discussão por também estar presente no universo tecnológico e midiático que os jovens estão envolvidos, como também, na base de ensino de linguagem preconizada pelos documentos oficiais destinados à educação básica no Brasil. Então vejamos:

- **Metatiras**

Mais frequentes nas tiras cômicas, as metatiras, é um recurso de metalinguagem que tem como propósito indicar o humor no texto realizando uma brincadeira com a própria linguagem dos quadrinhos, conforme estudos de Ramos (2017).

Este linguista ainda relata que o termo *metatiras* foi introduzido no Brasil pela pesquisadora Lélia Silveira Melo Souza, que faz uso do termo ao perceber, em algumas de suas traduções de tiras para português do desenhista norte-americano Bob Thaves, que este empregava para gerar o humor das histórias elementos da linguagem dos quadrinhos. Entretanto, o linguista ressalta também, que tal recurso já vinha sendo utilizado nos primeiros anos do século XX, de acordo com exemplos de tiras da época, como as tiras *Little Sammy Sneeze* de Winsor Mckay em 1905 e a tira de Krazy Kat publicada em 1919.

No Brasil, Maurício de Souza é um dos exemplos da aplicação de tal recurso na produção de humor, popularizando-o (RAMOS, 2017, p.116). Conforme exemplo na figura 19 adiante:

**Figura 19** – Metatira



**Fonte:** Ramos (2017, p.116)

Neste exemplo da figura 19 visualizamos uma tira cômica do personagem Cebolinha, de Maurício de Souza, publicada nos primeiros anos da década de 1960, que conforme comentários de Ramos (2017, p.116-117), a tira apresenta apenas uma vinheta que expressa toda a narrativa. Podemos perceber, a partir do conhecimento de mundo que a linguagem visual representa uma brincadeira de telefone de lata, muito comum no século XX entre as crianças, contudo o humor da tira encontra-se no comentário de Cebolinha “Eu disse que o desenhista anda meio ‘flaco’ de ideias”, pois relaciona a ação que está realizando com a criatividade do criador/autor da tira.

Cirne (1971, apud RAMOS, 2017, p.117, grifo do autor) em sua análise sobre metalinguagens nos quadrinhos da Turma da Mônica afirma que:

Haveria diferentes níveis de metalinguagem, que abarcaria a crítica, a exploração autorreflexiva e/ou dos signos constituintes de determinada linguagem-objeto (a dos quadrinhos, no caso) e aquela “que se completa com a participação direta ou indireta do consumidor ou do autor”.

Esta afirmação nos direciona a refletir sobre as formas de interação por meio da linguagem, as quais o autor lança mão e os conhecimentos interacionais que são mobilizados pelo leitor para a compreensão do texto. E, diante deste estudo, o autor ainda sintetiza algumas possibilidades de uso da metalinguagem em tiras no Brasil:

- Subversão de recursos de linguagem dos quadrinhos;
- Questionamento do personagem sobre o processo de criação da narrativa, de constituição do gênero ou a respeito dos limites do formato utilizado;
- Modificação na leitura tradicional da narrativa;
- Exploração da relação estabelecida entre personagem, leitor, autor e série, incluindo aí os casos de representação autobiográfica do desenhista. (CIRNE, 1971, apud RAMOS, 2017, p.117)

Estas tendências remetem a discussões já desenvolvidas neste estudo: a linguagem dos quadrinhos, composição da narrativa e do gênero, a ordem de leitura dos quadrinhos. Sendo viável comentar um pouco, neste momento, sobre o último recurso que envolve a interação entre autor, leitor e personagem, que não foi muito explorado.

Ramos (2017, p.133) relata que tal recurso é muito utilizado para “estretar a relação existente entre autor, leitor e personagem” e como tal também já foi assunto desse gênero. Ele pode ocorrer de diferentes maneiras e Ramos (2017) destaca a representação autobiográfica do desenhista, na qual, este torna-se um autor personagem que narra sua própria situação, sendo o humor identificado justamente na compreensão dessa função pelo leitor.

- **Tiras digitais**

Ramos (2017), ainda em seus estudos sobre o gênero tira faz menção as tiras digitais e metatiras, cujos consideramos ser necessário abordar um pouco seus conceitos e contribuições para a produção e circulação deste texto.

As tiras digitais são as tiras cômicas, seriadas e livres que recebem este nome por circularam no ambiente virtual. Como podemos constatar, ao longo do século XX os desenhistas dependiam do espaço dos jornais para divulgação desse gênero, sendo por alguns estudiosos, como Nicolau (2007), consideradas um gênero jornalístico.

A internet e o avanço dos recursos tecnológicos no final do referido século, trouxeram mudanças para os quadrinhos, entre elas a ampla socialização das produções em quadrinhos nas diversas redes sociais criadas pelos desenhistas quase em tempo real de produção e a resposta imediata e direta dos leitores por meio de comentários e bate papos disponíveis pelos hipertextos e demais recursos disponíveis no ambiente virtual. Aproximando assim o autor, leitor e obra (RAMOS, 2017, p.142).

Ainda neste ambiente, outro aspecto sobre as mudanças das tiras deve-se aos elementos paratextuais, Ramos (2017) afirma que não há necessidades de alguns elementos ao redor do texto, como nome do autor e título, pois subentende-se que o leitor, ao acessar a página, já visualize estas informações, também surgem acréscimos neste processo, a exemplo de comentários que o autor pode acrescentar sobre a história que possam direcionar ou complementar a leitura. E ainda podemos observar que as mudanças são apenas na superfície do enunciado não alterando o seu papel social, composição e estilo do gênero.

Diante do exposto até o momento nesta seção, os estudos das HQ promovem ao leitor o desenvolvimento de competências e habilidades textuais necessárias para a leitura, compreensão e produção textual, independente do gênero, pois sua complexidade torna-se modelo para o estudo de uma diversidade de textos. Dentre estes eventos textuais, chamamos atenção para as tirinhas, que sem a devida compreensão dos elementos que estabelecem o seu processamento textual (por meio de uma leitura específica, atentando as suas particularidades), seu sentido humorístico não será compreendido pelo leitor, em nosso caso, pelo aluno, interferindo assim no desenvolvimento de suas competências e habilidades textuais. Vejamos a seguir como anda a situação das tiras no ensino, em especial, na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

### 3.5.2 As tiras no ensino de Língua Portuguesa

Durante muito tempo, o ensino de língua portuguesa apresentava como objeto de estudo a gramática normativa, decorrente da concepção de linguagem que norteou a prática docente por séculos. Como vimos, através das contribuições de Bakhtin (1997) para um novo rumo teórico discursivo da linguagem, o sociointeracionismo, o ensino de línguas passou a assumir esta perspectiva levando em consideração um estudo baseado nos textos inseridos em situações comunicativas, valorizando não apenas os aspectos linguísticos da linguagem, mas, principalmente, os elementos que o tornam um meio de interação sociodiscursivo.

Com essa nova perspectiva de ensino de LP, seu objeto de estudo, também sofre modificações, como afirma Ramos (2016, p.65):

Ensina-se a língua em uso, como processo de comunicação, em seus mais diversos contextos. O texto tornou-se o principal suporte pedagógico - e não apenas textos literários. Os alunos passaram a ter contato com outras formas de produção escrita: reportagens jornalísticas, cartas opinativas, publicidades. A gramática normativa deixou de ser o elemento-chave do ensino.

Com tal colocação o estudioso esclarece bem que a escola deixa de promover, apenas, uma aprendizagem a partir de suas “regras do bem falar”, para focar em um ensino através do texto, literário e não literário, introduzindo no universo escolar uma diversidade de gêneros textuais, dentre eles os quadrinhos, principalmente as tirinhas, charges e *cartuns*, por seu caráter econômico e crítico social.

Entretanto, isso só foi possível, oficialmente, diante da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, que, segundo Ramos (2017) “registra a necessidade do conhecimento de ‘formas contemporâneas de linguagem’ e apesar dos quadrinhos terem surgido no país no século XIX, são inseridos neste grupo.

Em seguida, com a divulgação dos PCN, que estabeleceram os objetivos e princípios norteadores do ensino de línguas, tendo como base a noção de gênero textual apresentada pelos novos estudos linguísticos, as charges e as tiras ganham um lugar de destaque como dois “gêneros privilegiados” a serem trabalhados para leitura e linguagem escrita no Ensino Fundamental (RAMOS, 2017, p.181).

Podemos observar que as HQ já eram aceitas como objeto de leitura na sociedade, contudo como objeto de leitura nas escolas ainda eram marginalizadas, em virtude de seu uso como entretenimento tendo como foco o humor e ser um texto de fácil acessibilidade pelos diversos grupos sociais, pela interação da linguagem visual e verbal. (MENDONÇA, 2010,

p.218). Diante disto, seu ensino vem sendo negligenciado, pois “a escola se omitiria de explorar as potencialidades pedagógicas das HQs ou as subestimaria como objeto de leitura, aprofundando a discrepância entre o que a escola oferece e o que os alunos buscam” (MENDONÇA, 2010, p.218).

Ramos (2017) realizando uma análise do edital de PNLD<sup>12</sup> de 2015 verificou que a palavra “quadrinhos” não estava explícita no enredo deste documento, mas diante das características dos textos que deveriam compor o manual didático de LP, ele se fazia presente. Algumas delas são:

- Contemplar significativamente as formas de expressão e os gêneros orais mais estreitamente associados às culturas juvenis;
- Abordar efetivamente os modos de ler e de escrever característicos dos **textos multimodais** e dos hipertextos, promovendo os diferentes letramentos envolvidos em sua leitura e produção;
- Considerar as relações que se estabelecem entre a **linguagem verbal e outras linguagens**, no processo de construção dos sentidos do texto;
- Estabelecer relações pertinentes entre língua (oral e escrita), diferentes linguagens não verbais e artes (RAMOS, 2017, p.175, grifo nosso).

Conforme observamos a partir das expressões em destaque, “**textos multimodais**” e “**Linguagem verbal e outras linguagens**” que são aspectos relevantes para a escolha dos gêneros textuais nos manuais didáticos, os quadrinhos, em especial as tiras, se enquadram muito bem nesses critérios. Além disso, as HQ promovem e auxiliam a leitura, produção e interpretação dos gêneros que o compõem, como também de outros por meio da intertextualidade e da intergenericidade.

Diante disto, Ramos (2016 e 2017) e Mendonça (2010) elencam algumas dicas importantes para que as tiras, como qualquer outro gênero em quadrinhos, consigam alcançar o seu verdadeiro propósito no ensino de língua:

1. Ter cuidado na seleção das tiras que serão utilizadas em sala de aula, pois o professor deve levar em consideração “leitura prévia da história, adequação a faixa etária do aluno, conhecimento de seu contexto de circulação e informação de quem a criou” (RAMOS, 2017, p.190), sem essas informações o professor não conseguirá exercer seu papel de mediador neste processo e o aluno ficará perdido na sua leitura;

---

<sup>12</sup> PNLD - Plano Nacional do Livro Didático é um programa criado pelo MEC para orientar os autores sobre os conteúdos que deverão constar nas obras que servirão de recurso didático para o ensino, como também, selecionar as coleções que contemplem os critérios estabelecidos.

2. Mendonça ainda acrescenta que é necessário mais do que um simples comando para que os alunos realizem o devido processamento deste gênero frisando que o docente precisa “deixar bem claro o objetivo de cada tarefa, orientar cada etapa, rever decisões tomadas e avaliar o resultado final, em termos das metas desejadas” (2010, p.223);
3. Deve-se articular a proposta didática com a leitura global da tira, ou seja, levando em consideração o conteúdo da história e os recursos presentes nela, não os estudando de forma isolada, pois os quadrinhos só conseguem ser lidos e interpretados considerando todos os elementos que o tornam um texto multimodal (RAMOS, 2017, p.185-186);
4. Para as atividades de leitura, Mendonça (2010, p.219) destaca que “a exploração de aspectos vários da produção de sentido é à base das atividades”, sendo relevante a análise mais específica do gênero no ensino fundamental, os elementos icônicos (balão, formato das letras, símbolos no lugar de letras, disposição dos textos, etc.), meios de circulação e subtipos;
5. Para a produção textual, Mendonça (2010) ressalta que é importante que os alunos produzam HQ, independente de suas dificuldades com o desenho, levando em consideração os quatro pilares indicados por Geraldi (1997, apud MENDONÇA, 2010, p.220) “o que dizer, para que dizer, para quem dizer e como dizer”. Além da criação, outro método a ser empregado pode ser a transposição de gêneros.

Atualmente, corroborando com as propostas metodológicas de Ramos (2017) e Mendonça (2010) temos o novo documento oficial da Educação Básica do Brasil, a Base Curricular Nacional Comum – BNCC, que reafirma a importância dos estudos dos textos verbais, não verbais e multimodais para a área de linguagem, principalmente no ensino de língua portuguesa:

Nas sociedades contemporâneas, textos não são apenas verbais: há uma variedade de composição de textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro – o que se denomina **multimodalidade de linguagens**. Assim, a BNCC para a **Língua Portuguesa considera o texto em suas muitas modalidades**: as variedades de textos que se apresentam na imprensa, na TV, nos meios digitais, na publicidade, em livros didáticos e, conseqüentemente, considera também os vários suportes em que esses textos se apresentam. (BRASIL, 2017, p.63, *grifo nosso*)

Analisando esse novo documento norteador do ensino básico podemos constatar que dentre os cinco eixos organizadores (oralidade, leitura, escrita, educação literária e conhecimentos linguísticos e gramaticais), os quadrinhos encontram-se subentendidos nos eixos de leitura e escrita, ao referir-se aos textos multimodais

O eixo Leitura compreende a aprendizagem da decodificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos verbais e **multimodais** e, ainda, a identificação de gêneros textuais, que esclarecem a contextualização dos textos na situação comunicativa, o que é essencial para compreendê-los.

[...]

O eixo Escrita, por sua vez, compreende as práticas de produção de textos verbais, **verbo-visuais e multimodais**, de diferentes gêneros textuais, considerando a situação comunicativa, os objetivos visados e os destinatários do texto. (BRASIL, 2017, p.64, grifo nosso).

E que além da presença dos quadrinhos inferidos como textos multimodais, identificamos sua referência direta em algumas habilidades a serem desenvolvidas no decorrer de cada ano do Ensino Fundamental, em especial no Eixo Educação Literária, como podemos ilustrar nas figuras 20 e 21a seguir:

**Figura 20** - Habilidade do Eixo Educação Literária a ser adquirida no 3º ano do EF

**(EF03LP37)** Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).

**Fonte:** Brasil (2017, p.92 e 93)

**Figura 21** - Habilidade do Eixo Educação Literária a ser adquirida no 9º ano do EF

**(EF09LP40)** Analisar recursos de intertextualidade em paródias, paráfrases, pastiches, charges, cartuns e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música).

**Fonte:** Brasil (2017, p.148 e 149)

Na figura 20, que se refere à habilidade a ser desenvolvida no 3º ano do EF seu enunciado deixa bem claro a importância dos alunos, já neste ano de ensino, construírem o sentido de história em quadrinhos e tirinhas a partir da leitura e compreensão dos elementos composicional, estilístico e conteúdo que envolvem estes gêneros.

O mesmo ocorre na figura 21, entretanto, o foco encontra-se nas charges e cartuns direcionados aos estudantes do 9º ano do EF e voltando-se para os aspectos de intertextualidade marcantes nestes gêneros por sua função social. Portanto, para que os alunos consigam alcançar



tais habilidades estabelecidas neste eixo, como nos demais, é necessário que mobilizem os saberes linguísticos, enciclopédico e interacional específicos destas HQ, sendo importante que sejam construídos, ativados e reformulados especialmente nas práticas pedagógicas da área de linguagem.

Com este conhecimento da base para o ensino de língua portuguesa, as dicas sobre o ensino de HQ oferecidas por Ramos (2017) e Mendonça (2010) e todo o embasamento teórico sobre gênero, linguística textual e as HQ elencados neste trabalho, abordaremos, na próxima seção, os métodos desenvolvidos e aplicados durante a coleta de dados e vivência do projeto didático, “**Tirinhas em sala de aula**”, voltado para a compreensão de quais conhecimentos são mobilizados pelos estudantes do 7º ano do EF de uma instituição pública municipal, no decorrer de várias atividades de leitura e interpretação de tirinhas, e quais dificuldades estes apresentam durante esta prática leitora.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo apresentará uma abordagem metodológica de pesquisa-ação, pois Thiollent (1986, p.15) aponta que nesse modo de investigação “... os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas”, e acreditamos nessa integração de pesquisador e participantes, o reconhecimento do problema e na elaboração de ações interventivas para a resolução do mesmo. Diante disto, propusemos analisar processos de leitura e interpretação de tirinhas no contexto escolar.

A pesquisa foi composta por cinco etapas, conforme síntese presente no quadro 1 a seguir:

**Quadro 1** – Síntese da pesquisa

Etapa	Ação	Período
1ª	Escolha do público alvo	Agosto de 2017
2ª Coleta de Dados	Levantamento de dados diagnóstico do público alvo referente ao período de 2015 a 2017.	Setembro de 2017
	Seleção e estudo das habilidades com maior déficit nas avaliações.	
	Levantamento das tirinhas presentes no Livro didático e Avaliações externas.	
	Organização de Banco de Tirinhas.	
3ª	Projeto didático “Tirinhas na sala de aula”	Outubro a dezembro de 2017
4ª	Seleção do corpus para análise	Abril de 2018
5ª	Análise e Resultados da pesquisa	Mai a outubro de 2018

**Fonte:** Acervo da pesquisa

Como podemos observar, no referido quadro síntese, a primeira etapa do projeto correspondeu a escolha do público alvo para o desenvolvimento da pesquisa, sendo definido, para tal fim, estudantes de uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental (EF) de uma escola pública municipal da zona rural de Paudalho-PE, na qual a respectiva pesquisadora atuou como docente. Ao definirmos o público alvo, focamos na segunda etapa para a elaboração do projeto didático, a coleta de dados. Esta coleta contribuiu para a definição das categorias a serem analisadas (sistemas de conhecimento que compõem o processamento textual), do gênero textual base para o estudo e dos eixos de ensino da língua portuguesa a serem contemplados,

nos objetos a serem analisados, no caso, atividades de leitura e interpretação de tirinhas, além da elaboração de um banco de tiras.

Para alcançar tais resultados no decorrer desta segunda etapa foram desenvolvidas quatro ações: na primeira realizamos o levantamento dos resultados de avaliações diagnósticas que envolveram habilidades de leitura e compreensão de textos verbais e não-verbais, em especial quadrinhos, no período de 2015 a 2017<sup>13</sup>; em seguida tivemos a análise desses dados destacando as habilidades mais deficientes; a terceira ação focou no levantamento das tiras presentes no livro didático adotado pela instituição de ensino para o ano e turma em estudo, como também, das tiras presentes nas avaliações externas, as quais os alunos são submetidos no 5º e 9º ano do EF; e na quarta e última ação, todas as tiras, identificadas na terceira ação, foram organizadas e integraram o banco de tiras para o desenvolvimento das atividades de leitura e interpretação promovidas pelo projeto.

Na terceira etapa, tivemos a aplicação do projeto didático<sup>14</sup>, que segundo Pacheco (1996, apud SANTOS FILHO, 2009) consiste em um plano de intervenção didático-pedagógico, restrito ao nível de sala de aula, direcionado a deficiência apresentada pelos estudantes nas habilidades de leitura e interpretação de textos, em especial de tirinhas, conforme dados de desempenhos coletados no decorrer da pesquisa.

Este projeto, intitulado “**Tirinhas na sala de aula**”<sup>15</sup>, foi aplicado aos 36 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental selecionados, em virtude da necessidade de compreender as dificuldades que estes apresentam no momento de leitura e interpretação de textos, dificuldades que refletem de forma negativa no desempenho das atividades propostas no decorrer das aulas. E para tal estudo, acreditamos que o gênero tirinhas contribui para a compreensão dessa situação, pois mobiliza todo um sistema de conhecimento, apresenta vários recursos de linguagem atrativos ao público alvo e por ser mais acessível pela sua marcante presença em manuais didáticos.

---

<sup>13</sup> A seleção deste período implica justamente o resultado do público alvo referente à Avaliação do SAEPE realizada pelos mesmos quando estudavam o 5º ano do EF (ano de 2015), sendo este o perfil de entrada para o 6º ano, e sua evolução no decorrer do 6º (ano de 2016) e 7º anos (ano 2017).

<sup>14</sup> Apesar das ações desenvolvidas no decorrer das atividades de intervenções, seguirem o proposto pelo procedimento “Sequência didática” introduzida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97), que implica em “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistematizada, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, consideraremos estas procedimentos didáticos-pedagógicos como projeto didático, conforme definido por Pacheco (1996, apud SANTOS FILHO, 2009), pois acreditamos que delinea melhor nossas ações, por terem ocorrido num período um pouco extenso e compreendido ações intercaladas com outros projetos, conteúdos e ações desenvolvidas na instituição de ensino.

<sup>15</sup> O acervo colhido no Projeto fez parte do *Laboratório do Texto e da Retextualização Escolar (LATRE)*, linha de pesquisa vinculada ao Grupo de Pesquisa-CNPQ *Texto, Escrita e Sala de Aula (TEcSA)*, situado na Unidade Acadêmica de Garanhuns, Universidade Federal Rural de Pernambuco, sob coordenação do Prof. Dennys Dikson.

As atividades propostas no decorrer do projeto, foram realizadas individualmente e em grupo pelo público alvo selecionado, e suas produções corresponderam ao corpus a ser analisado na quarta etapa desta pesquisa, na qual realizamos a seleção dos corpus da pesquisa, seguida da análise dos mesmos (corresponde a 5ª seção desta pesquisa) a partir das categorias analíticas estabelecidas para este estudo: conhecimento linguístico, conhecimento comunicacional e conhecimento interacional, que promovem o processamento do texto durante a realização das atividades de leitura e interpretação de textos, e em nosso caso, do gênero textual em quadrinhos tirinhas.

Sendo assim, o projeto didático foi realizado no período de dois meses e meio, no qual os estudantes foram familiarizados com o gênero textual tirinha e suas diversas formas e tipos, através de leitura individual e compartilhada em sala de aula. Neste percurso, foram aplicadas quatro propostas de atividades de leitura e interpretação distintas, que proporcionaram um corpus de em média 25 atividades cada. Estas atividades envolveram questões de interpretação abertas, fechadas, pesquisas e produção escrita, na qual as imagens eram organizadas sequencialmente como o texto original, mas sem a linguagem verbal.

#### 4.1 CAMPO DE PESQUISA E SUJEITOS DA AÇÃO

Esta pesquisa foi realizada no Colégio Municipal de Guadalajara (CMG), localizado na BR 408, S/N, na comunidade de Guadalajara, zona rural da cidade de Paudalho, no estado de Pernambuco, CEP 55825-000. A escola oferecia à comunidade o Ensino Fundamental (EF) anos finais e a Educação de Jovens e Adultos-EJA. Após recente reforma estrutural, dispunha de um espaço considerável: prédio próprio; espaço suficiente em relação ao número de alunos e funcionários; acessibilidade adequada que atende Lei 10.098/12/dez-2000; espaço de recreação e auditório. Havia espaço para biblioteca, laboratório de informática e laboratório de robótica, contudo, ainda não equipados, mas a estrutura física em geral era boa para atender a comunidade escolar.

A referida instituição lançava mão de poucos recursos tecnológicos para o desenvolvimento de atividades didáticas diferenciadas, pois fora vítima de uma sequência de assaltos e vandalismos, sendo necessário, para a aplicação do projeto didático, o uso de recursos pessoais (notebook, caixa de som, extensão, papel ofício, impressão, etc.) e adaptação de algumas exposições teóricas e práticas no decorrer do mesmo.

Os sujeitos participantes foram 36 alunos do 7º ano do EF, dentre estes 20 do sexo masculino e 16 do sexo feminino, com idade que variava de 12 a 16 anos. Cerca de 80% destes

estudantes residiam nas proximidades da escola e 20% em comunidades mais distantes, como usinas, barragens e córregos. Quanto ao índice de aprovação nesta turma, pudemos constatar a presença de dois alunos retidos há dois anos consecutivos e mais dois retidos há um ano na referida série, os demais haviam sido promovidos sem pendências em disciplinas. Contudo, o diagnóstico da turma<sup>16</sup> realizado no início do letivo de 2017 refletia que 05 alunos apresentavam dificuldades com leitura, 10 na escrita, e 20 não conseguiam atribuir os sentidos necessários ao texto durante o processo de leitura, dificuldades que, ainda, constatávamos presentes no decorrer das atividades desenvolvidas no segundo semestre do corrente ano.

#### 4.2 COLETA DE DADOS

Para a elaboração do projeto didático, foram realizadas várias ações visando o diagnóstico inicial da turma quanto ao processo de ensino aprendizagem em atividades de leitura e interpretação de tirinhas. A primeira delas foi identificar quais habilidades os estudantes apresentavam mais dificuldades nesse processo. Para tal, realizamos um estudo dos resultados de avaliações diagnósticas promovidas pela instituição nos anos de 2016 e 2017, e da avaliação externa SAEPE, realizada pelos estudantes no ano de 2015, o produto desta pesquisa podemos visualizar no quadro 2 a seguir:

**Quadro 2 – Desempenho dos estudantes em algumas habilidades de leitura e interpretação**

Nº	Habilidades	Avaliação Externa SAEPE- 2015 (5º ano do EF) <sup>17</sup> (%)	Avaliação Diagnóstica Interna 2016 (6º ano EF) <sup>18</sup> (%)	Avaliação Diagnóstica Interna 2017 (7º ano EF) <sup>19</sup> (%)
1.	<b>Inferir informação em um texto.</b>	31,89	54,54	30,77
2.	<b>Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.</b>	37,70	39,99	21,21

<sup>16</sup> Este diagnóstico inicial apresenta dados informados pela coordenação pedagógica da instituição, pois a presente pesquisadora não atuava nesta instituição no período da avaliação diagnóstica de entrada, sendo transferida para essa escola em agosto de 2017.

<sup>17</sup> Como os alunos, neste período estavam estudando em uma das três escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais presentes na comunidade (Escola Municipal Gilda Barbosa, Escola Municipal de Guadalajara e Escola Municipal Chã de Capoeira), conseguimos os dados com a Secretaria Municipal de Educação e calculamos uma média dos resultados das três escolas em cada habilidade.

<sup>18</sup> Informações coletadas com a Coordenação pedagógica do CMG, que realiza um monitoramento dos resultados a partir das habilidades/descriptores determinados pela Matriz de Referência do SAEPE. Neste monitoramento são considerados os acertos dos alunos em cada alternativa por turma e por ano de ensino, e após os dados são registrados percentualmente.

<sup>19</sup> Informação coletada através de aplicação de avaliação diagnóstica interna, pela professora de LP da turma.

3.	Identificar o tema central de um texto.	28,51	68,18	92,30
4.	Interpretar textos não-verbais e textos que articulam elementos verbais e não-verbais.	57,64	96,96	30,76
5.	Identificar efeitos de humor no texto.	37,17	0,00	34,61
6.	Identificar efeitos de sentido decorrente do uso de pontuação e outras notações.	41,45	42,42	38,46

Fonte: Acervo da pesquisa

Neste quadro, destacamos 6 das 15 habilidades mínimas de leitura e compreensão de textos que os alunos do 5º ano do EF devem adquirir para continuar ao ciclo escolar (anos finais do EF), de acordo com a matriz de referência do SAEPE. Estas habilidades foram selecionadas por apresentarem um percentual de desempenho abaixo de 50% (com exceção da habilidade 4 que apresentava 57,64%) na primeira coluna de resultados (**Avaliação externa SAEPE 2015**).

Na segunda coluna de resultado, **Avaliação Diagnóstica Interna 2016**, comparando com a primeira, constatamos que houve um aumento significativo do percentual de acertos dos estudantes nas habilidades 1, 2, 3, 4 e 6, contudo, na habilidade 5 (identificar os efeitos de humor no texto) nos deparamos com uma queda total do resultado de 2015 para 2016, pois apresenta em 2015 um percentual de 37,7% e em 2016 um de 0%, fato que nos levou a refletir: se os estudantes sabem o que é humor; se eles conseguem reconhecer a sua presença e o seu efeito de sentido num texto como a tirinha; por que não conseguiram mobilizar os saberes (linguísticos, visuais, interacionais, prévios) necessários para a leitura e compreensão do texto de humor proposto nesta avaliação diagnóstica, para então apresentar êxito nesta habilidade; e se foi isto, qual seria o conhecimento que se apresenta mais deficiente?

São várias hipóteses que poderíamos levantar diante de tal resultado negativo, entretanto, na terceira coluna, observamos que a habilidade 5, que chegou a 0% na diagnose de 2016, após intervenções voltadas para atividades de leitura e compreensão de textos no período de 2016 ao 1º semestre de 2017, elevou seu resultado, avançando para 34,61% de acertos. Tal avanço também foi possível constatar na habilidade 3 (Identificar o tema central de um texto) que elevou seu índice à 92,30% de acertos da turma. Contudo, este crescimento não é visível nos dados das demais habilidades (1, 2, 4 e 6) que vêm apresentando queda em 2017 se compararmos aos dados registrados nas duas primeiras colunas.

Apesar da habilidade 5 apresentar no quadro 2 uma queda no índice de desempenho dos sujeitos desta pesquisa em 2016, fato que nos chamou a atenção, houve uma variação

significativa em 2017, que nos levou à cogitar a hipótese de que o resultado de 2016 fora uma situação atípica a turma, sendo relevante a compreensão do caso, contudo, não tão relevante quanto a compreensão da oscilação do desempenho dos sujeitos em quatro das seis habilidades avaliadas.

Portanto, em virtude desta oscilação de habilidades que envolveram: inferência de informação, sentido de palavras e expressões num texto, interpretação de textos verbais e não verbais e efeitos de sentido no uso de pontuação e outras notações no decorrer de atividades de leitura e interpretação de texto, direcionamos nossa atenção às intervenções e análises de atividades que compreendam como os sujeitos desta pesquisa processam o texto, quais os saberes por eles mobilizados no decorrer destas atividades para chegarem à interpretação dos mesmos e a produção textual durante o ensino de língua portuguesa.

Sendo assim, o estudo da habilidade 5, **identificar o efeito de humor no texto**, será contemplado no decorrer das atividades desenvolvidas no projeto, como característica do gênero em estudo e a relevância deste para a devida leitura e compreensão da tirinha, não sendo especificamente o foco da análise a ser desenvolvida na seção a seguir. Tal proposta minuciosa de estudo ficará como sugestão para futuras pesquisas.

Outro ponto que nos chamou atenção no levantamento de dados a partir da Análise das Avaliações Externas, em especial o SAEPE<sup>20</sup> para o ensino fundamental, foi que, apesar das habilidades envolverem a avaliação de textos de diferentes gêneros, constatamos a presença sempre de textos multimodais, dentre eles as HQ, como podemos visualizar no quadro 3 adiante:

**Quadro 3** – Frequência das HQ na avaliação do SAEPE aplicadas aos alunos do EF de 2008 a 2017

Ano	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Total
5º	02	03	03	01	01	01	01	02	01	01	16
9º	01	02	01	02	00	03	01	00	04	02	16
<b>Total</b>	03	05	04	03	01	04	02	02	05	03	32

**Fonte:** Acervo da pesquisa

<sup>20</sup> Vale frisar que os dados levantados nesta pesquisa foram coletados das revistas pedagógicas do programa SAEPE enviadas em material impresso às instituições de ensino para estudo dos resultados e orientação de planos de intervenção, e também disponíveis *online* para *downloads* no *site* deste sistema de avaliação <http://www.saepe.caeduff.net/>. Sendo assim, as informações presentes no quadro não apresentam dados coletados diretamente dos cadernos de prova, e sim um levantamento dos textos que são disponibilizados para estudo nestas revistas retirados do caderno de provas em cada ano de aplicação, não correspondendo a dados exatos. Entretanto, como a proposta desta etapa do projeto implica em ter uma noção da presença das HQ neste tipo de avaliação acreditamos que estes dados suprem o objetivo proposto.

Neste quadro 3 observamos que no período de 2008 a 2017 temos um total de 16 textos em quadrinhos presentes neste tipo de avaliação tanto nos itens direcionados ao 5º quanto para o 9º ano do EF, totalizando cerca de 32 HQ utilizadas como suporte para avaliação de habilidades de leitura e compreensão de textos no decorrer dos 10 anos de aplicação desse sistema de avaliação. Dentre estas HQ, as tirinhas marcam presença em cerca de 80% dos casos, sendo um dos fatos que motivou considerarmos tal gênero como objeto de estudo nesta pesquisa e compreender porque estes alunos estão apresentando dificuldades de leitura e construção de sentido em tais textos.

A partir de então, continuamos as pesquisas para enriquecer o acervo de tirinhas a serem utilizadas nas práticas de leitura do projeto didático. Relacionamos as 26 encontradas nas avaliações externas do SAEPE, 04 retiradas da avaliação externa nacional - Prova Brasil, 72 tirinhas encontradas em avaliações disponibilizadas no Blog do Prof. Warles<sup>21</sup>. E ao observarmos o recurso didático disponível pela escola (livro didático), encontramos 41 tirinhas distribuídas nas diversas seções que constituem o livro do 7º ano, *Português Linguagens* de Cereja e Cochar (2015), totalizando, assim, um acervo de 143 tirinhas em formato digital e impresso.

Ao definirmos os problemas que mais chamaram a atenção no processo de ensino-aprendizagem, o processamento textual nas atividades de leitura e compreensão de tirinhas, pois todas as habilidades aqui exemplificadas como deficiência apresentada pelos estudantes fazem parte não apenas de um conteúdo, mas de um sistema de conhecimentos que são mobilizados para desenvolver as competências necessárias para realizar tais ações. Enfatizamos a relevância do professor compreender como o aluno interpreta um texto, para então promover as intervenções necessárias para otimizar ou reformular a prática pedagógica para que o aluno consiga desenvolver os saberes necessários para a construção de um sentido coerente a intencionalidade do autor e texto lido, neste caso a tirinha.

#### 4.3 PROJETO DIDÁTICO

No período de outubro a dezembro de 2017, foi desenvolvido o Projeto “**Tirinhas na sala de aula**”, numa turma de 7º ano do EF do CMG, sendo realizadas 28 atividades de leitura e interpretação. Estas atividades foram efetivadas em vários momentos no decorrer do projeto:

---

<sup>21</sup> Rede social utilizada por todas as escolas do município de Paudalho como suporte e banco de dados para elaboração de atividades voltadas para a proposta das avaliações externas. *Link* de acesso: <https://profwarles.blogspot.com/>



01 atividade de resgate dos conhecimentos prévios; 02 exposições dialogadas sobre o gênero textual tirinhas, que se alternam no percurso do projeto; 21 atividades de leitura e interpretação presentes no livro didático destinado à referida turma; 02 atividades de leitura e compreensão dos conteúdos linguísticos, interacionais e enciclopédicos que envolviam as tirinhas em análise; e 02 atividades discursivas, sendo uma com produção de texto. Conforme podemos sistematizar no quadro 4 abaixo:

**Quadro 4** – Síntese do Projeto didático Tirinhas na sala de aula

<b>Projeto didático “Tirinhas na sala de aula”</b>		
<b>Etapa</b>	<b>Ação</b>	<b>Período</b>
<b>1ª</b>	Resgatando o conhecimento prévio	02.10.17
<b>2ª</b>	1ª Exposição dialogada: conhecendo o gênero textual tirinha	05 e 06.10.17
<b>3ª</b>	Leitura e interpretação de tirinhas no manual didático	09 a 27.10 e 09 a 24.11.17
<b>4ª</b>	2ª Exposição dialogada: efeitos de humor nas Tirinhas	30 e 31.10.17
<b>5ª</b>	Atividade de leitura e produção textual	06.11.17
<b>6ª</b>	Atividade objetiva de leitura e compreensão de Tirinha	07.12.17
<b>7ª</b>	Atividade de leitura e interpretação de tirinha questões mistas	11.12.17

**Fonte:** Acervo da pesquisa

Este quadro 4, sintetiza bem as sete etapas que compõem o projeto didático intitulado “Tirinhas na sala de aula”, as ações realizadas durante cada etapa e o período que estas foram vivenciadas, de outubro a dezembro de 2017. Podemos observar que a 3ª etapa, que envolve a leitura e compreensão de tirinhas presentes no livro didático, abrange um período mais extenso, estando inseridas também na 4ª e 5ª etapas pois foi um estudo contínuo, no qual interagimos tanto com a proposta do projeto como com os conteúdos e leituras propostos pelo currículo do município.

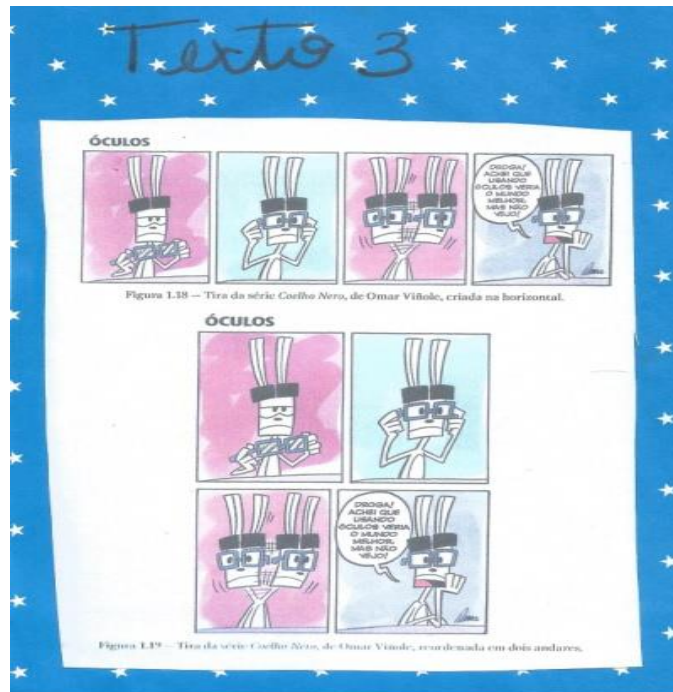
Adiante, discutiremos, com mais detalhes, a respeito de cada proposta didática realizada, suas respectivas atividades, como foram elaboradas e aplicadas, além de sua relevância para a construção dos resultados da pesquisa.

### 4.3.1 Resgatando os conhecimentos prévios

No dia 02.10.17, durante 2 horas/aulas de 50min cada, iniciamos a implementação do projeto “Tirinhas na sala de aula”, no espaço escolar. O tema foi escrito no quadro e depois aberta a discussão oral sobre “O que é tira?”, no momento todos os alunos permaneceram em silêncio, que foi quebrado quando uma das alunas falou que “possui até quatro quadrinhos deitados”. A partir deste posicionamento, motivamos os demais alunos a se posicionarem quanto à colocação da colega, se concordavam ou não, se tinham algo mais a acrescentar, após várias insistências, 15 alunos interagiram, 14 corroboram com a colega e 01 referiu-se a “pedacinhos de papel”.

Em seguida, os alunos foram organizados em duplas, e cada dupla recebeu uma tirinha<sup>22</sup> inserida em uma cartela enumerada, conforme podemos visualizar nas figuras 22 e 23 a seguir:

**Figura 22** – Texto 3: *Coelho Nero* de Omar Viñole.<sup>23</sup>



**Fonte:** Ramos (2017, p.19).

**Quadro 5-** Transcrição da fala presente no 4º quadrinho do Texto 3: *Coelho Nero*

4º Q- DROGA! ACHEI QUE USANDO ÓCULOS VERIA UM MUNDO MELHOR, MAS NÃO VEJO!

**Fonte:** elaboração da autora, Recife, 2018.

<sup>22</sup> As tirinhas empregadas nesta atividade foram selecionadas da obra *Tiras no ensino* de Paulo Ramos (2017).

<sup>23</sup> Em virtude da ilegibilidade do texto escrito no 4º Q da tirinha, este encontra-se transcrito em seguida.

**Figura 23** – Texto 10: *Magias e Barbaridades* de Fábio Ciccone.



Figura 1.27 – *Magias & Barbaridades*, de Fábio Ciccone.

Fonte: Ramos (2017, p.2).

Podemos observar nestes modelos, ilustrados nas figuras 22 e 23, que as equipes receberam tirinhas distintas tanto na temática quanto no formato. Diante desta variedade de textos, os alunos questionaram se estes realmente eram tirinhas, pois alegavam não terem visto textos assim e, comparando com o conhecimento prévio sobre este gênero, não conseguiam relacionar alguns exemplos ao respectivo gênero em estudo.

Nesta fase, gostaríamos de destacar a postura de duas duplas que expressaram estarem “intrigados” com seus textos diante de seus saberes prévios sobre o objeto de estudo do projeto, pois a equipe que recebeu o texto 10, exposto na figura 23 acima, insistia em afirmar que ele não era uma tirinha em virtude do total de quadinhos que apresentava- argumento de ordem estrutural, não se referindo aos demais elementos que constituía o texto e nem a sua temática. Enquanto isso, a equipe que recebeu o texto 3, ilustrado na figura 22, questionava ter recebido dois textos, apesar de apenas ser alterado entre as duas imagens a posição dos quadinhos.

Contudo, não foram respondidos os questionamentos de imediato, e sim solicitado que refletissem sobre estas curiosidades durante a leitura, reconhecimento do possível assunto que era tratado, identificação dos elementos que compunham os textos, pois o objetivo inicial era que levantassem hipóteses sobre os textos recebidos, inferindo informações quanto a organização estrutural e linguística do gênero, através da mobilização de seus saberes prévios.

Em seguida, foi entregue um questionário, figura 24, para que realizassem o registro escrito de suas conclusões durante a prática de leitura e do reconhecimento do gênero que se baseou na ativação de seus conhecimentos prévios.

**Figura 24** – Questionário de sondagem

COLÉGIO MUNICIPAL DE GUADALAJARA

PROJETO DIDÁTICO TIRINHA NA SALA DE AULA: desenvolvendo habilidades de processamento textual

**2ª Etapa: Definindo e Estruturando o gênero tirinha**

ANO TURMA: 7º ano B      Atividade em grupo de até 4 alunos

**1. Com o auxílio do Dicionário defina Tirinha e Tira.**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2. Analisem o texto recebido e responda:**

- Pela definição do dicionário, esse texto pode ser classificado como tirinha? Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Quanto a sua Forma:
  - Quantos quadrinhos ele possui? \_\_\_\_\_
  - Os quadrinhos estão na forma horizontal, vertical, em andares, outro formato (descreva-o)?
- Quanto à construção do texto:
  - Apresenta personagem? Quantos? \_\_\_\_\_
  - Apresenta legenda? \_\_\_\_\_
  - Apresenta Título? Se sim, qual? \_\_\_\_\_
  - Como são representadas as falas dos personagens? Existem mais de uma maneira no texto de representar essa fala?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_
- Em que lugar ocorre à história do texto?
- Quando a história se passa (dia, noite, antigamente, atualmente, etc)?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**3. A partir das características que você encontrou no texto analisado, podemos indicar que ele pode, também, ser chamado de:**

(     ) versos      (     ) narrativa

Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Fonte:** Acervo da pesquisa

Na figura 24, podemos observar que a atividade proposta para registro escrito apresenta três questões a serem discutidas e analisadas pelos estudantes. A primeira questão compreende a definição de tirinha e tira apresentada em dicionários, sendo necessário o uso de tal recurso didático impresso (foi distribuído os poucos exemplares que restavam na escola para as equipes) ou *online* (foi utilizado pelos estudantes que possuíam celular e disponibilizavam de acesso à internet móvel).

Com tal proposta, eles puderam comparar os conceitos apresentados durante a discussão oral inicial com a oferecida pelos dicionários. Durante esta atividade, chamaram a atenção para a existência, apenas, do conceito de **tira**, não encontrando assim **tirinha**, palavra tão mais comum em seu vocabulário e no contexto escolar. Diante de tal observação, aproveitamos para esclarecer, brevemente, a ausência desta palavra remetendo aos conteúdos linguísticos formação de palavras e grau do substantivo, aos conhecimentos sociais e culturais que envolvem o termo, e a função e composição do recurso didático em uso – dicionário.

A segunda alternativa estava relacionada diretamente à análise do texto recebido, apresentando vários pontos a serem elencados pelos alunos, no decorrer de sua leitura: primeiro, a reflexão sobre a definição que identificaram no dicionário e o texto, afirmando se pelas características, ele é uma tirinha ou não, justificando, em seguida, sua resposta; segundo, analisou o formato do texto, estrutura em quadrinhos, a quantidade de quadrinhos e como estão dispostos no papel; terceiro, referiu-se à construção do texto observando a presença de seus elementos intra e paratextuais (personagem, legenda, título, linguagem verbal, contexto espaço-temporal). Visamos, nesta etapa, induzir os alunos à refletirem sobre a estrutura e composição de seus textos, os elementos linguísticos e visuais que apresentam e perceber que nem todos os aspectos solicitados estarão presentes em todos os textos.

E, na terceira questão, procuramos mobilizar os conhecimentos dos alunos para o reconhecimento da sequência tipológica, **verso** ou **narrativa**(prosa), solicitando a justificativa da resposta. Vale salientar que usamos o termo **verso** para distanciar a classificação tipológica do texto pelos alunos, tendo em vista que diante do frequente trabalho com poemas, contos e fábulas na escola, deduzimos que eles não teriam dificuldades em caracterizar o texto como narrativo pela presença de elementos específicos deste texto. Entretanto, alguns apresentaram dificuldades em tal classificação.

Concluindo tal estudo, as equipes devolveram as cartelas de textos e o questionário respondido. No questionário, pedimos que indicassem a numeração do texto que analisaram e o nome dos componentes de cada equipe, pois tal material foi utilizado para a organização da próxima etapa do projeto, **Primeira exposição dialogada**.

### 4.3.2 Primeira Exposição dialogada

Com o material coletado na etapa anterior, **Resgatando os conhecimentos prévios**, produzimos uma apresentação expositiva no programa *PowerPoint*, ver Apêndice A. Este material didático foi elaborado levando em consideração as contribuições das análises dos estudantes (sendo coerentes ou não com a realidade do gênero), as problemáticas levantadas no decorrer da fase inicial do projeto, algumas considerações teóricas sobre o gênero textual e suas peculiaridades, e a reflexão final de uma tirinha, de forma coletiva.

Desta forma, o material apresenta a seguinte sequência e suas referidas abordagens práticas no decorrer da exposição dialogada, realizada nos dias 05 e 06.10.17, durante 2 horas/aulas de 50min em cada dia, para socialização e discussão dos estudos realizados pelas equipes:

1. No primeiro *slide*, o título do projeto e o nome do professor executor;
2. No segundo *slide*, o questionamento “O que é tirinha ou tira?”, seguido do consenso das definições oferecidas pelos dicionários e referidas pelos estudantes na primeira questão da atividade de sondagem escrita. A partir destes conceitos, foi discutido oralmente, de forma coletiva sobre, se os textos analisados pelas equipes estariam de acordo com as características apresentadas pelo dicionário para que ele seja uma tira. Contemplando, assim, a socialização da segunda alternativa do questionário, abrindo espaço para a discussão que foi adiada no momento anterior, proporcionando aos alunos que argumentassem e defendem-se sua opinião acerca de tal classificação.
3. Do terceiro ao nono *slide*, realizamos uma abordagem teórica sobre os elementos intra e extratextuais que compõem a tirinha: a linguagem nos quadrinhos, destacando os tipos de balões utilizados para representar a fala e sons emitidos pelos personagens, a apresentação gráfica do texto verbal com a ilustração dos variados formatos de balões e a importância destes para a construção de sentido do texto; definição de onomatopeias e interjeições além de seu papel no texto com exemplos e interpretações dos alunos sobre o que elas representam; o tempo e espaço na tirinha, como são identificados, qual sua importância para a narrativa; título e legenda, esclarecendo que não são elementos essenciais em uma tirinha podendo aparecer ou não no texto, mas que possuem também papel neste gênero

textual; e a forma ou formato da tirinha, destacando que este aspecto depende da intenção comunicativa do produtor da tirinha e esclarecendo o formato mais comum, composto de um até quatro quadrinhos no sentido horizontal, e também outros que chamam a atenção do leitor e proporcionam dinamismo ao texto.

Sendo assim, nestas reflexões, pudemos integrar os conhecimentos prévios dos alunos com as teorias sobre a composição deste gênero, sempre dialogando com os alunos e esclarecendo alguns questionamentos sobre tal assunto.

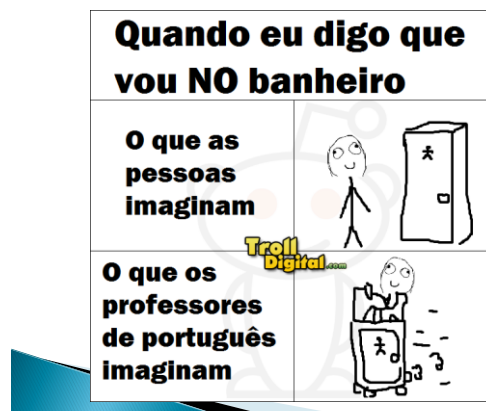
4. Do décimo ao vigésimo sétimo *slide*, foram inseridos, em cada um, o texto de cada equipe com a identificação de seus membros e a adaptação das respostas apresentadas nos pontos dois e três da segunda alternativa do questionário de sondagem, em dois quadros: no primeiro as conclusões sobre a forma do texto e o segundo sobre a sua construção. Para a socialização destes dados, cada equipe foi convidada para apresentar o seu texto, realizando a leitura, comentando sobre o assunto que aborda, as informações contidas nos quadros e baseado no estudo realizado até o momento sobre o gênero tirinha reconhecer ou não seu texto como tirinha. Infelizmente, tivemos algumas dificuldades nesta etapa, devido à ausência de alunos por questões externas à escola. Tentamos retomar em aula posterior algumas apresentações pendentes e fazer uma revisão do conteúdo.
5. No vigésimo oitavo *slide*, refletimos sobre as características das tirinhas como uma narrativa através de uma série de perguntas sobre os elementos que compõem esta sequência tipológica, e que, também, estão presentes nas HQ. Neste caso, as tirinhas analisadas neste estudo, chegando, assim, a uma conclusão coletiva afirmativa sobre o gênero.
6. No vigésimo nono slide, diante de tudo o que fora exposto nas análises e discussões, a turma respondeu cinco perguntas conclusivas sobre “O que é tirinha?”, através de um conhecimento compartilhado, chegou ao levantamento de algumas especificidades que apresentam as tirinhas e que as define, além de refletir sobre onde podemos encontrá-las e sua função social.
7. Apresentado a definição teórica baseada nos estudos de Ramos (2017), no trigésimo *slide*, refletimos com os alunos um conceito de tirinha mais completo



que esclarece bem as formas tradicionais do gênero e os novos formatos oriundos das inovações de recursos tecnológicos, que motivam a criatividade dos artistas dos quadrinhos. Destacamos, ainda, que, diante de tais inovações, o gênero não pode ser posto à margem das leituras e interpretações tanto em sala de aula, quanto nas vivências de leituras fora da escola.

8. Concluindo esta exposição dialogada, encerramos com o trigésimo primeiro *slide*, no qual temos, para descontrair e introduzir a importância da interação da linguagem verbal e não-verbal na construção do sentido do texto, a tirinha “Quando eu digo que vou NO banheiro” de *Troll digital*, ver figura 25, que foi lida coletivamente, mas que antes de concluir essa leitura observamos que alguns alunos já estavam rindo em virtude do humor apresentado no texto, e, infelizmente, alguns só reconheceram tal efeito após a colocação dos colegas e a realização de nova leitura.

**Figura 25** – Tira *Quando eu digo que vou NO banheiro*



Fonte: Disponível em:< <https://bit.ly/2zZpENv> >. Acessado em 03.10.2017.

### 4.3.3 Leitura e interpretação de tirinhas presentes no manual didático

Como exposto na introdução desta seção, verificamos que o manual didático adotado para os sujeitos desta pesquisa no ano letivo de 2017, ofereceu-nos um rico acervo de tirinhas que aproveitamos como propostas de atividades de leituras e interpretação textual, interagindo, assim, com os demais conteúdos e expectativas que devem ser contemplados pelo currículo do 7º ano do EF para o ensino de LP no decorrer do 4º bimestre letivo.



Sendo assim, no período de 09.10.17 a 01.12.17, com exceção das datas de aplicação das fases da pesquisa descritas nas subseções adiante, realizamos junto aos estudantes (paralelamente ao ensino dos recursos gramaticais, semânticos, textuais, estilísticos, discursivos e demais leituras de diferentes gêneros textuais, que compõem os conhecimentos estudados no livro didático) a leitura e interpretação de várias tirinhas presentes neste manual, sem considerar muito o seu formato, pois todas atendiam as características de uma tira tradicional.

Contanto, no decorrer das atividades, antes de contemplar os estudos linguísticos indicado no manual, realizamos a leitura silenciosa e em seguida a leitura oralizada por um dos estudantes voluntários. Após à leitura, foram levantados questionamentos que ativassem os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais, necessários para a construção do sentido da tirinha, explorando a contribuição: do conteúdo estudado para a produção e compreensão das tirinhas, as informações implícitas e explícitas, a temática proposta, o objetivo do texto, o efeito de humor pretendido presentes nas tiras cômicas (que estão 90% presentes neste recurso didático) e introduzidas através de uma situação inusitada no enredo e que representam uma das características marcantes deste gênero, a relevância dos sinais de pontuação e recursos notacionais da língua, dentre outros aspectos relevantes para o desenvolvimento da prática de leitura e a construção de um sentido para os textos lidos.

Para visualizar melhor esta fase do projeto, descreveremos, a seguir, duas atividades de leitura e interpretação de tiras presentes no livro didático *Português linguagens*, de Cereja e Cochar (2015, p.109), sendo a primeira, de cunho discursivo e com leitura e interpretação compartilhada; e a segunda apresenta-se de forma objetiva e realizada individualmente sem discussões com o grupo:

- **Primeira atividade** – aplicada no dia 27.10.17 e desenvolvida em 2 hora/aula de 50min, em sala de aula.

Na seção “Semântica e Discurso”, do livro supracitado, como podemos visualizar na figura 26 adiante, foi contemplado por esta atividade o recurso de reiteração utilizado pelos autores para a substituição de termos, evitando a repetição, tornando a comunicação mais atrativa, destacando os elementos linguísticos pronomes e conjunções.

**Figura 26** – Série *Ratos* de Fernando Gonsales

**SEMÂNTICA E DISCURSO**

1. Leia esta tira, de Fernando Gonsales:



É comum empregarmos pronomes com a finalidade de evitar a repetição de termos. Na tira, por exemplo, o substantivo próprio **Máicol** foi substituído, no segundo balão, pelo pronome **ele**. Outro recurso que podemos utilizar para evitar repetições e tornar a comunicação mais ágil é eliminar o pronome que exerce a função de sujeito e ligar as orações por meio de uma palavra ou expressão. Veja:

Meu amigo Máicol fez 18 plásticas, **mas** não ficou igual ao Mickey.

**Fonte:** Cereja e Cochar (2015, p.109).

Iniciamos a atividade solicitando a leitura silenciosa pelos alunos e, em seguida, houve a leitura oralizada pela professora. Após a leitura, chamamos a atenção para a organização estrutural do texto (uma tira composta por dois quadinhos que não estão unidos graficamente, mas constituem uma sequência narrativa), linguagem formal do texto, o espaço em que ocorre a história (que diante das características dos personagens, ratos, os alunos deduziram que estavam em um túnel, buraco). Contudo, é na leitura da imagem, em especial das características físicas de dois dos três personagens, que focamos a atenção dos alunos, pois a compreensão da tira está diretamente ligada à interação da imagem com o diálogo dos personagens.

Dessa forma, foi retomada a leitura oralizada do primeiro quadrinho, por um dos alunos, que, conforme solicitado, realizaria as pausas necessárias para a reflexão sobre o texto. A primeira pausa ocorreu após a fala inicial do personagem, na qual apresenta seu amigo “**Este é meu amigo Máicol!**”. Neste momento, o nome do personagem em posto em destaque para discussão, tanto da forma como se apresenta escrito, se os alunos conheciam outras possibilidades de escrita, e a posição do amigo em relação ao leitor, pois se encontra de costas não expondo seu rosto.

O aluno colaborador continuou a leitura com a segunda fala do personagem “**Ele fez 18 plásticas para ficar igual ao Mickey!**”, houve novamente a pausa para a ativação dos conhecimentos de mundo dos estudantes. Ao perguntarmos o sentido da expressão “**18 plásticas**” e do nome “**Mickey**” neste texto, induzindo-os a inferirem que a expressão remete ao total de cirurgias estéticas realizadas pelo personagem para parecer fisicamente

com o “**Mickey**”, personagem de desenho animado da Disney, que é um rato. Além disso, incentivamos aos estudantes, também, a reconhecerem a relação entre os nomes “**Maicol**” e “**Mickey**”, o formato da cabeça e orelha dos dois amigos, com o motivo que levou um deles a realizar tantas cirurgias, pois, os dois eram fãs do personagem e um deles queria ficar igual ao seu ídolo.

Entretanto, até o momento a expressão do rosto do rato azul, terceiro personagem, era de seriedade, concentração. Perguntamos aos alunos o que eles esperavam a partir do contexto apresentado no primeiro quadrinho e cerca de cinco alunos responderam que o ratinho teria conseguido parecer com o Mickey, seu ídolo, os demais permaneceram neutros a tal posicionamento. Com esta expectativa, o estudante voluntário continuou a leitura do segundo quadrinho, no qual o ratinho cirurgiado muda de posição apresentando seu rosto para o terceiro personagem e o leitor, que ao perceber o resultado das cirurgias caí na gargalhada.

Diante de tal situação, foi questionado aos estudantes se a hipótese levantada anteriormente foi confirmada, eles alegaram que não, pois o personagem ficou parecido com o Pateta, amigo de Mickey, que é um cachorro e não um rato. Enfatizamos no momento que é esta situação inesperada que provoca o humor nas tirinhas cômicas, pois tanto o terceiro personagem da história começou a rir da situação do colega, como também, alguns alunos, logo que realizaram a leitura inicial do texto. Mas o enredo da história não se encerra por aí, pois o ratinho ainda tenta justificar o resultado de suas cirurgias: “**Meu médico não é muito bom em quadrinhos!**” ativando, assim, o conhecimento interacional superestrutural remetendo o leitor a refletir sobre as habilidades do profissional médico e do quadrinista, no exercício de sua função.

Vale lembrar que a descrição realizada anteriormente segue uma proposta de leitura que procurou ser desenvolvida, à medida que, uma tirinha era objeto de análise e interpretação indicada pelo estudo da língua proporcionada pelo manual didático. Infelizmente, em virtude de fatores internos e externos a sala de aula, que influenciaram o projeto em tal período, não foi possível contemplar adequadamente esta proposta de leitura, em todas as atividades pretendidas, contudo, incentivamos os estudantes que ao realizarem leituras em casa seguindo essas estratégias e também para divertir-se um pouco com as histórias narradas.

- **Segunda Atividade** – realizada no dia 07.12.2017, em sala de aula, durante 1 hora/aula.

Destacada da seção “Passando a limpo...”<sup>24</sup>, presente no livro didático da turma, a qual apresenta diversos gêneros textuais, entre eles, sempre uma tirinha, a atividade apresenta a tira *A surpreendente mente feminina*, de Fernando Gonsales e, a partir de sua leitura, o aluno responderá à duas questões de múltipla escolha, contendo quatro alternativas cada, conforme ilustramos, na figura 27, e contextualizamos em seguida:

**Figura 27** – Atividade de leitura sobre a tira de Fernando Gonsales:  
*A surpreendente mente feminina*

Leia a tira abaixo, de Fernando Gonsales, e responda às questões 7 e 8.

(Folha de S. Paulo, 15/9/2013.)

7. Do ponto de vista da tira, o modo feminino de ver o mundo é positivo e menos discriminatório porque:

- fixa-se no que é visível.
- volta-se para o que é aparente e despreza o que está oculto.
- preocupa-se mais com a essência do que com a aparência.
- é incapaz de analisar a personalidade de outro ser.

8. Ao caracterizar zebras e cavalos e apresentar as diferenças entre eles, a personagem descreve:

- seu estado transitório (sensíveis) e seu estado permanente (irritáveis).
- suas ações (fazem, preferem) e, depois, seu modo de ser (irritáveis, sensíveis).
- seu comportamento (preferem) e, como consequência, sua característica psicológica (sensíveis).
- seu modo de ser (irritáveis, sensíveis) e seu comportamento (fazem, preferem).

Fonte: Cereja e Cochar (2015, p.194)

Na figura 27, temos uma tira cuja história é iniciada a partir do diálogo entre um menino, que pelas características físicas indica ser uma criança, e uma menina que pela altura e estilo de roupa apresenta ser mais velha que seu interlocutor. Ainda no primeiro quadrinho, o menino interage com a menina fazendo-lhe uma pergunta típica de jogo de adivinhação “**Qual**

<sup>24</sup> Vale ressaltar que a referida seção presente no decorrer das páginas 192 a 195, é composta por 10 questões de múltipla escolha, que contemplou ao todo a leitura e compreensão de 05 gêneros textuais, entre eles uma tirinha. Durante a realização desta atividade os alunos responderam todas as questões propostas e receberam uma folha de resposta para registro de todas as questões. Sendo assim, na descrição desta atividade realizaremos um recorte abordando as informações pertinentes ao gênero em estudo, a tirinha.

a diferença entre a zebra e o cavalo?”, diante desta pergunta, ele espera uma resposta direta e simples, voltada para as características físicas que distingue os dois seres, conforme outro questionamento do menino no último quadrinho “**E as listras?**”.

Entretanto, a personagem feminina apresenta sua resposta destacando características e diferenças que estão além do visível, centradas no modo de ser e comportamento destes seres. E esta resposta inesperada e a sua fala no último quadrinho “**Ah, é! Tem as listras também!**”, que revelam o humor da tira, justifica a legenda presente no último quadrinho “**A surpreendente mente feminina**” e revela o ponto de vista da tira, que se volta para o “**modo de ser feminino de ver o mundo**”, conforme enunciado da questão 7.

Orientamos os estudantes a realizarem individualmente o exercício através do acompanhamento do livro didático. Em seguida, foi entregue uma folha de resposta apresentada na figura 28:

**Figura 28** – Folha de resposta

Colégio Municipal de Guadalajara

Estudante: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Disciplina: Língua Portuguesa Professora: Eliane Nascimento Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

ATIVIDADE DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO

Leia com atenção os textos e responda as questões de leitura e compreensão de textos, das páginas 192, 193, 194 e 195 propostas no livro didático.

ATENÇÃO o aluno deve escrever a RESPOSTA COMPLETA de cada questão que considerar certa e JUSTIFICAR sua resposta.

RESPOSTAS

7) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Fonte:** Acervo da pesquisa

Esta Folha de resposta, figura 28, foi elaborada com a finalidade de que cada aluno, não apenas marcasse uma alternativa considerada verdadeira da atividade objetiva de leitura e compreensão da tirinha, mas também, registrasse o motivo que o levou a escolha desta

alternativa, pois acreditamos que tal justificativa nos auxiliaria na compreensão do sistema de conhecimentos possivelmente ativados pelos sujeitos no decorrer da resolução da atividade.

Logo após a sua finalização, a Folha de resposta foi devolvida pelos estudantes, encerrando, assim, esta etapa do projeto integrado aos conteúdos bimestrais.

#### **4.3.4 Segunda exposição dialogada**

Nesta fase do projeto, ocorrida nos dias 30 e 31.10.17, em 2 horas/aulas cada, houve a primeira pausa nas vivências de leitura e interpretação de tirinhas contidas no manual didático, para discutirmos com os estudantes sobre o efeito de humor das tirinhas e os recursos dos quadrinhos para alcançar tal efeito, enfatizando importância destes conteúdos para o processamento do texto e a construção de seu sentido.

O material didático para o desenvolvimento desta etapa foi adaptado de uma apresentação em *PowerPoint*<sup>25</sup>, encontrada no *site* de apoio pedagógico da Secretaria Estadual de Educação, destinada a estudantes do 8º ano do EF, mas que, diante dos estudos já realizados com os sujeitos desta pesquisa, deduzimos que, no momento, apresentava-se adequado ao mesmo. Organizamos duas propostas pedagógicas para a vivência deste conteúdo: uma atividade impressa para leitura e compreensão de texto e outra expositiva com apoio de recursos multimídia.

A primeira proposta didática foi disponibilizada aos 36 estudantes no dia 30.10.17, em material impresso colorido, e para sua orientação fez-se necessário o uso de alguns recursos tecnológicos (notebook, reproduzidor multimídia, extensão elétrica e adaptador para tomada). Cada estudante recebeu sua atividade tendo um prazo de 1h40min para interagirem com os textos e tentar responder os questionamentos elaborados para cada bloco de questões<sup>26</sup>, conforme podemos visualizar na figura 29 a seguir:

---

<sup>25</sup> Recurso didático completo disponível em: < <https://bit.ly/2zgmbdG> >. Acessado em 23.10.2017.

<sup>26</sup> Ressalvamos que as alternativas que nortearam o estudo das tiras contidas no segundo quadro foram excluídas da impressão (em virtude de déficit de recursos no momento da impressão) para priorizar o texto, estas questões foram disponibilizadas via projeção na tela.




Figura 29 – Atividade de leitura e interpretação em tirinhas: efeito de humor e recursos dos quadrinhos

COLÉGIO MUNICIPAL DE GUADALAJARA  
PROJETO TIRINHAS NA SALA DE AULA

ALUNO(A): \_\_\_\_\_ ANO/TURMA: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**O HUMOR DAS TIRINHAS**


Vejamos agora como o autor da tirinha a seguir provoca o efeito humorístico:




Disponível em <http://centraldozinhos.blogspot.com.br>. Acesso em: 20.09.2015.

- O que se pode concluir a respeito da personalidade de Calvin?
- Você conhece alguém parecido com esse personagem?
- Como entendemos o termo "humor físico" citado pelo personagem Calvin na tira de Watterson?
- O diálogo entre os personagens seria engraçado se não houvesse o desenho? Justifique.

**RECURSOS DOS QUADRINHOS**



[http://2.bp.blogspot.com/\\_SekuPolqgTo/TC8TELFV0U/AAAAAAAAA-I-TMq/115el11600/6wfield--nhundo-crue1.gf](http://2.bp.blogspot.com/_SekuPolqgTo/TC8TELFV0U/AAAAAAAAA-I-TMq/115el11600/6wfield--nhundo-crue1.gf)




[http://3.bp.blogspot.com/\\_SekuPolqgTo/TKagMgRm\\_4/AAAAAAAAAAB/2C3y1ThbQ/11600/Lbu--EgprthC3PAaAcce-erw-Corntas.gf](http://3.bp.blogspot.com/_SekuPolqgTo/TKagMgRm_4/AAAAAAAAAAB/2C3y1ThbQ/11600/Lbu--EgprthC3PAaAcce-erw-Corntas.gf)

**COMENTEM ORALMENTE**

1. O que acontece em cada tira?
2. Em que lugar cada uma das histórias acontece?
3. Como se obtém o efeito humorístico em cada tira?
4. Observe os personagens. Que recursos o desenhista usou para representar a situação?

Observemos que o discurso direto da fala dos personagens é representado por meio de um balão. O desenhista optou por empregar reticências na fala da aranha, no último balão da primeira tira. No contexto, o recurso gráfico deixa implícito a ação do personagem de que "aos poucos está entendendo a crueldade do mundo".

Vejamos outros recursos usados nas tirinhas.



[http://1.bp.blogspot.com/\\_00vAP-95UQ/Tv1g==/NfP/AAAAAAAAAAB/2C3y1ThbQ/11600/Lbu--EgprthC3PAaAcce-erw-Corntas.gf](http://1.bp.blogspot.com/_00vAP-95UQ/Tv1g==/NfP/AAAAAAAAAAB/2C3y1ThbQ/11600/Lbu--EgprthC3PAaAcce-erw-Corntas.gf)

[http://4.bp.blogspot.com/\\_SekuPolqgTo/TKagMgRm\\_4/AAAAAAAAAAB/2C3y1ThbQ/11600/Lbu--EgprthC3PAaAcce-erw-Corntas.gf](http://4.bp.blogspot.com/_SekuPolqgTo/TKagMgRm_4/AAAAAAAAAAB/2C3y1ThbQ/11600/Lbu--EgprthC3PAaAcce-erw-Corntas.gf)

[http://3.bp.blogspot.com/\\_SekuPolqgTo/TKagMgRm\\_4/AAAAAAAAAAB/2C3y1ThbQ/11600/Lbu--EgprthC3PAaAcce-erw-Corntas.gf](http://3.bp.blogspot.com/_SekuPolqgTo/TKagMgRm_4/AAAAAAAAAAB/2C3y1ThbQ/11600/Lbu--EgprthC3PAaAcce-erw-Corntas.gf)

- Que efeitos estão sendo reforçados através das formas de cada balão?
- Que outros balões de história em quadrinhos você conhece? Reproduza-os no caderno e indique os efeitos que cada um deles reforça ou produz.

Nesta figura 29, podemos visualizar que a atividade, proposta para leitura e interpretação de tirinhas, é composta por três blocos de exercícios e cada um destes apresenta um propósito quanto ao estudo do gênero. Para uma melhor compreensão da atividade realizaremos um recorte de cada bloco de exercícios (figuras 30, 31 e 32) com seus respectivos textos promovendo a descrição dos mesmos enfatizando o contexto que envolve cada tirinha e a finalidade de cada exercício.

**Figura 30** – Bloco 1: O humor das tirinhas

**O HUMOR DAS TIRINHAS**

Vejam agora como o autor da tirinha a seguir provoca o efeito humorístico:

Disponível em: <http://centraldasbras.blogspot.com.br> Acesso em: 30. nov. 2015

- O que se pode concluir a respeito da personalidade de Calvin?
- Você conhece alguém parecido com esse personagem?
- Como entendemos o termo "humor físico" citado pelo personagem Calvin na tira de Watterson?
- O diálogo entre os personagens seria engraçado se não houvesse o desenho? Justifique.

**Fonte:** Acervo da pesquisa

Na figura 30, que compreende o bloco 1 da proposta de atividade de leitura apresenta na figura 29, temos como título **“O humor das tirinhas”**, a partir deste título anunciamos o foco da prática de leitura e interpretação, que é o reconhecimento do efeito de humor em tirinhas, conforme visualizamos, também, no enunciado da questão, **“vejamos agora como o autor da tirinha a seguir provoca o efeito humorístico”**.

Para tal fim, foi selecionada uma das tirinhas dos personagens Calvin e Haroldo, de Watterson. Esta é composta por quatro vinhetas que narram às cenas da história por meio de diversos recursos linguísticos (balões de fala, grito, espanto, interjeições, linguagem verbal, imagens) e gráficos (linhas cinéticas, pontuações, etc.). No primeiro quadrinho o personagem Calvin aproxima-se de Haroldo aos gritos, este assustado questiona o que está acontecendo e o menino informa, no segundo quadrinho, que há uma lagarta no “fundo” do colega, que desesperado pede a Calvin para matá-la.




Entretanto, no terceiro quadrinho ocorre uma situação inusitada, inesperada pela sequência narrativa que idealizamos para a história, Calvin pisoteia o rabo de Haroldo que pula e grita de dor. No último quadrinho, temos a imagem do menino correndo (movimento expresso pelas linhas cinéticas e postura do corpo do personagem) de Haroldo, que, diante do ocorrido, pretende agarrá-lo, enquanto Calvin, ainda, tenta justificar a brincadeira de mal gosto que praticou.

Diante de tal leitura e contextualização da tirinha em estudo, mobilizamos a reflexão individual pelos alunos, a partir do reconhecimento do perfil dos personagens, a seleção lexical na sua fala e a importância da linguagem imagética para a compreensão do texto, a relação do tema do texto com situações sociais, através de questionamentos como: “O que se pode concluir a respeito da personalidade de Calvin?”, “Você conhece alguém parecido com esse personagem?”, “Como entendemos o termo ‘humor físico’ citado pelo personagem Calvin na tira de Watterson?” e “O diálogo entre os personagens seria engraçado se não houvesse o desenho? Justifique”.

Em seguida, na figura 31, damos continuidades ao estudo dos recursos dos quadrinhos:

**Figura 31** – Bloco 2: Recursos dos quadrinhos

**RECURSOS DOS QUADRINHOS**



**COMENTEM ORALMENTE**

1. O que acontece em cada tira?
2. Em que lugar cada uma das histórias acontece?
3. Como se obtém o efeito humorístico em cada tira?
4. Observe os personagens. Que recursos o desenhista usou para representar a situação?

Observemos que o discurso direto da fala dos personagens é representado por meio de um balão. O desenhista optou por empregar reticências na fala da aranha, no último balão da primeira tira. No contexto, o recurso gráfico deixa implícito a ação do personagem de que “aos poucos está entendendo a crueldade do mundo”.

Vejamos outros recursos usados nas tirinhas.

Na figura 31, visualizamos duas tirinhas visando, especialmente, a análise dos recursos que as compõem. A primeira tirinha é composta por dois personagens animais, Garfield e uma aranha, que vivenciam a história no decorrer de três vinhetas. Na primeira vinheta, a aranha, por meio de um balão de pensamento, confessa a Garfield, que ele é seu melhor amigo no mundo todo, tal momento de afetividade da aranha com seu interlocutor levaria o leitor a inferir que Garfield retribuiria de forma “carinhosa” a demonstração de afeto da aranha, entretanto, surge um rolo de jornal em sua mão que esmaga a aranha (interpretação proveniente da onomatopeia e figuras cinéticas presentes no quadrinho), no quadrinho seguinte. No terceiro e último quadrinho, Garfield, por meio do balão de pensamento, faz o seu interlocutor refletir sobre o quanto o mundo é cruel, e a aranha lhe responde como se estivesse compreendendo agora a realidade do mundo que ele duramente mostrou.

A segunda tirinha, também apresenta três vinhetas e dois personagens, agora humanas do sexo feminino. As duas, de acordo com as imagens nas cenas e o diálogo entre elas, estão realizando atividade física (corrida) em um espaço público. No primeiro quadrinho uma das personagens comenta sobre as consequências de estar, constantemente, conferindo a hora durante tais exercícios, com o intuito de ver quanto tempo já gastou.

No segundo quadrinho da segunda tirinha da figura 31, a personagem continua seu diálogo, tentando mostrar o quanto é compromissada com seu treino ao considerar uma previsão de tempo, 20 minutos, que não pratica a ação que recriminou no primeiro quadrinho. Entretanto, no lugar da sua interlocutora reafirmar a sua perseverança no terceiro quadrinho, ela vai conferir no relógio o tempo comentado pela colega, e relata que não fazia nem 5 minutos que começaram a correr, deixando subentendido, que diante deste tempo como a outra estaria equivocada em seus comentários.

Como proposta de reflexão sobre o gênero tirinha, esta etapa da atividade visa a exploração de outros recursos dos quadrinhos, os recursos gráficos (onomatopeias, usos de sinais de pontuação, interjeições, linhas cinéticas, realce nas palavras, etc.), que proporcionam movimento aos personagens e, conseqüentemente, ação da narrativa, influenciando, também, no humor e sentido do texto.

Para tal fim, a atividade propõe quatro reflexões, voltadas para reconhecimento: das ações gerais presentes nas narrativas (**O que acontece em cada tira?**), do lugar em que ocorre as ações (**Em que lugar cada uma das histórias acontece?**), dos elementos visuais e textuais que provocam o efeito de humor (**Como se obtém o efeito humorístico em cada tira?**) e dos recursos gráficos utilizados pelo desenhista, que representam o discurso direto que permeia a

narrativa (**Observe os personagens. Que recursos o desenhista usou para representar a situação?**).

No terceiro e última etapa desta atividade, visualizada na figura 32 a seguir, o foco da reflexão são os balões que constituem uma das formas de expressão da linguagem nos quadrinhos, a representação do discurso direto, além de destacar o efeito de sentido que seu formato expressa numa história em quadrinhos.

**Figura 32** – Bloco 3: Outros recursos dos quadrinhos

The figure shows three comic panels with their respective speech bubbles:

- Panel 1:** Garfield sitting at a desk with a computer. A thought bubble above him says: "TERMINEI UMA DIETA DE 14 DIAS E TUDO QUE PERDI FORAM DUAS SEMANAS." Below the panel is the signature "JIM DAVIS" and the number "2-26".
- Panel 2:** Mônica running and looking into a mirror. A speech bubble says: "ESPELHO, ESPELHO MEU... EXISTE GAROTA MAIS BONITA QUE EU?".
- Panel 3:** Mafalda looking shocked. A shout bubble says: "ENTÃO PARA QUE FOI QUE A GENTE MUDOU DE ANO?!"

Below the panels are two green boxes with text:

- Que efeitos estão sendo reforçados através das formas de cada balão?
- Que outros balões de história em quadrinhos você conhece? Reproduza-os no caderno e indique os efeitos que cada um deles reforça ou produz.

To the right of the panels is a large empty rectangular box with horizontal lines for writing.

**Fonte:** Acervo da pesquisa

Como podemos visualizar na figura 32, para tal reflexão a atividade apresenta três quadrinhos de personagens diferentes com respectivos balões: Garfield expressando seu pensamento induzindo o aluno à refletir que se o personagem é um animal não seria lógico o uso de outro formato de balão; Mônica com balão de fala, comum entre personagens humanos dentre outros dependendo da intenção do autor como é o caso de Mafalda com o balão de grito, na terceira vinheta.

Nestas propostas os alunos puderam refletir sobre os diferentes formatos de balão que conheciam e o que eles representavam para a compreensão do texto relacionando ao perfil dos personagens, além de, retomar os balões apresentados nos outros blocos analisando o que expressam no texto e o perfil de seu personagem.

No decorrer das reflexões individualizadas, autorizamos os alunos a estenderem a discussão para os colegas, e, assim, promoverem a interação de conhecimentos para o reconhecimento das estratégias empregadas pelo autor para provocar o efeito de humor em cada um dos textos lidos e a interpretação dos elementos que os compõem.

Assim, diante de tal proposta de leitura concluída pelos sujeitos, continuamos a segunda exposição dialogada retomando a apresentação multimídia, na qual iniciamos a leitura de cada atividade explorando os elementos constitutivos de cada tirinha, os efeitos de sentido que expressavam e como auxiliavam na produção do humor das três tiras estudadas.

Em seguida, solicitamos aos alunos que, oralmente, apresentassem suas conclusões referentes a cada questionamento proposto. Realizando as mediações necessárias para o reconhecimento dos elementos focalizados em cada atividade, enfatizando a sua importância para a construção de sentido em cada texto, conforme descrição supracitada, e reavendo alguns conceitos e características discutidas em estudos anteriores.

Concluindo a exposição e discussão das atividades, encerramos a aula com a entrega das atividades impressas pelos estudantes.

#### 4.3.5 Atividade de escrita

Visando o estudo sobre quais saberes são ativados pelos estudantes durante o processamento textual, esta proposta de compreensão envolveu a produção escrita no balão da tirinha cômica seriada, *A odisséia de Florêncio*, de Maurício Rett, cujo texto original encontra-se na figura 33 a seguir:

**Figura 33** – Item SAEPE 2009: tirinha cômica seriada, *A odisséia de Florêncio*, de Maurício Rett.  
Item P050165A8

Leia o texto abaixo.

(P050165A8) A palavra "AHÁÁ!!", no último quadrinho, está escrita com letras maiores

A) porque a palavra é sem sentido.  
B) porque a palavra é pequena.  
C) para enfatizar a reação de satisfação da mulher.  
D) para enfatizar a reação de desespero do homem.

Fonte: Pernambuco (2009, p.81)



Esta tirinha, destacada na figura 33, apresenta uma das situações sofridas do cotidiano de Florêncio, personagem protagonista desta série. De forma criativa, o autor desta narrativa promove uma reflexão crítica social, por meio de Florêncio, sobre as diversas situações que um cidadão vivencia para ter direitos e exercer sua cidadania.

Diante disto, tal texto foi selecionado para a execução da atividade de escrita realizada no dia 06.11.17 no decorrer de 2 horas/aulas, pelos alunos que estudam no 7º ano do EF. Entretanto para a estruturação desta atividade, tivemos o apoio do programa *Paint* do sistema operacional *Windows*. Neste programa foi inserida a tira escolhida do banco de tiras, sendo esta utilizada como item da Avaliação do SAEPE aplicada nos anos de 2008 e 2009 aos estudantes do 5º ano do EF, e com o manuseio das ferramentas disponíveis foram retiradas as falas originais dos personagens, deixando os balões em branco.

Concluindo a adaptação do texto, este foi selecionado, copiado e colado em um documento do programa *Word*, no qual a imagem foi ampliada para que apresentassem espaço suficiente para o registro escrito pelos estudantes nos balões. Em seguida, no mesmo documento, foram inseridos os dados de identificação da atividade (título do projeto, nome do aluno, ano/turma, data de aplicação e nome da atividade), a retomada dos conteúdos estudados sobre o gênero até o momento, o propósito e orientações para a elaboração da atividade de escrita, como podemos visualizar na figura 34 adiante:


**Figura 34** – Atividade de escrita

PROJETO TIRINHAS NA SALA DE AULA

ALUNO(A): \_\_\_\_\_ ANO\TURMA: \_\_\_ DATA: \_\_\_\\_\_\_\\_\_\_\_\_

ATIVIDADE DE ESCRITA

Nesta unidade, conhecemos um pouco sobre o mundo das tirinhas: sua forma, linguagem, finalidade e sequência narrativa. Agora é sua vez de colaborar com a construção de uma tirinha!  
Observe a tirinha a seguir e complete as falas dos personagens de acordo com a sequência narrativa dos quadrinhos. Não esqueça que o humor da tira está em uma situação inusitada na tira, então use sua criatividade.



**Fonte:** Acervo da pesquisa

A escolha desta tirinha levou em consideração critérios ligados, principalmente, ao contexto sociocultural que estávamos envolvidos e a, possível, familiaridade dos alunos com as situações apresentadas pelos personagens. Esta tira produzida por Maurício Rett, apresenta três quadrinhos com vários personagens, contudo, apenas ocorre um, possível, diálogo entre dois deles.

Além disso, seu contexto e ambiente podem remeter o estudante à várias inferências e interpretações, entre elas, as diversas reformas políticas, como a da previdência, a burocracia dos órgãos públicos, a espera nas filas, etc. Como também, à leitura dos recursos visuais que compõem cada quadrinho (expressão facial dos personagens, figuras cinéticas), produzindo assim um texto escrito coerente com o gênero textual proposto e a sequência narrativa apresentada.

No momento de vivência desta proposta, cada aluno recebeu uma atividade impressa, e foram discutidas entre os alunos as condições de produção textual, lembrando que no início do projeto foi definido que cada um seria coautor na produção de uma tirinha, criando o texto escrito nos balões da tirinha selecionada. A história deveria estar coerente com a imagem que constituem as cenas de cada quadrinho e o enredo envolver uma situação de seu cotidiano. Os mesmos irão produzi-los para a participação de um concurso de tirinhas, no qual um grupo de professores da escola selecionaria àqueles que mais se aproximam da composição, estilo e conteúdo de uma tirinha. No final do projeto, o texto avaliado e selecionado em primeiro lugar seria publicado no Jornal da escola.

Após as orientações para a produção, a atividade foi desenvolvida individualmente e solicitamos aos alunos, que, silenciosamente, realizassem a leitura do texto não verbal analisando seus elementos, baseando-se nas leituras anteriores de tirinhas e das discussões realizadas no decorrer do desenvolvimento deste projeto didático.

#### **4.3.6 Atividade de leitura e compreensão de tirinha discursiva**


Para esta última fase de aplicação de atividades envolvendo a prática leitura e construção de sentidos em tirinhas, elaboramos, a partir de uma tirinha da Turma da Mônica, uma **Atividade de Verificação de Aprendizagem** contendo 10 questões, sendo 8 abertas/discursivas e 2 de múltipla escolha.

Vários critérios foram adotados para a seleção desse texto: a afinidade que a turma expressou durante as práticas de leitura desenvolvidas até então; a diversidade de recursos visuais e linguísticos contidos no texto que auxiliarão na interpretação; apresentação de uma

temática geral e mais próxima do contexto sociocultural do público alvo; e, principalmente, pelo fato de que esse texto ter sido utilizado em avaliação externa<sup>27</sup> realizada por cerca de 75% dos alunos desta turma no ano de 2015, podendo seu resultado auxiliar na interpretação dos dados desta pesquisa.

As questões foram elaboradas visando ativação dos três conhecimentos básicos (linguístico, enciclopédico e interacional, construídos durante os estudos e reflexões promovidas nos diversos momentos deste projeto) para a construção de sentido do texto, como podemos visualizar nas figuras 35a e 35b a seguir:

**Figura 35a** – Atividade de verificação de aprendizagem Parte I




Colégio Municipal de Guadalajara

Estudante: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Disciplina: Língua Portuguesa Professora: Eliane Nascimento Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**ATIVIDADE DE VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM DO IV BIMESTRE**

Leia o texto a seguir e responda



Copyright © 2002 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 6303

- 1) O texto acima apresenta características típicas do gênero em quadrinhos, tirinha. Que características são essas?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 2) Você conhece os personagens deste texto? (    ) sim (    ) não
- 3) A fala do menino apresenta uma variação da língua, ou seja, uma linguagem que foge da língua padrão.
  - a) Que variação é essa?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  - b) Por que será que o personagem fala desse jeito?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  - c) Mesmo com essa variação linguística podemos compreender a mensagem do texto?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Fonte:** Acervo da pesquisa

<sup>27</sup> A avaliação externa referida é o Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco (SAEPE) realizado anualmente pela Secretaria Estadual de Educação para diagnosticar o desempenho dos estudantes nas práticas de leitura e interpretação de textos, e a partir de seu resultados promover as ações interventivas necessárias para o alcance das metas desejadas para o ensino. Através do site do SAEPE disponível pela Secretaria de Educação de PE, podemos ter acesso aos resultados por escola e aluno referente a cada questão analisada nesta avaliação, dentre elas encontramos o texto selecionado para esta atividade, como também o desempenho dos alunos nesta atividade.

Na figura 35a acima, podemos reconhecer os elementos que identificam a atividade (cabeçalho com dados da instituição, dos alunos, ano, turma, disciplina ministrada, professora executora e data de aplicação, e o título), em seguida o comando direcionando para a leitura de uma tirinha da turma da Mônica, do quadrinista Maurício de Sousa. A sua sequência narrativa envolve dois personagens desta turma, Mônica e Cebolinha, e discorre no decorrer de três quadrinhos. No primeiro quadrinho Cebolinha se aproxima de Mônica vestido como um palhaço (roupa, nariz, chapéu e um enorme sapato), contente fala para Mônica que aprendeu várias palhaçadas e desejava mostrar para a amiga, que está atenta observando sua chegada.

Diante do enredo iniciado por Cebolinha neste quadrinho, espera-se que os demais apresentassem um contexto de alegria e diversão entre Mônica e ele, contudo, no segundo quadrinho, temos a presença da onomatopeia que expressa choro, tristeza, além do reforço com figuras cinéticas envolvendo Mônica e a cara de incompreensão de Cebolinha diante da reação da menina. Tal reação de Mônica só é esclarecida no terceiro quadrinho, no qual o leitor deve realizar uma leitura atenta da imagem, que constitui esta cena, e não da fala de Cebolinha, pois este personagem não percebe que o choro da amiga ocorre porque o mesmo está pisando nos pés dela com o sapato enorme de palhaço.

Sendo assim, nesta perspectiva de leitura da tirinha, nove questões foram elaboradas visando promover a reflexão dos alunos quanto a composição do gênero, conhecimento enciclopédico, conteúdo, conhecimento interacional e linguístico, dentre outros distribuídos nas 9 questões, sendo que 3 delas podem ser visualizadas na figura 35a, que equivale a página inicial da atividade e as demais na figura 35b a seguir que corresponde ao verso da respectiva atividade:



**Figura 35b** – Atividade de verificação de aprendizagem Parte II

4) No primeiro quadrinho o personagem Cebolinha está vestido de palhaço e chega feliz conversando com a Monica. Por que Cebolinha está feliz?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5) No segundo e terceiro quadrinhos Cebolinha fica surpreso com a reação de Monica, por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6) Na tirinha por que a menina está chorando?

(a) Achou a fantasia do palhaço feia.

(b) Ficou com medo da cara do palhaço.

(c) O palhaço contou uma história triste.

(d) O palhaço pisou no pé dela.

7) No segundo balão do primeiro quadrinho temos a seguinte fala do personagem “Quelo mostlar pla você. E...”. Para que serve o termo e o sinal de pontuação, em destaque, no final da fala?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8) No terceiro quadrinho temos em destaque a palavra “*LINDO*”, qual o sentido desta palavra no texto?

(a) Indica que a menina está feliz.

(b) Indica a palavra Rindo.

(c) Indica que o menino é lindo.

(d) Indica que a menina é linda.

9) A tirinha apresenta uma onomatopeia. Que onomatopeia é essa e o que ela expressa?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Fonte:** Acervo da pesquisa

Dessa forma, podemos observar na figura 35b que cada questão apresenta um objetivo que esperamos que o aluno atinja, são eles:

1. Reconhecer os recursos estruturais e linguísticos que compõem o gênero tirinha (questão 1);
2. Confirmar se a seleção do texto, realmente está adequada ao contexto do aluno (questão 2);
3. Reconhecer as peculiaridades linguísticas do personagem “Cebolinha”, levantar hipóteses sobre a razão de tal variação linguística e avaliar se esta variação interfere na compreensão do texto pelo leitor (questão 3 alternativas a, b e c);
4. Interpretar as informações explícitas e implícitas no texto através da linguagem verbal e não-verbal presentes na construção do texto, chamando a atenção para a fala e expressividade dos personagens na narrativa (questões 4, 5 e 6);

5. Verificar se as conclusões apresentadas de forma objetiva ou subjetiva (comparativo entre as questões 5 e 6), condizem com uma leitura e compreensão coerente;
6. Reconhecer a função dos elementos linguísticos (conjunção **E**) e notacionais da língua (reticências), de acordo com o texto (questão 7);
7. Inferir sentido de uma palavra considerando seu contexto comunicativo (questão 8);
8. Identificar as onomatopeias e o que expressa no texto (questão 9).

Ademais, a atividade foi aplicada no dia 11.12.2017, sendo disponibilizado o tempo de 2 aulas de 50min para os 34 estudantes presentes. Orientamos que a leitura ocorresse de forma silenciosa, não sendo, também, autorizado o uso de outros recursos pedagógicos e nem a interação com o colega. Alguns alunos apresentaram dificuldades na compreensão da pergunta, sendo socializadas as dúvidas e esclarecidas sempre para toda a turma, no caso de permanência desta dúvida, nos dirigimos individualmente ao aluno para reforçar os esclarecimentos, procurando ser o mais imparcial possível, para não influenciar em suas interpretações. À medida que concluíam a atividade, foram sendo liberados da aula.

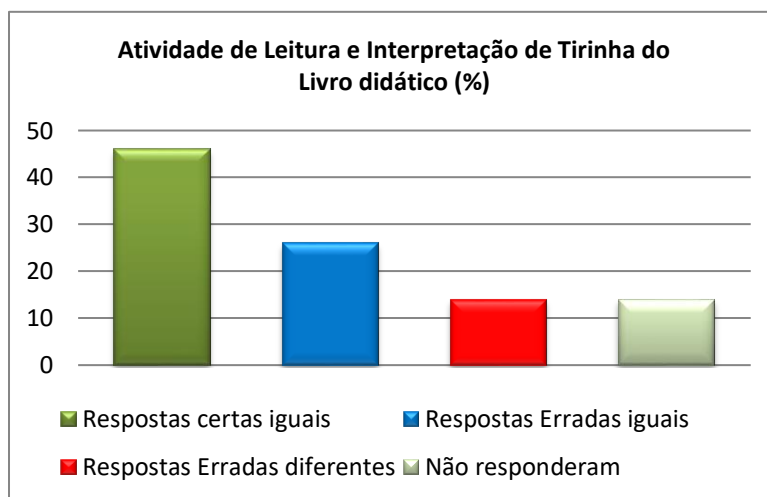
#### 4.4 SELEÇÃO DO CORPUS PARA ANÁLISE

Após a conclusão dos momentos de práticas de leitura e interpretação das tirinhas realizadas neste projeto, contabilizamos um total de 130 atividades para análise nesta pesquisa, sendo elas: 15 Resgatando os conhecimentos prévios (realizada em dupla), 24 Atividades de leitura e interpretação do efeito de humor e recursos dos quadrinhos presentes nas tirinhas, 29 Leituras e interpretação de tirinhas presentes no manual didático, 31 Atividades de escrita e 34 Atividades de leitura e compreensão de tirinha discursiva.

Para a análise deste material, acreditamos que, um estudo centrado em atividades realizadas individualmente e que contemplem uma proposta objetiva e outra subjetiva de leitura e compreensão da tirinha, proporcionaria uma análise significativa dos saberes ativados pelos alunos nesse processamento textual. Assim como, os demais critérios a seguir especificados, selecionamos as duas das atividades de leituras aplicadas, destacadas a seguir:

1. **Atividade objetivo de leitura e compreensão de tirinha (AOLCT) de Fernando Gonsales (Figura 27)**, que apresenta duas questões objetivas sobre uma tirinha no livro didático da turma. Nesta atividade, verificamos os índices de ocorrências de acertos e erros apresentados pelos sujeitos e chegamos ao resultado expresso no gráfico 1 abaixo:

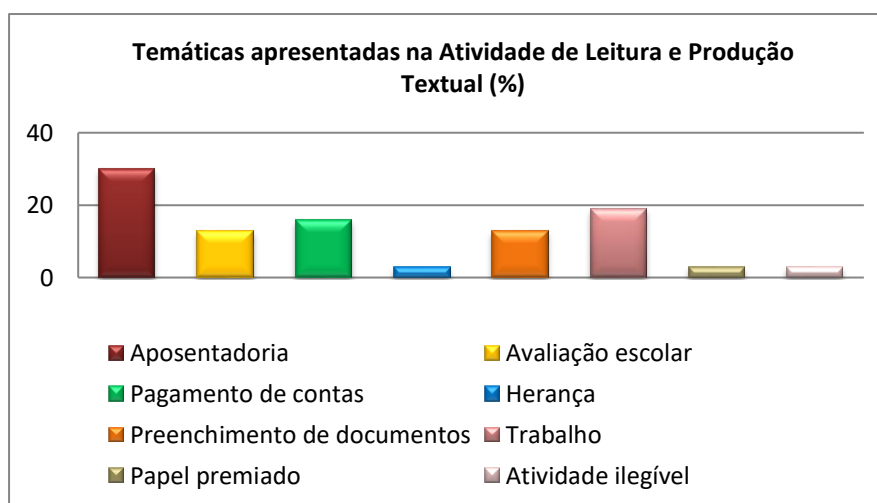
**Gráfico 1** – Dados estatísticos percentuais de resolução da AOLCT em análise.



**Fonte:** Acervo da pesquisa

Neste gráfico 1, referente as respostas apresentadas pelos 29 estudantes que realizaram esta atividade: 45% acertaram as duas questões propostas, 26% erraram as duas questões, 14% erraram as duas questões com alternativas diferentes e 14% não responderam a atividade. Diante disto, escolhemos um exemplar das três primeiras proposições elencadas considerando que as mesmas oferecerão uma amostragem bem representativa das particularidades do corpus coletado para tal estudo.

2. **Atividade discursiva de leitura e compreensão de tirinha (ADLCT)**, como vimos, a tirinha desta atividade foi selecionada do banco de questões do SAEPE, e levamos em consideração na leitura e interpretação dos sujeitos através da produção escrita nos balões, aspectos como: a legibilidade do texto, a adequação ou não ao gênero textual em estudo, a frequência e participação dos sujeitos leitores e a maior recorrência temática nas produções. Este último critério podemos visualizar no gráfico 2 a seguir:

**Gráfico 2** – Dados estatísticos percentuais, referente à temática da ADLCT.

**Fonte:** Acervo da pesquisa

Como podemos constatar no gráfico 2, os 31 alunos produtores expressaram em suas interpretações sete temáticas diversas: aposentadoria 30%, trabalho ou mercado de trabalho 19%, pagamento de contas/débitos 16%, avaliação escolar e preenchimento de documentos apresentaram 13% de ocorrência cada, herança e papel premiado com 3% de presença; e houve uma atividade que não foi possível compreender o texto em virtude da escrita ilegível de seu autor.

Sendo assim, diante de um corpus de 29 e 31 atividades, respectivas a cada proposta supracitada, houve a necessidade de restringir ainda mais o objeto da análise e delimitar os sujeitos da pesquisa para quatro. Para tal seleção dos sujeitos levamos em consideração a participação e assiduidade do(a) estudante no decorrer do projeto, conforme vemos no quadro 6 abaixo:

**Quadro 6** - Corpus de análise

Sujeitos/Atividades	AOLCT	ADLCT
Aluna A	X	X
Aluna B	X	-
Aluna C	X	X
Aluno D	-	X
<b>Total</b>	<b>03</b>	<b>03</b>

**Fonte:** Acervo da pesquisa

De acordo com este quadro, que sintetiza o corpus desta pesquisa, analisaremos a mobilização dos sistemas de conhecimentos necessários (linguístico, enciclopédico e interacionais) para o desenvolvimento das duas atividades selecionadas para tal estudo: a

Atividade Objetiva de Leitura e Compreensão de Tirinha (AOLCT) e Atividade Discursiva de Leitura e Compreensão de Tirinha (ADLCT). E de cada atividade analisaremos três exemplares, cujos sujeitos serão denominados como Aluno (a) A, B, C e D, por questões éticas.

Para a análise da AOLCT, visualizamos no quadro 6, as atividades das alunas A, B e C, selecionadas, conforme os critérios de representatividade de grupos de alunos que: responderam adequadamente as questões propostas, aluna A; em sua maioria, não responderam adequadamente as questões propostas, aluna C; não responderam adequadamente as questões propostas diferente da maioria, aluna B.

Quanto aos dados da ADLCT, apresentados no quadro 6, a escolha das produções das alunas A e C, já selecionadas para a AOLCT, por a primeira representar a temática dominante nas produções realizadas, “A aposentadoria”, e a aluna C apresentar uma certa divergência da proposta de leitura e interpretação do gênero tirinha vivenciado no projeto, sendo interessante analisar a mobilização dos saberes que contribuíram para tal particularidade. O terceiro corpus para análise será o do aluno D, pela representativa temática e construção do texto verbal. Sendo assim, temos mais três atividades para análise, totalizando seis objetos de análise de quatro sujeitos selecionados.

Vale salientar que a análise dos dados dessas atividades que foram selecionadas, dentre as diversas desenvolvidas, no decorrer do projeto didático de intervenção, não pretende apresentar solução para os baixos índices das habilidades de leitura e compreensão de textos expostos no quadro 2 desta seção, e sim, visa contribuir para a compreensão de quais saberes são mobilizados pelos estudantes do 7º ano do CMG durante as práticas de leitura e interpretação de tirinhas, e se estes saberes foram suficientes ou não para o processamento deste gênero textual tão constante nos manuais didáticos e atividades avaliativas escolares.

Sendo assim, os quatro sistemas de conhecimentos apresentados por Koch e Elias (2010 e 2014): conhecimento linguístico; conhecimento enciclopédico ou de mundo; e conhecimento interacional, que é composto por outros quatro saberes o ilocucional, comunicativo, superestrutural e metacomunicativo, correspondem as categorias a serem analisadas no corpus desta pesquisa. Corpus que são produtos do projeto didático vivenciado na turma do 7º ano do EF que teve como base para o estudo da língua atividades de leitura, compreensão e produção escrita que envolveram o gênero textual em quadrinhos, tirinha.

Para tal fim, seguiremos os estudos na próxima seção, dando continuidade à análise interpretativa do corpus recortado.

## 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Como vimos, durante a vivência do projeto didático foram realizadas diferentes propostas de atividades de leitura e interpretação de tirinhas integradas aos conteúdos propostos pelo currículo estabelecido para o 7º ano do EF, pela respectiva rede municipal de ensino.

Dentre estas atividades selecionamos duas, que foram realizadas individualmente pelos estudantes e apresentam critérios de construção diferentes: uma AOLCT com três exemplares escolhidos; e uma ADLCT com, também, três exemplares. Por questões éticas de pesquisa, os sujeitos que desenvolveram tais produções serão identificados por aluno A, B, C e D. A seleção destes quatro sujeitos se deu devido ao fato deles estarem envolvidos nas duas atividades e seu processamento textual terem-nos chamado a atenção diante destas duas propostas de leitura e compreensão de tirinhas.

Nas reflexões sobre as respostas destes quatro sujeitos, analisaremos adiante a contribuição ou não das categorias de análise em estudo (conhecimento linguístico, enciclopédico e interacional) para o sucesso ou insucesso deles durante as práticas de leitura e interpretação de tirinhas. Além disso, vale salientar que observaremos estes sistemas de conhecimento a partir da perspectiva interacionista da linguagem (MARCUSCHI, 2008 e 2010), elevamos em consideração, que durante o processamento textual pelo aluno, os saberes encontram-se interligados e interagindo constantemente na memória do leitor para a construção de sentido do texto, conforme destacam Koch e Elias (2010, p.37):

O escritor recorre a conhecimentos armazenados na memória relacionados à língua, ao saber enciclopédico, a práticas interacionais. Esses conhecimentos, resultado de inúmeras atividades em que nos envolvemos ao longo da vida, deixam entrever a intrínseca relação entre linguagem/mundo/práticas sociais.

Essa relação “língua/mundo/práticas sociais” que Koch e Elias (2014) enunciam como a ativação interligada de conhecimentos é a fundamentação das observações, análises e conclusões que fizemos sobre o corpus da pesquisa, aqui delimitados nas atividades dos alunos – A, B, C e D. Sendo apresentadas através do levantamento de hipóteses que possam ter permeado as atividades de leitura e compreensão das tirinhas por estes sujeitos.

## 5.1 ANÁLISE DAS RESOLUÇÕES APRESENTADAS NA ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TIRINHA ATRAVÉS DE QUESTÕES OBJETIVAS DO LIVRO DIDÁTICO

Na atividade a seguir, figura 36, selecionada do livro didático *Português linguagens* de Cereja e Cochar (2015), adotado pela instituição de ensino na qual foi aplicada a pesquisa, podemos observar que sua introdução no livro compreende finalidades voltadas para a verificação de algumas habilidades de leitura e compreensão de texto pelos estudantes (conforme menciona o manual do professor). Além disso, também apresenta a alternativa correta para cada questão proposta, como podemos visualizar adiante:

**Figura 36** – AOLCT: Tira de Fernando Gonsales: *A surpreendente mente feminina*,

Leia a tira abaixo, de Fernando Gonsales, e responda às questões 7 e 8.

(Folha de S. Paulo, 15/9/2013.)

7. Do ponto de vista da tira, o modo feminino de ver o mundo é positivo e menos discriminatório, porque:

- fixa-se no que é visível.
- volta-se para o que é aparente e despreza o que está oculto.
- preocupa-se mais com a essência do que com a aparência.
- é incapaz de analisar a personalidade de outro ser.

8. Ao caracterizar zebras e cavalos e apresentar as diferenças entre eles, a personagem descreve:

- seu estado transitório (sensíveis) e seu estado permanente (irritáveis).
- suas ações (fazem, preferem) e, depois, seu modo de ser (irritáveis, sensíveis).
- seu comportamento (preferem) e, como consequência, sua característica psicológica (sensíveis).
- seu modo de ser (irritáveis, sensíveis) e seu comportamento (fazem, preferem).

194

Descritores: 4 – Inferir uma informação implícita em um texto. 5 – Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.). 16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

Descritores: 4 – Inferir uma informação implícita em um texto. 19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

**Fonte:** Cereja e Cochar (2015, p.194, *destaque nosso*)

### Quadro 7- transcrição do texto do descritor 4, 5, 16 e 19<sup>28</sup>

Descritores: 4- Inferir uma informação implícita em um texto. 5- Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.). 16- Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

Descritores: 4- Inferir uma informação implícita em um texto. 19- Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

**Fonte:** elaboração da autora, Recife, 2018.

<sup>28</sup> Para garantir a legibilidade das informações escritas nas figuras que são os corpus analisados, realizaremos, no decorrer desta seção, logo abaixo de cada figura, a transcrição das informações que possam estar ilegíveis.

A partir da leitura da figura 36, notamos que a atividade do livro didático propõe os seguintes objetivos: inferir uma informação implícita em um texto, interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinhos, fotos, etc.), identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados, reconhecer os efeitos de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

Durante o processo de análise desta atividade da figura 36, percebemos que as alunas A, B e C, antes de iniciarem a leitura dos elementos verbais presentes na atividade, realizaram uma leitura visual mobilizando os três saberes básicos para a leitura e compreensão desta atividade: o conhecimento linguístico, ao se depararem com a organização estrutural dos elementos linguísticos na superfície da atividade (comando, texto, enunciado, alternativas).

Ao passo que, igualmente, mobilizaram o seu conhecimento enciclopédico, de que a atividade refere-se à proposta de marcar X (objetiva de múltipla escolha, comum nas avaliações externas que participaram); bem como, ativaram o conhecimento interacional, pois para a resolução das questões, elas perceberam que precisavam conhecer o gênero textual tirinha e o gênero avaliação escolar para compreender seus propósitos comunicativos, sua organização estrutural e a linguagem apresentada. Sendo assim, como Koch e Travaglia (2011) ressaltam em seus estudos, que os conhecimentos não atuam isoladamente no processo de leitura e construção de sentido do texto, neste caso, da atividade.

Com o reconhecimento da atividade a ser realizada, ativando os três saberes básicos para a construção de sentido, as alunas precisaram centrar sua atenção ao comando da atividade, **“Leia a tira abaixo, de Fernando Gonsales, e responda às questões 7 e 8”**, que é composto por uma sequência de elementos linguísticos, mobilizando, mais uma vez, o conhecimento linguístico para compreender a seleção lexical que o compõem.

Nesta etapa da atividade, elas conseguiram relacionar os termos presentes com seu sentido, uma vez que, diante da resolução das questões apresentadas, elas revelam que compreenderam que o verbo inicial empregado (**Leia**) implica uma ordem dada para que o leitor direcione suas ações para o gênero textual em foco, a tira, que foi localizada no enunciado com o auxílio do advérbio de lugar **“abaixo”**.

Portanto, tal comando, provavelmente, levaria os sujeitos a refletirem que só a partir de tal leitura e compreensão do texto indicado conseguirão responder, adequadamente, não apenas uma, mas sim, duas questões elaboradas para o referido texto, conforme o enunciado: **“e responda às questões 7 e 8”**.

À medida que as alunas assimilavam os elementos linguísticos e as ações que direcionavam o comando da atividade, elas mobilizaram o seu conhecimento interacional



comunicacional (KOCH e ELIAS, 2014) por buscarem compreender o propósito comunicativo de cada questão, direcionando, assim, a compreensão da tira. Desse modo, iniciaremos a análise da questão 7, “Do ponto de vista da tira, o modo feminino de ver o mundo é positivo e menos discriminatório porque,” na qual para sua resolução pressupõe que as alunas deverão inferir informações sobre a tirinha, visto que, neste enunciado há a afirmação de que a tira apresenta a intenção comunicativa de expressar a forma “positiva e menos discriminatória” da mente feminina em observar o mundo; deixando bem claro que se as alunas compreenderam tal enunciado conseguiram mobilizar o conhecimento ilocucional do texto em estudo.

Para analisar tal inferência e as demais, possivelmente, realizadas, seguiremos o estudo analisando a figura 37, que representa a questão 7 da atividade, e as figuras 38, 39 e 40, referentes as respostas apresentadas pelas alunas A, B e C à tal questão, seguida de suas respectivas transcrições para a linguagem formal do texto<sup>29</sup>.

**Figura 37** - Questão 07 da AOLCT

7. Do ponto de vista da tira, o modo feminino de ver o mundo é positivo e menos discriminatório, porque:

a) fixa-se no que é visível.

b) volta-se para o que é aparente e despreza o que está oculto.

c) preocupa-se mais com a essência do que com a aparência.

d) é incapaz de analisar a personalidade de outro ser.

Descritores: 4 – Inferir uma informação implícita em um texto. 5 – Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.). 16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

**Fonte:** Cereja e Cochar (2015, p. 194)

**Figura 38** - Questão 07 da aluna A

7) c) preocupa-se mais com a essência do que com a aparência, porque as meninas veem as pessoas pelas ações, pelos sentimentos e pelo pensar das pessoas.

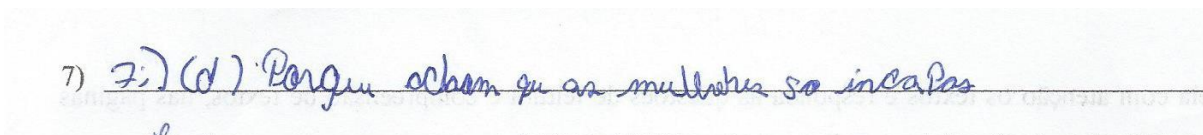
**Fonte:** Acervo da pesquisa

**Quadro 8**- Transcrição da resposta dada pela aluna A à questão 7

7) c) preocupa-se mais com a essência do que com a aparência, porque as meninas veem as pessoas pelas ações, pelos sentimentos e pelo pensar das pessoas.

**Fonte:** elaboração da autora, Recife, 2018.

<sup>29</sup> Nesta etapa optamos em realizar a transcrição das justificativas apresentadas pelos sujeitos com correção do texto, tendo em vista que consideramos que tal ação não interferirá no objeto da análise. As transcrições foram inseridas em quadros devidamente numerados para melhor leitura e estética do texto.

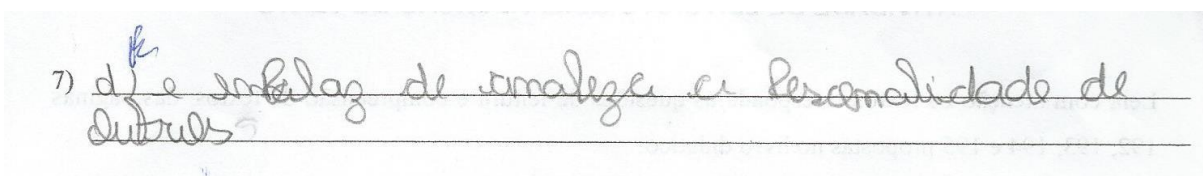
**Figura 39-** Questão 07 da aluna B

**Fonte:** Acervo da pesquisa

**Quadro 9-** Transcrição da resposta dada pela aluna B a questão 7

7) d) Porque acham que as mulheres são incapazes.

**Fonte:** elaboração da autora, Recife, 2018.

**Figura 40-** Questão 07 da aluna C

**Fonte:** Acervo da pesquisa

**Quadro 10-** Transcrição da resposta dada pela aluna C a questão 7

7) d) é incapaz de analisar a personalidade de outros.

**Fonte:** elaboração da autora, Recife, 2018.

Pelo que podemos observar nas resoluções apresentadas pelas Alunas A (figura 38), B (figura 39) e C (figura 40), elas escolheram como alternativas corretas a propósito da questão 7 às letras “c” e “d”, considerando assim, pelas suas leituras e interpretações, que as alternativas “a” e “b” estariam inadequadas ao enunciado proposto.

Ao executarem a leitura da alternativa “a”, possivelmente, as alunas, durante a mobilização dos conhecimentos linguísticos (KOCH e ELIAS, 2014) perceberem que o vocábulo “visível” presente na afirmação “**fixa-se no que está visível**”, remete a concentrar a atenção da personagem aos aspectos físicos dos seres (zebra e cavalo), indicados na pergunta inicial da criança/menino, presente no 1º Q<sup>30</sup>, “**Qual a diferença entre zebra e o cavalo?**”, e o que é esperado como resposta pelo personagem, como podemos visualizar no 4º Q, “**E as listras?**”.

<sup>30</sup> Iremos no decorrer das análises nos referir a cada vinheta das tiras em estudo como 1º Q (primeiro quadrinho), 2º Q (segundo quadrinho), 3º Q (terceiro quadrinho), 4º Q (quarto quadrinho) e assim por diante.

Contudo, no 2º Q e 3º Q desta tirinha, acreditamos que as alunas, perceberam que a personagem feminina, não realiza uma descrição física para chegar à resposta da pergunta inicial, e sim aspectos subjetivos, ocultos, dos dois seres discriminados nestes quadrinhos, lançando mão do conhecimento interacional comunicacional (KOCH e ELIAS, 2014), em virtude da seleção das variantes que se adequam ao contexto e ao propósito comunicativo da tirinha, lançando mão do conhecimento ilocucional (KOCH e ELIAS, 2014).

Portanto, a partir desta leitura, as alunas excluiriam a alternativa “a”, de ser uma possível resposta. Postura que se repete com a alternativa “b”, que ao afirmar em seu enunciado: **“volta-se para que o que é aparente e despreza o que está oculto”**, reforça a conclusão da alternativa “a” com o uso da primeira palavra em destaque **“aparente”**. Assim, quando as alunas mobilizaram o conhecimento linguístico relacionaram **“aparente”** à **“visível”**, palavra presente na alternativa “a”, isto é, utilizaram de acordo com Koch e Elias (2014) do conhecimento comunicacional.

Essa sinonímia, percebida pelas alunas, demonstra que as estudantes notaram que a descrição da personagem no 2º Q e 3º Q não combina com o que expressam as sensações, os modos de ser de cada animal presente na resposta da menina nos referidos quadrinhos, porque ela aponta aspectos subjetivos e ocultos desses seres, ou seja, não visíveis e não aparentes, ideias, estas, que são opostas a expressão **“despreza o que está oculto”** existente no enunciado da proposição b.

Sendo assim, as duas alternativas iniciais da questão 7 remetem a mesma afirmação, de que o modo feminino de ver o mundo estaria direcionado aos aspectos visuais, físicos dos seres. Fato que não procede no decorrer da leitura dos quadrinhos, sendo estas excluídas pelas alunas A, B e C, que mobilizaram suas atenções para as alternativas “c” e “d” por, estas, referirem-se as características implícitas dos seres.

Já na tarefa de justificativa da escolha da alternativa, iniciaremos pela a análise da resposta apresentada pela aluna A, que justificou a sua escolha, conforme solicitado na folha de resposta destinada a atividade: **“ATENÇÃO, o aluno deve escrever a RESPOSTA COMPLETA de cada questão que considerar certa e JUSTIFICAR sua resposta”**<sup>31</sup>.

Por meio deste comando, pudemos observar que a referida aluna escolhera a alternativa “c”, **“preocupa-se mais com a essência do que com a aparência”**, e reforça a sua escolha justificando, através do uso da linguagem verbal escrita, que **“as meninas veem as pessoas pelas ações, pelos sentimentos e pelo pensar das pessoas”**, corroborando com o

---

<sup>31</sup> Ver figura 28, situada na página 100 da Seção de Procedimentos Metodológicos.

ponto de vista destacado no enunciado desta questão 7 e com a fala da personagem feminina nos 2º e 3º Q, como também, concorda com a legenda no último quadrinho que afirma: “**A surpreendente mente feminina**”.

Para chegar a tal conclusão, pressupomos que a aluna A mobilizou o conhecimento interacional comunicacional ao levar em consideração as informações implícitas e explícitas presentes na tirinha para compreensão do contexto comunicativo em que estão inseridos os personagens, pois, por intermédio da provável ativação do conhecimento enciclopédico (KOCH e ELIAS, 2014), ela interpretaria que o diálogo presente no texto representaria um possível jogo de adivinhação proposto pelo menino (interlocutor do sexo masculino) para a menina (interlocutor do sexo feminino) no 1º Q.

E que a sequência narrativa proporciona um enredo que envereda num rumo inesperado pelo interlocutor inicial provocando o efeito de humor do texto, característica marcante deste gênero textual. Esta visualização de características do gênero expressa o conhecimento superestrutural (KOCH e ELIAS, 2014) da aluna A sobre o texto em estudo e sua interpretação do discurso presente na legenda como algo positivo da personalidade feminina, reforça o enunciado da questão e confirma os motivos da escolha da alternativa C.

Quanto às respostas das alunas B e C, constatamos a seleção da mesma alternativa, “**d** **é incapaz de analisar a personalidade de outro ser**”, mas com propostas de justificativas diferentes. No registro escrito da aluna B observamos que a mesma chama a atenção para o termo “**incapaz**” presente no enunciado da alternativa, e afirma que “porque acham que as mulheres são incapazes”. Entretanto, ficam para o leitor alguns questionamentos quanto a tal justificativa, como: Quem acha isso? São “incapazes” de quê? Tais questionamentos influenciam na compreensão dos motivos que conduziram a referida aluna a tal opção, pois a ausência de alguns elementos linguísticos induz o leitor a retomar o enunciado da alternativa para concluir a interpretação dessa justificativa.

Ao passo que, a justificativa da aluna C apresenta uma repetição do enunciado da questão “**é incapaz de analisar a personalidade de outros**” alterando apenas os termos finais, inserindo o pronome “**outro**” no plural e excluindo o termo “ser” presente no enunciado original. Essa postura, talvez nos indique que o uso do plural do termo “**outros**” pela aluna C implicaria numa noção de quantidade, tendo em vista que o enredo desta tirinha refere-se a mais de um ser (zebra e cavalo) e na alternativa está escrito no singular indicando apenas um ser; dessa forma, a aluna estaria mobilizando o conhecimento linguístico (noção de singular e plural), como também, o comunicacional, porque, na sua justificativa, ela procura adequar à conclusão à qual chegou ao total de seres citados no texto.

Ainda sobre a análise da alternativa escolhida pelas alunas B e C, podemos inferir que pela exclusão das alternativas “a” e “b”, as alunas devem ter compreendido que a tirinha remete a personalidade da personagem, e ao seu modo de ver o mundo subjetivamente. Contudo, ao afirmarem que as mulheres ou a personagem é incapaz de analisar a personalidade de alguém ou algo, percebemos que houve algum equívoco na mobilização dos conhecimentos interacionais ilocucional e comunicacional (KOCH e ELIAS, 2014), na interpretação do enunciado da questão e/ou na legenda da tira presente no último quadrinho.

Na primeira hipótese supracitada, falta de conhecimento ilocucional e comunicacional do enunciado da questão, podemos supor que as alunas não levaram em consideração o termo “**menos**” presente na expressão “**e menos discriminatório**” do enunciado da questão 7, realizando a leitura e a interpretação de que seria discriminatório. E esse ponto de vista negativo seria justificado por considerar as mulheres incapazes para tal reflexão sobre os seres, alterando, assim, o real propósito comunicativo da tirinha e da questão. Também poderíamos ainda incluir nesta conclusão a influência dos valores negativos que as estudantes apresentam em seu conhecimento de mundo a respeito da imagem da figura feminina na sociedade, refletindo em suas considerações de que as mulheres são incapazes de realizar qualquer reflexão mais profunda sobre os seres e a sociedade.

Na segunda hipótese, falta de conhecimento ilocucional e comunicacional na legenda do último quadrinho, talvez, para as alunas B e C, a legenda no lugar de refletir um discurso positivo sobre a personagem torna-se um discurso pejorativo, se levarmos em consideração a leitura do diálogo entre as personagens, presentes neste quadrinho “**E as listras? / Ah, é! Tem as listras também!**”, na qual percebemos que a menina não compreendeu o propósito da pergunta do menino, indo além da resposta simples e direta esperada por seu interlocutor, sendo o contexto comunicativo apreendido, possivelmente, por estas alunas, como certa incapacidade da personagem feminina de entender o que foi perguntado.

Assim, apesar das alunas B e C, terem, aparentemente, compreendido a mensagem da tirinha ao desconsiderarem as alternativas “a” e “b” revelam em sua resposta que não houve a compreensão do propósito da questão e do verdadeiro propósito da tirinha, que foi indicado no decorrer do enunciado da questão. Neste sentido, elas não conseguiram fazer a relação entre as intenções comunicativas, conhecimento ilocucional, e o contexto de cada enunciado (saber comunicacional). Fato que difere da aluna A que conseguiu interagir os saberes norteadores da questão para sua compreensão e resolução esperada.

As considerações sobre as resoluções apresentadas na questão 7 pelos sujeitos desta análise, nos encaminha a observação das respostas registradas na questão 8, proposta para

reflexão sobre o mesmo gênero textual em quadrinhos, tira de Fernando Gonsales, conforme visualizamos nas figuras 41, 42, 43 e 44 adiante:

**Figura 41 - Questão 08 da AOLCT**

8. Ao caracterizar zebras e cavalos e apresentar as diferenças entre eles, a personagem descreve:
- seu estado transitório (sensíveis) e seu estado permanente (irritáveis).
  - suas ações (fazem, preferem) e, depois, seu modo de ser (irritáveis, sensíveis).
  - seu comportamento (preferem) e, como consequência, sua característica psicológica (sensíveis).
  - seu modo de ser (irritáveis, sensíveis) e seu comportamento (fazem, preferem).

Descritor: 4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

**Fonte:** Cereja e Cochar (2015, p.194)

**Figura 42 - Questão 08 da aluna A**

- 8) *de seu modo de ser (irritáveis, sensíveis) e seu comportamento (fazem, preferem), porque a menina fala como eles são e que fazem*

**Fonte:** Acervo da pesquisa.

**Quadro 11-** Transcrição da resposta dada pela aluna A à questão 8

8) d) seu modo de ser (irritáveis, sensíveis) e seu comportamento (fazem, preferem), porque a menina fala como eles são e o que fazem.

**Fonte:** elaboração da autora, Recife, 2018.

**Figura 43 - Questão 08 da aluna B**

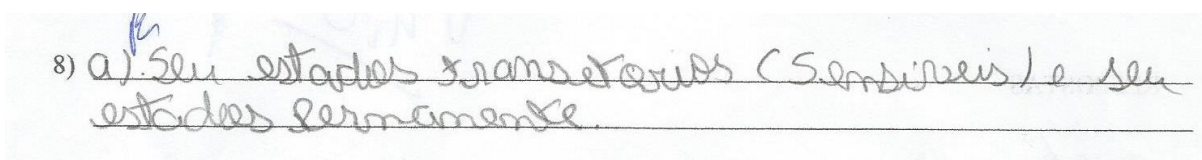
- 8) *B) c), porque elas são sensíveis*

**Fonte:** Acervo da pesquisa

**Quadro 12-** Transcrição da resposta dada pela aluna B a questão 8

8) c) porque elas são sensíveis.

**Fonte:** elaboração da autora, Recife, 2018.

**Figura 44** - Questão 08 da aluna C

**Fonte:** Acervo da pesquisa

**Quadro 13-** Transcrição da resposta dada pela aluna C a questão 8

8) a) seu estado transitório (sensíveis) e seu estado permanente.

**Fonte:** elaboração da autora, Recife, 2018.

A leitura do enunciado da questão presente na figura 41 (“**Ao caracterizar zebras e cavalos e apresentar as diferenças entre eles, a personagem descreve**”), provavelmente remeteria as alunas A, B e C a uma inferência da existência de uma informação implícita e ao reconhecimento de sentido de algumas palavras e recursos presentes no texto, que corroborariam para, enfim, compreender o conhecimento de mundo que motivou a descrição da personagem feminina, que vai além do esperado por seu interlocutor, conforme vimos no 2º e no 3º Q.

Diante de tal enunciado e as possibilidades de resolução apresentada como foco da descrição da personagem, percebemos que as alunas A, B e C, selecionaram alternativas diferentes, fato que não ocorreu na questão 7, na qual só a aluna A apresentou resposta divergente das demais. De acordo com o que visualizamos nas figuras 42, 43 e 44, e em suas respectivas transcrições, constatamos que: a aluna A escolheu a alternativa “d”, a aluna B a “c” e a aluna C a alternativa “a”. Sendo senso comum, apenas, a desconsideração da alternativa “b”, “**suas ações (fazem, preferem) e, depois, seu modo de ser (irritáveis, sensíveis)**”.

Para tal conclusão dos sujeitos, podemos supor que estes mobilizaram o conhecimento linguístico, no que concerne à organização estrutural dos elementos linguísticos- tanto na alternativa (quando apresenta a descrição das “ações” e em seguida do “modo de ser” sendo estabelecida uma ideia de continuidade com a inserção do advérbio “depois” entre os dois aspectos descritos), quanto nas falas da personagem feminina, no 2º Q e no 3º Q da tirinha.

Isto ocorrera, possivelmente, porque na sequência da descrição dos seres pela personagem, primeiramente, destaca no 2º Q, “**As zebras são um pouco irritáveis, no entanto fazem tudo por um amigo!”**, o modo de ser de cada um e depois seu comportamento no 3º Q, “**Já os cavalos são mais sensíveis e preferem as montanhas ao mar!**”, enquanto que, na alternativa “b”, estas se encontram em ordem inversa. Além disso, podemos também entender,



a partir do conhecimento linguístico (aspecto morfosintático e semântico) que neste contexto (conhecimento comunicacional), os verbos “**fazem**” e “**preferem**” não se referem a ações realizadas ou sofridas pela zebra e pelo cavalo, e sim, à comportamentos dos mesmos.

Assim, parece-nos que o conhecimento da sequência da organização estrutural dos enunciados, que expressam a descrição feita pela personagem e a proposta da alternativa “b”, foram critérios importantes para a exclusão desta alternativa pelas três alunas. Contudo, ao analisarmos a resposta da aluna B, a alternativa “c”, “**seu comportamento (preferem) e, como consequência, sua característica psicológica (sensíveis)**”, que justifica sua escolha apenas com o “porque elas são sensíveis”, podemos concluir que a aluna pode ter usado o critério da ideia de continuidade descrita no parágrafo anterior, mas se equivoca na relação entre causa e consequência estabelecida em sua resposta.

Além disso, igualmente notamos que a aluna B não levou em consideração o objetivo da questão, isto é, não mobilizou o conhecimento ilocucional (KOCH e ELIAS, 2014), que propõe os termos ou expressões que resumem a caracterização tanto das zebras quanto dos cavalos no texto e que os diferencia, pois a alternativa escolhida refere-se apenas à características de um dos seres, “**os cavalos**”, conforme informação presente no 3º Q da tira. Temos nesse caso, uma deficiência nas informações do conhecimento comunicacional, por parte da aluna, que ao não compreender bem as informações do enunciado da questão 8 de que ao assinalar tal alternativa estaria se referindo apenas a um dos seres descritos.

Já na resposta da aluna C, a alternativa “a”, “**seu estado transitório (sensíveis) e seu estado permanente (irritáveis)**”, podemos observar que este enunciado abarca apenas as características psicológicas dos seres descritos (zebras e cavalos) pela personagem, não considerando os comportamentos destes que, também, compõem a descrição. Desse modo, a alternativa por ela escolhida, presume que a aluna C mobilizou o seu conhecimento linguístico e de mundo (KOCH e ELIAS, 2014) compreendendo que o léxico “**estado**” corresponde aos aspectos psicológicos dos seres supracitados, e que estes aspectos são mencionados na tira e destacados no enunciado da alternativa sendo inseridos nos parênteses (**sensíveis**) e (**irritáveis**), expondo o seu conhecimento comunicativo (KOCH e ELIAS, 2014).

Contudo, podemos considerar, também, que não houve a devida assimilação da intenção comunicativa da questão, conhecimento interacional ilocucional, pela aluna C, pois o enunciado da questão inicia afirmando que a personagem na tira caracteriza e diferencia as zebras e os cavalos. E, se, a aluna retomasse a leitura do texto perceberia que cada um apresenta dois pontos divergentes e não apenas um, o seu modo de ser. Não sendo assim, a alternativa “a” a mais adequada para complementar o enunciado da questão 8.



Quanto ao posicionamento da aluna A, com relação à referida questão, podemos analisar que ao escolher a alternativa “d” “**seu modo de ser (irritáveis, sensíveis) e seu comportamento (fazem, preferem)**”, ela contempla o objetivo da questão, que visa o reconhecimento dos termos utilizados para sintetizar a descrição feita pela personagem sobre os dois seres (zebras e cavalos).

Provavelmente, para chegar a tal conclusão, a aluna A considerou, como vimos nos casos anteriores, à organização estrutural do enunciado da questão e do enunciado da alternativa (conhecimento linguístico) que a levou a refletir sobre a seleção lexical e a organização deste léxico na fala da personagem no 2º e 3º quadrinhos da tirinha, reconhecendo, assim, a sequência das informações na narrativa e a que grupo elas se destinam, conhecimento comunicacional (KOCH e ELIAS, 2014).

A respectiva aluna demonstra ainda ter mobilizado seu conhecimento enciclopédico (KOCH e ELIAS, 2014) ao reconhecer que os termos “**irritáveis e sensíveis**” estão realmente inseridos nos aspectos que envolvem o modo de ser dos seres, como também, os termos “**fazem e preferem**” não estão relacionados às ações dos seres, mas ao seu comportamento, realizando, mais uma vez, uma leitura e interpretação que integrou vários conhecimentos, uma vez que, para tal reflexão, mobilizou o conhecimento linguístico (ao identificar o papel de cada termo no texto), estabeleceu o sentido destes a partir de seu conhecimento prévio e contexto comunicativo (conhecimento comunicacional).

## 5.2 ANÁLISE DE ATIVIDADE DISCURSIVA DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO: PRODUÇÕES ESCRITAS EM TIRINHA

As atividades de leitura e interpretação textual através da produção escrita nos balões foram desenvolvidas com base na tirinha cômica seriada retomada a seguir na figura 45:

**Figura 45** – Atividade de escrita



**Fonte:** Pernambuco (2009, p.81. Adaptada para fins pedagógicos)

Vale ressaltar que esta análise tem como foco observar e compreender como ocorreu o processamento textual dos alunos A, C e D, para a produção escrita nos balões presentes na tirinha da figura 45, a partir da leitura e interpretação das imagens, figuras cinéticas, metáforas visuais, expressão facial e corporal dos personagens, ou seja, dos recursos semióticos presentes e característicos deste gênero textual.

Contanto, antes de iniciar, promoveremos uma breve descrição das cenas que narram à história da tirinha, pois, estas, para cada aluno, ofereceram os mesmos elementos visuais, mas, provavelmente, também proporcionaram uma pluralidade de leituras e sentidos de acordo com o conhecimento mobilizado por cada co-autor (aluno). Tal perspectiva corrobora com os estudos de Koch e Elias (2014) quando destacam que o leitor e seus conhecimentos prévios podem induzi-lo a múltiplos olhares sobre um mesmo texto, contudo, todo texto possui uma intenção comunicativa e o autor para direcionar a construção de sentido deixa “pistas” no texto, e o professor deve orientar o aluno para desvendar estas “pistas” e direcioná-lo a uma interpretação adequada com o propósito do texto.

Diante disto, iniciamos com a descrição estrutural do texto, pois esta é constituído por uma tira de dois andares, composta por três vinhetas, cada uma apresenta um balão de fala, sendo que no 3º balão ocorre uma ramificação característica de um balão de grito ou espanto (RAMOS, 2009a). No 1º Q temos seis personagens num plano americano (VERGUEIRO, 2016b), por isso podemos visualizar o cenário ao redor e o corpo deste acima do joelho. Ademais, cinco dos personagens encontra-se em uma fila, possivelmente aguardando atendimento ou alguma informação da sexta personagem, a mulher, que se encontra sentada atrás de um balcão com postura ereta. Pelo decorrer dos quadrinhos, percebemos que uma provável conversação ocorre entre a mulher e o primeiro homem a ser atendido que possui uma pilha de papeis em mãos.

Também no 2º Q, o foco de visão da cena é aproximado proporcionando uma melhor visualização do rosto da mulher e de seu movimento ao mexer nos papeis entregues pelo homem que a aguarda. Enquanto que no 3º e no último quadrinho, o espaço é ampliado, voltando para o plano americano e focando nos dois personagens que interagem nas cenas, sendo apresentado além dos papeis espalhados no balcão a postura do corpo do homem, a expressão facial da mulher, dentre outros recursos semióticos como a metáfora visual e a linha cinética (VERGUEIRO, 2016b).

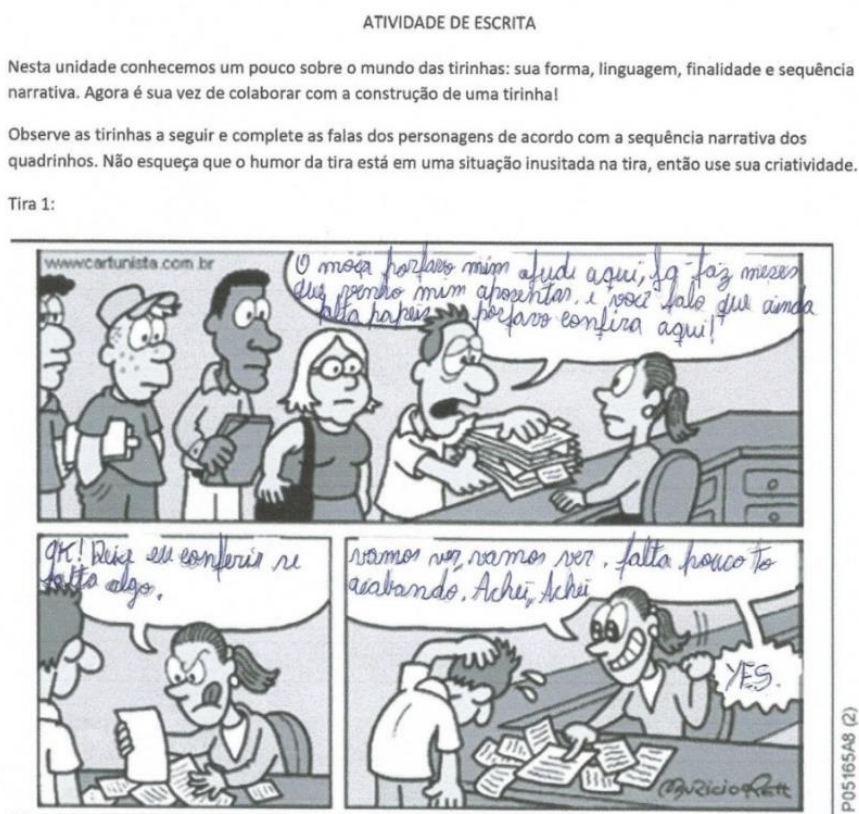
A partir desta breve descrição, que apresenta uma visão geral dos elementos, que, possivelmente, nortearam a leitura e a produção de sentidos formulados pelos alunos A, C e D

nas produções escritas dos balões da tirinha, realizaremos um estudo a seguir, partindo do resultado desta interação entre os sujeitos leitores e o texto.

Para tal fim, seguiremos o pressuposto de que ao elaborar o texto escrito nos balões os referidos alunos, possivelmente, mobilizaram o conhecimento interacional para a compreensão do gênero textual em coprodução, e posteriormente relacionaram as cenas em cada quadrinho ao seu conhecimento de mundo, para enfim, selecionar e organizar o material linguístico necessário para que seu texto verbal fosse coerente com os elementos não verbais que norteiam a história.

Também é importante mencionar que, nesta etapa de análise da pesquisa, cada produção foi transcrita de forma literal, porque consideramos relevante o estudo, nesta etapa, através da escrita original do Aluno, uma vez que como a análise ocorrerá da leitura da imagem para interpretação refletida na produção escrita devemos considerar para o conhecimento linguístico o saber sobre os recursos da escrita. Sendo assim, iniciaremos esta análise com a produção da aluna A, conforme visualizamos na figura 46 a seguir:

**Figura 46 - Produção escrita da aluna A**



**Fonte:** Acervo da pesquisa

**Quadro 14** – Transcrição da produção escrita da aluna A

1° Q: O moça porfavo mim ajude aqui, já faz meses que venho mim aposentar, e você falo que ainda falta papéis porfavo confira aqui!  
 2° Q: OK! Deixe eu conferir se falta algo.  
 3° Q: vamos ver, vamos ver. falta pouco to acabando. Achei, Achei YES.

**Fonte:** elaboração da autora, Recife, 2018.

Na figura 46, constatamos que a aluna A, ao desempenhar seu papel de leitora ativa, conforme concepção sociointeracionista da linguagem e ensino de língua portuguesa através dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008 e 2010; KOCH e ELIAS, 2014), desenvolveu uma narrativa voltada para uma temática social que, provavelmente, permeia o círculo familiar e a conquista de um direito garantido por lei, a aposentaria, conforme a seleção e uso do léxico **aposentar** presente no balão do 1°Q.

Para destacar tal temática a referida aluna, mobilizou seu conhecimento de mundo e interpretou o espaço em que ocorrem as cenas como um possível local de atendimento à pessoas que procuram orientação para conseguir dar entrada em sua aposentadoria, como podemos visualizar na sequência sintática que introduz a conversa entre o homem e a mulher no 1° Q, **“O moça porfavor mim ajude aqui”**.

Ainda processando o seu saber enciclopédico, a aluna A produz a sequência seguinte, **“já faz meses que venho mim aposentar, e você falou que ainda falta papeis”**, na qual destacamos dois trechos: o primeiro, **“já faz tempo”**, que proporciona uma noção temporal e que justificaria uma possível interpretação de um desgaste físico e psicológico transmitido pela leitura da expressão facial e corporal do homem; e o segundo: **“você falou que ainda falta papeis”**, que pode nos remeter à uma crítica à burocracia (pilha de papel que o homem entrega a mulher) que permeia este tipo de serviço fornecido à sociedade.

Ademais, apesar da aluna A, que se encontra no 7° ano do EF, não apresentar idade e nem outros aspectos (saúde física ou mental) que justifiquem ter vivenciado pessoalmente tal situação, ela revela os saberes que provavelmente permeia, seu meio social e familiar, pois por residir em comunidade rural, muitas pessoas devem ser barradas pela previdência social, dentro destes contextos, ao tentarem se aposentar não apenas por idade, mas por ser trabalhador rural, ter alguma deficiência etc.

Com isto, analisamos os conhecimentos interacionais que envolvem esta produção escrita e observamos que aluna A propõe, enquanto coautora, a promoção de uma crítica a este serviço social (conhecimento ilocucional), por meio do diálogo os dois personagens: um homem que pede à mulher para conferir os papeis que ele levou (**“porfavor confira aqui!”**) e

a mulher, atendente, que compreende o seu pedido e responde: “**OK! Deixe eu conferir se falta algo**”. Essa comunicação que ocorre entre os personagens é expressa por uma linguagem mais informal, empregada pela aluna A, como podemos ver no exemplo anterior, pois ela emprega termos divergindo das regras de escrita, como o uso do pronome do caso reto “**eu**”, no lugar do pronome oblíquo “**me**”, conforme norma da língua padrão, mais formal.

Além desta questão de prevalência da variedade linguística, podemos observar que o texto escrito se adequa ao espaço disponibilizado e a funcionalidade dos balões presentes no gênero textual tirinha, bem como, promoveu a conversação entre os personagens protagonistas no decorrer das cenas (conhecimento superestrutural) de forma clara, direta e coerente.

Entretanto, esta produção sofre certa interferência em seu conhecimento comunicacional quanto ao grau de informação escrita no balão do 1ºQ, no trecho: “**já faz meses que venho mim aposentar**”, uma vez que, no decorrer da leitura, há ausência de algum termo ou expressão que proporcione a devida progressão escrita e de sentido entre os termos em destaque “**venho**” e “**mim**”, apesar desta compreensão ficar subentendida. Neste caso, este espaço poderia ser preenchido, de acordo com o contexto enunciativo proposto pela aluna A, pelo verbo ter no gerúndio, “**tentando**”, por exemplo.

Além disso, a adequação ao gênero textual se faz presente na proposta da aluna A, já que a mesma promoveu o efeito de humor no texto. Esta adequação é revelada na expectativa criada nos dois primeiros quadrinhos, que, diante das idas e vindas do personagem, a sua saga acabaria.

Contudo, após o suspense inferido no início do balão do 3º Q, com a repetição da locução verbal “**vamos ver**” e em “**falta pouco to acabando**”, a leitura da imagem, das figuras cinéticas (movimento vertical da mão da mulher) e da metáfora visual (gotas de suor caindo da cabeça do homem), possivelmente, induziram a aluna a interpretar que o homem não conseguiu o seu objetivo, representando sua conclusão através da escrita do verbo “**Achei**” que se repete no balão do 3ºQ, e no balão de grito anexo ao balão de fala, que possui a palavra estrangeira em destaque (seleção vocabular – conhecimento linguístico), “**YES**”.

O uso deste termo “**YES**”, proporciona-nos uma leitura do conhecimento metacomunicativo ativado pela aluna A na análise da forma gráfica que se apresenta no texto, pois está escrito em letra impressa maiúscula, característica comum para um texto em quadrinhos, mas que nesta produção apresenta-se como um recurso gráfico de ênfase. Podemos inferir tal conclusão através do formato da letra utilizada pela aluna A no decorrer dos quadrinhos, letra cursiva, forma não característica da composição de um gênero textual em quadrinhos (conhecimento interacional superestrutural).

Outros recursos gráficos de repetição, ênfase de letras ou expressão, como o uso do “**OK!**”, que visou expressar a oralidade, são elementos metacomunicativos empregados pela aluna A durante a sua produção escrita, nos quais ela destacou segundo Koch e Elias (2014) os pontos que considerou relevante para chamar a atenção do leitor, revelando certo domínio de tais estratégias no processamento deste gênero textual.

Também auxilia neste processamento outros saberes linguísticos que ainda encontram-se marcantes nesta coprodução textual, como: a apresentação do discurso em 1ª pessoa do presente do indicativo em “**mim ajude aqui**” (balão do 1ºQ), “**to acabando**” (balão do 3ºQ); e o uso de recursos conversacionais estabelecendo o diálogo entre os personagens protagonistas presentes no balão do 1ºQ com o uso do vocativo, “**O moça**” para introduzir o diálogo; no 2ºQ com o emprego da interjeição “**OK!**” registrada em letra impressa maiúscula marcando a resposta ao canal de comunicação aberto entre os interlocutores.

Todavia, visualizamos no decorrer da produção escrita desta aluna a deficiência em algumas formas de sistematização desse conhecimento linguístico como: no gramatical temos a lacuna na estrutura narrativa no balão do 1ºQ, “**já faz nesses que venho [...] mim aposentar**” (destaque nosso), uma inadequação de concordância verbal ainda no balão do 1ºQ no trecho: “**que ainda falta papéis**”, uso inadequado do pronome pessoal que ocupa o espaço de um pronome oblíquo, neste caso o “**me**”; no ortográfico, o uso do pronome “**mim**” no lugar do “**me**”, no balão do 1ºQ, assim como a pontuação no uso do vocativo e o uso de letra minúscula no início das sentenças no balão do 3ºQ.

Entretanto, apesar de tais aspectos linguisticamente incoerentes as normas da língua formal, após uma análise do enredo que envolve o texto narrativo concluído pela aluna A, percebemos que não houve a quebra na progressão semântica do texto escrito com o texto visual, ativando seu conhecimento sobre a sequência tipológica (superestrutural) que predomina no gênero textual tirinha e sua função social, produzindo a seguinte sequência narrativa:

- 1º Q- o primeiro contato do homem com a mulher, no qual aquele explica o motivo de sua presença e enfatiza estar cansado (por meio da expressão facial e do destaque verbal ao período) por, possivelmente, ter vivenciado outros momentos como este e não conseguir resolver sua situação e conseguir seu objetivo maior, a aposentadoria.
- 2º Q- a interação da mulher com seu interlocutor, que através de um discurso direto e pelas ações visuais, a mulher expressa ter compreendido o desejo do homem e inicia o

seu trabalho de observar minuciosamente a documentação entregue pelo mesmo, enfatizando em sua fala: “**Deixe eu conferir se falta algo**”;

- 3º Q- A aluna conclui a escrita no balão interpretando a leitura da imagem e proporcionando certo suspense por frisar a espera no trecho: “**vamos ver, vamos ver. Falta pouco, estou acabando**”. E, apesar da espera do homem, que almeja que esteja tudo certo, desta vez, a mulher fala: “**Achei, Achei**”, e em seguida apresenta-se dentro do balão de grito o termo estrangeiro “YES”.

Neste momento, fica subentendido o que foi achado pela mulher entre os vários papéis espalhados no balcão e dentre eles um foi apontado pelo dedo indicador da mulher, e isso proporcionou um efeito de humor: a da expectativa do leitor de que pela alegria da mulher teria dado tudo certo para o homem, mas pela expressão corporal do homem (corpo curvado, cabeça baixa, coçando-a e caindo suor) interpreta-se que para o homem isto não foi nada bom.

Contudo, se não houver essa relação imagem e escrita, apenas retomando a fala no 1º Q, o fim da história ficaria meio impreciso, pois o homem pede para ver se não falta papéis e no final ela diz que acha um documento não deixando claro se era um que estava faltando e estava tudo certo, ou algum documento que estava errado e ele teria que retornar depois.

Sendo assim, consideramos que a organização e a seleção do material linguístico empregado pela aluna A, como também, o uso dos demais meios coesivos, ortográficos, gramaticais e lexicais que a mesma mobilizou durante o processamento (KOCH e ELIAS, 2010), proporcionou uma produção escrita satisfatória para a compreensão da narrativa pelo leitor. Ademais, na análise realizada até então observamos que a aluna A promoveu por meio da articulação dos diversos conhecimentos (enciclopédico, interacional e linguístico) a progressividade e coerência característicos do texto em estudo, a tirinha.

Essa progressividade textual também pode ser identificada na produção escrita dos balões do aluno D, que será analisada adiante a partir da visualização da figura 47, seguida da respectiva transcrição.

**Figura 47** - Produção escrita do aluno D

## ATIVIDADE DE ESCRITA

Nesta unidade conhecemos um pouco sobre o mundo das tirinhas: sua forma, linguagem, finalidade e sequência narrativa. Agora é sua vez de colaborar com a construção de uma tirinha!

Observe as tirinhas a seguir e complete as falas dos personagens de acordo com a sequência narrativa dos quadrinhos. Não esqueça que o humor da tira está em uma situação inusitada na tira, então use sua criatividade.

Tira 1:



**Fonte:** Acervo da pesquisa

**Quadro15** – Transcrição da produção escrita do aluno D

- 1º Q: Moça, eu estou com todas essas contas, mas parece que nem todas estão pagas. de uma olhadinha e me diga. Que se tiver eles cortarão a luz.  
 2º Q: esta bém. deixeme ver eu não demoro.  
 3º Q: Haaaaa!!!! aqui está uma conta não paga.  
 Parece que vão cortar sua luz!

**Fonte:** elaboração da autora, Recife, 2018.

Observamos na figura 47, que o aluno D, a partir da ativação de sua memória, articulou seu saber escolar com o de mundo desenvolvendo um texto escrito voltado, também, para uma situação social, contas a pagar, especificamente contas de energia elétrica popularmente conhecida como conta de luz. Isto ocorreu, provavelmente, por o aluno ter relacionado os elementos visuais que representam as cenas nos quadrinhos, principalmente no 1ºQ (personagens em uma fila de espera portando bolsas, pastas, pilhas de papeis, a expressão facial do homem a ser atendido; uma mulher por trás da mesa de atendimento etc.) com um local de atendimento sobre serviços de fornecimento de energia, ambiente que pela produção revela-se ser comum em seu contexto social.



Desse modo, para expressar tal contexto, em sua produção escrita, o aluno mobilizou do seu saber linguístico os recursos verbais necessários para promover e deixar clara a ideia que propunha, bem como, selecionou alguns léxicos ou expressões relevantes para tal fim presentes no balão do 1ºQ: “**essas contas e cortarão a luz**”, e no balão do 3ºQ: “**uma conta não paga e vão cortar sua luz**”.

Podemos observar, ainda que, como ocorrido com a aluna A, o aluno D apresentou alguns desvios as normas ortográficas, conforme relacionado no quadro 16 a seguir:

**Quadro 16** – Casos de desvios da escrita na produção do aluno D

<b>Caso</b>	<b>Produção do Aluno D</b>	<b>Desvio da norma padrão</b>	<b>Valor Semântico pelo contexto</b>
1.	pareçe	Erro ortográfico <b>c</b> ou <b>ç</b> .	mas <b>parece</b> (não interfere no sentido do texto)
2.	cortarã	Verbo <b>cortar</b> no passado ou futuro?	Se tiver eles <b>cortarão</b> (indica futuro) a luz
3.	de	Preposição de ou verbo dê?	<b>Dê</b> uma olhadinha. (verbo dar na 3ª pessoa do singular)
4.	esta	Uso de letra maiúscula no início de sentença; Verbo <b>estar</b> ou pronome demonstrativo?	<b>Está</b> bém. (verbo estar na 3ª pessoa do singular)
5.	bém	Acentuação equivocada no adjetivo <b>bem</b>	Está <b>bem</b> . (Não interfere no sentido)
6.	deixeme	Ausência do hífen para separar o verbo do pronome oblíquo.	<b>Deixe-me</b> ver (não interfere no sentido do texto)

**Fonte:** elaboração da autora, Recife, 2018.

Nos casos 1, 5 e 6, relacionados no quadro 16, identificamos que o aluno D apresentou alguns desvios ortográficos, contudo, como ocorrera com a aluna A, nesse contexto, os desvios não interferem na produção de sentido pelo leitor. Entretanto, no caso 2, o uso tanto do acento gráfico til na letra “**a**” e da letra “**m**”, posteriormente, podem provocar problemas na comunicação com o leitor (KOCH e ELIAS, 2010) que se questionará sobre a qual tempo verbal o personagem está se referindo (fato ocorrido ou que ainda ocorrerá).

Este fato de confusão de sentido a ser expresso também pode ocorrer nos casos 3 e 4, nos quais temos a ausência de acentuação gráfica (acento circunflexo e acento agudo, respectivamente); influenciando diretamente no sentido destes termos, pois se apresentam escritos como um termo de ligação (preposição de) e uma palavra que acompanha um nome (esta), enquanto o contexto de produção do aluno implica que são dois verbos na 3ª pessoa do singular, um indicando pedido (“**dê**”) e o outro declarando algo (“**está**”).

Apesar desses casos de desvios à norma padrão, que representam algumas dificuldades de domínio do aluno D sobre tais normas de escrita, o mesmo introduz em sua produção

recursos linguísticos como da forma de usar a interjeição “**Haaaaa!!!!**”, no balão do 3ºQ, que revelam outro conhecimento que pode ser ativado num processamento textual, o metacomunicativo.

Escrita de forma prolongada, com repetição da letra **a** e do sinal de exclamação cinco vezes cada, essa interjeição enfatiza a provável leitura realizada pelo aluno da expressão facial e corporal da mulher no 3ºQ, e traduz por meio da linguagem verbal a intenção do aluno enquanto coprodutor do texto de que seu texto seja aceito pelos possíveis leitores (KOCH e ELIAS, 2010b).

Além destas estratégias, o aluno D empregou outras táticas de leitura, interpretação e produção escrita que revelam que a perspectiva sociointeracionista adotada neste estudo pode ser observada como norteadora das atividades deste aluno, uma vez que, observamos o reconhecimento pelo aluno de alguns saberes referentes ao gênero textual tirinha, norteador desta atividade. Este conhecimento denominado superestrutural (KOCH e ELIAS, 2014) ou de texto (KOCH e ELIAS, 2010) foi identificado nesta produção escrita inicialmente pelo reconhecimento do estudante da função do formato do balão em cada quadrinho da tirinha, como recurso gráfico de conversação comum nos quadrinhos (ACEVEDO, 1990; e VERGUEIRO, 2016b).

Como visualizamos no decorrer dos quadrinhos, o aluno D promoveu a escrita de um diálogo entre os dois personagens conforme sugerir o contorno e apêndice do balão nas vinhetas, acompanhando uma sequência narrativa entre as cenas que ocorrem, de acordo com este coprodutor, em um local de atendimento ao consumidor de energia elétrica. Este discurso é iniciado no balão do 1ºQ pelo homem que emprega o vocativo, “**Moça**”, seguido da explicação que esclarece o que está carregando, “**eu estou com todas essas contas, mas parece que nem todas estão pagas**”.

Neste trecho, ainda podemos reconhecer a leitura do aluno D, quanto à expressão facial do homem (angustiado, cansado) por meio do emprego de outros aspectos linguísticos como a inserção da conjunção adversativa ‘**mas**’ (adequada à norma padrão), seguida pelo verbo “**parece**” introduzindo a noção de que o homem não tem certeza de estar com as contas todas pagas, e por isso, ele realiza o pedido de ajuda a mulher: “**dê uma olhadinha e me diga**”. Em seguida, o autor destaca as consequências de haver alguma conta não paga, e que isto provavelmente lhe aflige: “**Que se tiver eles cortarão a luz**”.

Tais registros escritos levaram-nos a inferir que o respectivo aluno buscou compreender e expressar por meio da linguagem verbal uma das pluralidades de sentidos que

os elementos visuais presentes no 1ºQ pode expressar. E para isso, ele articulou mais uma vez o saber linguístico, o comunicacional e o interacional (KOCH e ELIAS, 2010).

Ainda sobre a produção do aluno D, percebemos outro ponto relevante do saber interacional, a adequação a variedade linguística dos falantes, tendo em vista que os dois personagens que interagem verbalmente na tirinha apresentam certas particularidades quanto ao contexto linguístico.

O homem, cuja fala encontra-se presente no balão do 1ºQ, descrita anteriormente, apresenta uma linguagem mais informal, utilizando expressões coloquiais como “**que nem, dê uma olhadinha (diminutivo), que se tiver**” (perda do termo por, da conjunção porque), podendo estar representando a maioria da população com grau de escolaridade baixo, mas que diante de algumas situações procura selecionar o seu léxico, mas não consegue desviar-se da influência da fala.

Enquanto a mulher, interlocutora, por apresentar-se, pelo contexto proposto pelo aluno D, como funcionária do estabelecimento, deva usufruir de uma linguagem mais formal, pela postura do corpo e expressão facial desta, representadas no 1ºQ, e na fala do 2ºQ no trecho: “**está bem. Deixe-me ver, eu não demoro**”, na qual temos inicialmente a resposta ao pedido do homem, seguido de uma locução verbal com a presença de um caso de ênclise (adequada colocação pronominal), e o sujeito preenchido comum no texto escrito.

Contudo, essa formalidade varia na escrita do balão do 3º Q, que provavelmente pela interpretação das linhas cinéticas, metáforas visuais presentes na cena e os olhos brilhantes e sorriso da atendente, o aluno D se propõe a formular uma linguagem mais informal, com a inserção de uma interjeição em destaque através de recursos linguísticos, já analisados posteriormente e a inserção da fala: “**aqui está uma conta não paga**”. O advérbio de lugar “**aqui**” promove uma relação de retomada do gesto da mulher no texto não verbal (aponta com o dedo indicador para um dos papéis sobre a mesa), enfatizando a importância de ter encontrado a conta que procurava.

Esta ativação de conhecimentos comunicacionais expressos graficamente no balão do 3º Q conduzem à retomada do conhecimento superestrutural quando analisamos outros pontos relevantes oriundos da leitura e produção de sentido atribuído pelo aluno D, como por exemplo, na elaboração de seu desfecho da narrativa, na qual: pela postura do homem, esse desfecho não lhe é favorável, pois além da possível alegria da mulher ao encontrar a conta de luz pendente, ela faz questão de enfatizar na fala “**parece que vão cortar sua luz!**”. Esta situação é introduzida por uma ramificação do balão que toma uma forma vibrante, o maior receio que o

homem tinha logo que fez o pedido a mulher o de cortarem a sua luz por causa de alguma pendência “**que se tiver eles cortarão a luz**”.

Além disso, podemos observar que tal desfecho seria a tentativa do aluno D, em contemplar outro aspecto inerente ao gênero textual tirinha, que é provocar um efeito de humor no texto, porque, como ocorrera com a Aluna A, no 1º e no 2º quadrinhos criamos certa expectativa e o leitor espera que a aflição que introduz a história seja cessada, mas após o suspense com a interjeição no 3ºQ nos deparamos com um resultado que o personagem não esperava, já que ele se curva, coça a cabeça e começa a pingar algumas gotas de suor de seu rosto, levando o leitor a inferir que nada acabou.

Portanto, o conhecimento ilocucional se faz presente na produção escrita no balão do aluno D, tanto no propósito dos personagens ao interagirem no decorrer da sequência narrada nos quadrinhos (o homem pedir para conferir suas contas para evitar o corte de seu fornecimento de energia, a mulher conferir com a expectativa de encontrar uma conta não paga) quanto do leitor-autor, que, provavelmente, diante deste estudo pretende promover uma crítica e divertir o leitor através de situações do cotidiano.

Tais aspectos inerentes ao gênero textual tira ou tirinha, não se encontram tão presentes na produção da aluna C, como podemos observar a partir da figura 48 a seguir:

**Figura 48** - Produção escrita da aluna C

ATIVIDADE DE ESCRITA

Nesta unidade conhecemos um pouco sobre o mundo das tirinhas: sua forma, linguagem, finalidade e sequência narrativa. Agora é sua vez de colaborar com a construção de uma tirinha!

Observe as tirinhas a seguir e complete as falas dos personagens de acordo com a sequência narrativa dos quadrinhos. Não esqueça que o humor da tira está em uma situação inusitada na tira, então use sua criatividade.

Tira 1:

P05165A8 (2)

Fonte: Acervo da pesquisa.

**Quadro 17** – Transcrição da produção escrita da aluna C

1º Q: O homem ta cheio de papel e as pessoas ta na fila arretada querendo passa e o homem ta com a boca a berta.  
 2º Q: A mulher tava olhando o papel e fico com a cara feia a língua pra fora  
 3ºQ: A mulher tava rindo da cara do homem porque deu tudo erado vai ter que fazer tudo denovo.  
 YES

**Fonte:** elaboração da autora, Recife, 2018.

Nesta figura 48, inicialmente observamos a função da linguagem verbal, que de acordo com Vergueiro (2016b) tem o papel nas HQ de expressar a fala e pensamentos dos personagens, a voz do narrador, os sons que envolvem a narrativa etc. Esta função, na produção escrita da aluna C apresentaria algumas divergências quanto ao propósito de um dos recursos de linguagem comum no gênero textual tirinha, os balões.

Como vimos na seção 3, que compõe este estudo, os balões são um recurso gráfico muito empregado para representação da fala ou pensamento dos personagens nos quadrinhos sendo a sua função e sentido delimitados pelo seu formato no decorrer da(s) vinheta(s) (RAMOS, 2009a). Dessa forma, o uso adequado deste recurso compreende a ativação de saberes por parte da aluna C, que envolvem a composição e a função dos elementos que permeiam esta prática comunicativa (KOCH e ELIAS, 2010), destacados por Koch e Elias (2010 e 2014) como conhecimento textual e conhecimento interacional.

Neste sentido, a análise do resultado da leitura e da compreensão dos recursos visuais da HQ em estudo, é fundamentada na observação dos quatros conhecimentos interacionais que compreendem o processamento textual (superestrutural, ilocucional, comunicativo e metacomunicativo) segundo os estudos de Koch e Elias (2014). Para isto, relacionaremos a seguir o quadro 18 a alguns trechos da linguagem verbal produzida pela aluna C nos balões e suas possibilidades de leituras, que nos chamou a atenção e diferem das produções dos alunos A e D.

**Quadro 18** – Alguns saberes interacionais mobilizados na produção escrita da aluna C

<b>Conhecimento interacional</b>	<b>Exemplo</b>	<b>Descrição</b>
Superestrutural	3ºQ: A mulher tava rindo da cara do homem	Uso do balão de fala como legenda. Narrador em 3ª pessoa do singular. Discurso indireto
	YES	Emprego de uma possível interjeição.
Ilocucional	1º Q: “O homem ta cheio de papel e as pessoas ta na fila arretada querendo passa e o homem ta com a boca a berta.”	<b>Finalidade do texto:</b> descrever as cenas que se passam em cada quadrinho.
	2º Q: A mulher tava olhando o papel e fico com a cara feia a língua pra fora	

Comunicativo	3° Q: A mulher tava rindo da cara do homem porque deu tudo errado vai ter que fazer tudo de novo	Produção textual inadequada ao contexto comunicativo do gênero textual em quadrinhos proposto nesta atividade de escrita.
		Uso de linguagem informal.
Metacomunicativo	3° Q: YES	Destaque em letra impressa maiúscula
	Leitura da expressão facial dos personagens.	Descrição do estado emocional dos personagens.

**Fonte:** elaboração da autora, Recife, 2018.

Neste quadro 18, constatamos, na produção escrita dos balões da aluna C, a presença dos quatro conhecimentos que envolvem o saber interacional entre leitor-autor-texto, contudo, como já mencionamos identificamos possíveis inadequações entre o texto escrito produzido, sua composição e a função dessa prática comunicativa base para o estudo.

Assim, iniciamos a análise refletindo sobre o conhecimento superestrutural, que, possivelmente, sem ele a aluna C não conseguiria ativar alguns aspectos em seu momento de leitura, principalmente, os saberes necessários para a compreensão da função dos balões no texto, por isso a mesma emprega este recurso gráfico como legenda e não como espaço de inserção das falas dos personagens, conforme, indica o seu formato (linha contínua) no referido texto.

Esta função atribuída pela coautora nos balões apresenta-se presente nas três vinhetas que compõem a tirinha, como notamos no trecho retirado do 3°Q: “**A mulher tava rindo da cara do homem...**” inserido no quadro 18. Neste trecho, identificamos a presença de um discurso em 3ª pessoa do singular, sendo este característico da representação da voz de um narrador no texto e não da fala de um personagem, como sugere o balão de continente de linha contínua, pois este deveria apresentar um discurso direto, indicando a 1ª pessoa do singular e a ordem conversacional dos falantes (ACEVEDO, 1990; RAMOS, 2009a; VERGUEIRO, 2016b).

Tal leitura e compreensão da funcionalidade dos balões, nesse texto pela aluna C, influenciou diretamente no propósito comunicativo de sua produção, isto é, em seu saber ilocucional, visto que o texto escrito não remete a um enredo típico de um texto narrativo e sim a uma descrição das cenas, como podemos constatar no trecho presente no 1° Q: “**O homem ta cheio de papel e as pessoas ta na fila arretada querendo passa e o homem ta com a boca a berta**”, no qual a escritora apresenta alguns dos sujeitos presentes no quadrinho referindo-se a eles em 3ª pessoa, “**o homem**” e “**as pessoas**”, mobilizando o seu sistema linguístico e reforçando um narrador onisciente.

Neste 1° Q, além de percebermos a referência aos sujeitos presentes no texto, podemos igualmente observar que o conhecimento enciclopédico encontra-se nesta produção através da

representação linguística da sequência sintática “**as pessoas ta na fila arretada querendo passa**”, porque pela nossa leitura da imagem e da expressão facial dos sujeitos que a compõe não nos parece que estes estejam “**arretados**”, conforme caracteriza a cena descrita pela aluna.

Entretanto, o contexto descrito pela aluna C nos revela que, possivelmente, a sua experiência pessoal e social, ou seja, sua leitura de mundo, interferiu diretamente em sua leitura das imagens da HQ, corroborando com os estudos de Koch e Elias (2014, p.29) quando afirmam que “a forma como o leitor lê o texto é influenciada pela forma como ele vê o mundo”, uma vez que a aluna apresenta em seu texto uma imagem negativa da cena em análise ao utilizar o termo “**arretada**” (variante comum da região nordeste) e o motivo “**querendo passar**”, situações comuns em filas, por exemplo, de banco, previdência social, hospitais e postos de saúde etc.

Outro conhecimento ativado pela aluna C no processamento do seu texto nos remeteria aos conhecimentos metacomunicativos que identificamos na produção escrita dos balões, à medida que o recurso do uso da linguagem verbal para traduzir a linguagem visual possui um realce de termos (KOCH e ELIAS, 2010).

A partir da análise da tirinha da aluna C, identificamos que a linguagem verbal busca explicar a linguagem visual. Desse modo, visto que cada texto escrito produzido exerce essa função, destacamos aqui o texto do 1º Q, no qual há algumas descrições como: o que dos personagens está carregando, “**O homem ta cheio de papel**”; a posição de alguns sujeitos presentes na cena, “**e as pessoas ta na fila**”; uma possível interpretação das emoções que os personagens possam revelar diante do contexto idealizado pela aluna C, “**as pessoas arretada**”; e possíveis desejos como o de sair desta situação “**querendo passa**”. E por fim, o relato do 1ºQ é concluído descrevendo a expressão facial do sujeito protagonista da história “e o **homem ta com a boca a berta**”.

Já no texto escrito na extensão do balão do 3º Q, que apresenta um formato diferente e pode significar dentre outras coisas, vibração; a aluna C emprega a mesma palavra oriunda da língua inglesa que foi selecionada também pela aluna A, bem como, vários outros alunos que realizaram o registro de um discurso direto no decorrer de suas produções, a palavra “**YES**”.

No texto elaborado pela aluna C, a palavra “**YES**” foi escrita em letra de imprensa maiúscula diferenciando-se do formato que predomina a linguagem verbal dos demais balões (letra cursiva minúscula), demonstrado que a estudante ativou o seu conhecimento metacomunicativo, possivelmente visando um realce da palavra e o seu uso como recurso linguístico que expressa emoções, ou seja, uma interjeição.

Diante do exposto até então, podemos inferir que, provavelmente a aluna C pretendeu em sua produção descrever as cenas que compõem a tirinha base para a atividade de produção escrita, pois no 2ºQ nos deparamos com uma linguagem verbal empregada para informar as ações da personagem feminina na qual o balão (que também se apresenta de fala) está direcionado **“A mulher tava olhando o papel”**, e seu estado físico por meio da leitura de sua expressão facial e corporal, **“e fico com a cara feia a língua pra fora”**.

Este aspecto, também se encontra presente no 3ºQ, no qual, no 1º balão, a aluna C descreve a expressão facial da personagem e o motivo da emoção descrita **“A mulher tava rindo da cara do homem porque deu tudo erado vai ter que faver tudo denovo”**.

Assim, tal finalidade empregada na produção da aluna C, descrever ou relatar as cenas que se passam no decorrer das vinhetas, vai de encontro com o propósito comunicativo e conceito preconizados para este gênero textual em quadrinhos, porque como vimos no capítulo 3, de acordo com Dikson (2011) a HQ é um texto que visa narrar uma ação, construindo sentidos através da interação e interligação de seus elementos (espaciais, verbais e imagéticos) com a bagagem cultural do leitor/escritor, e não apenas a descrever as ações sem levar em consideração a função dos recursos gráficos e linguísticos que compõe os quadrinhos.

Nesse contexto, a aluna C emprega os balões para situar o leitor nas cenas através de um narrador onisciente e de descrições das expressões de sentimentos ou percepções dos personagens, localização, etc., que segundo Vergueiro (2016b) é papel da legenda e não dos balões, isto é, a problemática na ativação do conhecimento comunicativo ocasionou inadequações no contexto de produção e comunicativo que envolve o uso dos balões nos textos em quadrinhos da aluna C.

Podemos ainda destacar, nesse processamento textual em análise, o conhecimento interacional comunicacional, já que o uso da linguagem informal na produção desenvolvida pela aluna C, no trecho: **“A mulher tava rindo da cara do homem porque deu tudo erado vai ter que faver tudo denovo”** do 1º balão do 3º Q, demonstra a provável intencionalidade da autora em realizar uma interação entre as imagens e o discurso que ela construía.

Entretanto, tal registro verbal, que diante da possível finalidade apresentada por esta análise e do desvio da função do balão presente na tirinha desta produção, não estaria devidamente adequado ao possível propósito comunicativo do texto.

Além desse desvio do propósito comunicativo dos balões, a aluna C, também, emprega de forma não adequada à linguagem verbal contida nos balões, pois apesar dos gêneros textuais em quadrinhos apresentarem a oralidade como recurso linguístico expressivo, incluindo a importância da valorização das variações linguísticas de seus personagens (RAMOS, 2009a), o



registro informal seria justificado pela função dos balões (representação da fala ou pensamento das personagens) que marca esta oralidade; mas como, neste caso, eles são usados com a funcionalidade de legenda, a utilização da informalidade perde o sentido.

Conquanto, no trecho: “**A mulher tava rindo**”, a forma verbal em destaque não representa variação linguística ou oralidade do personagem porque não indica a fala do mesmo (discurso direto), mas sim, uma provável influência da oralidade da aluna C, que como escritora, possivelmente, não apresenta todo o conhecimento linguístico necessário para o registro formal de seu texto, que deveria ser escrito assim: “**A mulher estava rindo.**”

Outro termo típico da variação linguística regional (conhecimento comunicativo) seria “**arretada**”, empregado no 1º Q, e que é a variante da palavra **irritada**, no entanto esta variante é comum dos falantes da região nordeste do Brasil, informação que para o leitor revelaria informações como a origem geográfica da autora.

Outros exemplos do possível desconhecimento da referida aluna à algumas normas do sistema formal da língua portuguesa, em especial à ortografia, como ocorrera com o aluno D, estão ainda no 1º balão do 3º Q em: “**porque deu tudo erado vai ter que faver tudo denovo**”, e na utilização das seguintes palavras: “**erado**” (errado), “**faver**” (fazer) e “**denovo**” (de novo), que apresentam erros de escrita bem distintos que podem ser justificados por outras áreas de pesquisa linguística como a fonética e fonologia: o primeiro a ausência de um **r**; o segundo a troca do **f** pelo **v**; e o terceiro a junção da preposição **de** com o adjetivo **nov**o.

Sendo assim, estes exemplos, dentre outros presentes nos demais balões contidos nas vinhetas, não compreenderiam um caso de mobilização de um conhecimento superestrutural voltado para a adequação da variedade linguística do falante do texto, e sim, uma deficiência linguística identificada nesse processamento textual, que segundo Koch e Elias (2010), numa perspectiva interacional, representariam a construção de uma imagem negativa da escritora, pois revelaria que a mesma não demonstrou uma atitude colaborativa no sentido de evitar problemas que dificultassem a comunicação entre o leitor e o texto.

Esta deficiência no sistema linguístico, podemos identificar, também, nos casos apresentados no quadro 19 adiante:

**Quadro 19** – Casos de desvios da escrita na produção da aluna C

<b>Caso</b>	<b>Texto escrito</b>	<b>Desvio da norma padrão</b>	<b>Valor Semântico pelo contexto</b>
1.	ta, tava,	Erro ortográfico aglutinação de sílabas comum na oralidade	Está, estava (não interfere no sentido do texto)
2.	as pessoas ta na fila arretada	Concordância verbal	As pessoas <b>estavam</b> na fila <b>arretadas</b> (não interfere no sentido do texto)
3.	querendo <u>passa</u>	Escrita da forma verbal <b>passa</b> , que diante da locução deveria apresentar a forma no infinitivo.	querem <u>passar</u> (o termo isolado interfere no sentido, mas inserido no contexto é compreensível).
4.	A mulher (...) e <u>fico</u> ...	Tempo verbal no pretérito ou presente	A mulher <i>estava</i> olhando o papel e <u>ficou</u> ...

**Fonte:** elaboração da autora, Recife, 2018.

Como podemos visualizar no quadro 19, foram destacados quatro casos que envolvem o conhecimento escolarizado da aluna C. O primeiro que já mencionamos a influência da oralidade na escrita promovendo a aglutinação de letras ou sílabas da palavra no momento de seu registro escrito, “**ta**” – está e “**tava**”- estava. O segundo caso, no qual temos equívocos de concordância verbal e nominal, “**as pessoas ta na fila arretada**” – as pessoas estavam na fila arretadas, uma vez que se o sujeito se encontra no plural a forma verbal e predicativo deveriam estar concordando com ele.

O registro adequado da locução verbal, também se apresenta como uma deficiência da aluna C, como visualizamos no caso 3 destacado no quadro em estudo, a mesma emprega as formas verbais no gerúndio (**querendo**) +infinitivo (**passa**), apesar de não introduzir o r, que é a marca de infinitivo no segundo verbo, subentendesse pelo contexto que seja esta forma “**passar**”. Uso inadequado à norma padrão da língua que estabelece como locução verbal a presença de um verbo auxiliar conjugado e um principal como forma nominal (gerúndio, infinitivo ou particípio), desta forma teríamos a provável construção sintática: “**as pessoas estão na fila arretadas, pois querem passar(...)**”.

No caso 4, também percebemos dificuldades na mobilização do conhecimento linguístico da aluna, já que a forma verbal “**fico**” introduzida no texto escrito presente no 2º Q, leva o leitor a refletir sobre qual tempo verbal e pessoa o verbo está se referindo, prejudicando um pouco a compreensão, de tal modo que é necessário recorrer sempre ao contexto para tais esclarecimentos. Neste caso temos o texto completo “**a mulher tava olhando o papel e fico com a cara feia e a língua de fora**”, se considerarmos que a oração principal, “**a mulher tava olhando o papel**”, encontra-se no pretérito imperfeito do indicativo o verbo “**fico**” deveria ser

escrito como “**ficava**” ou “**ficou**” indicando o pretérito, tendo em vista que está se referindo ao sujeito “**a mulher**”.

Como pudemos observar no exame da produção escrita da aluna C, houve a mobilização durante o seu processamento textual dos três sistemas de conhecimentos, contudo, em algumas situações identificamos incoerências quanto ao uso da linguagem verbal e do gênero textual tirinha em estudo. Esta dificuldade revela o quanto é importante que o aluno não apenas ative os conhecimentos necessários para a leitura, compreensão e produção textual, mas que estas estejam adequados ao gênero textual vivenciado durante a atividade de leitura proposta no ensino da língua portuguesa.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa discutiu como um estudo voltado para os sistemas de conhecimentos ativados no decorrer de atividades de leitura e interpretação de textos realizadas por alunos do 7º ano do EF de uma escola pública municipal de Paudalho-PE, durante um projeto didático envolvendo o gênero textual em quadrinhos tirinha, proporciona ao professor uma melhor compreensão de como o aluno interpreta o texto; uma reflexão sobre quais as maiores dificuldades que os estudantes apresentam no decorrer do processamento textual, bem como, possibilita ao docente intervir nos saberes que se apresentam mais deficientes pelos discentes.

Para desenvolver tal discussão, abordamos os estudos recentes sobre o gênero (BRONCKART, 2003; MARCUSCHI, 2008, 2010 e 2011) e a linguística textual (KOCH e ELIAS, 2014). Ainda neste momento, pudemos refletir sobre a relevância dos sistemas de conhecimentos enciclopédico, linguísticos e interacionais, que constituem a categoria de análise desta pesquisa, ativados pelo leitor durante sua interação com o texto, com o aporte teórico dos estudos, principalmente, de Koch e Elias (2010 e 2014).

Após refletirmos sobre a importância do gênero textual e dos possíveis saberes que podem ser ativados pelos alunos/leitores no decorrer das práticas de leitura e compreensão de um texto, enveredamos pelo mundo dos quadrinhos, resgatando a sua história até chegar à sala de aula, além de destacar a tirinha dentre o leque de gêneros que compõem as HQ e igualmente descrever sua composição, estilo e função na sociedade; pois, compreendemos que tais informações implicam no registro de um conjunto de conhecimentos sobre este gênero textual que, mobilizados no momento propício, contribuem para o êxito do processamento deste texto pelo aluno/leitor durante as atividades de leitura e interpretação em sala de aula.

Portanto, estes momentos de reflexões sobre o gênero textual-processamento textual-HQ/tirinhas foram imprescindíveis para compreendermos que a leitura e a construção de sentido de um texto por um indivíduo requer a mobilização de uma série de saberes (enciclopédicos, linguísticos e interacionais) e que refletindo sobre estes saberes poderemos desenvolver ações para aperfeiçoar o que os alunos já sabem sobre o gênero e intervir nos aspectos deficientes, que interferem diretamente na construção da competência leitora deste aluno.

Esta reflexão propiciou uma abordagem metodológica voltada para a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986) através de uma investigação inicial de natureza quali-quantitativa com análise do desempenho de alunos do 7º ano do EF, referente a seis habilidades de leitura e interpretação

de texto, sondadas em avaliações diagnósticas externas (SAEPE) e internas (Diagnose inicial e final da turma) aplicadas na escola durante o período de 2015 a 2017. Com o índice abaixo de 45% de três das seis habilidades destacadas neste estudo; e variação positiva nos anos de 2015 a 2016, mas com queda considerável no período de 2016 e 2017 nas outras três habilidades averiguadas, chamando nossa atenção para os textos que compunham as questões avaliadas, textos verbais e não verbais, dentre eles tirinhas.

E isto, suscitou o desenvolvimento do projeto didático interventivo, *Tirinhas na sala de aula*, que proporcionou a professora-pesquisadora conhecer os saberes prévios de tal público sobre o gênero tirinha, através de uma atividade realizada em dupla, constituída por fichas enumeradas com tirinhas de diferentes formatos (não identificadas), que instigavam a curiosidade dos alunos a reconhecê-las, pelo seu conhecimento de mundo e interacional, se eram ou não tirinhas e por que.

O resultado desta etapa tornou-se a base para a elaboração das demais ações voltadas para reforçar o saber intrínseco do aluno e construir os demais que são necessários para uma leitura e compreensão eficaz do gênero em estudo.

Sendo assim, tais ações, neste projeto, foram realizadas articulando teoria e prática, através da mediação dos aspectos inerentes ao gênero pelo professor integrando não apenas as produções dos alunos como ilustração e recurso de análise no decorrer das discussões e exposições dialogadas por meio de slides, mas introduzindo estes autores nesse processo de construção de conhecimentos, incentivando-os a comentarem e analisarem suas produções com o grupo.

O projeto *Tirinhas na sala de aula*, desenvolvido e vivenciado no decorrer desta pesquisa propõe atividades de leitura e interpretação de tirinhas, envolvendo a interação de vários eixos temáticos (oralidade, leitura, escrita e análise linguística) que conduzem o ensino de língua portuguesa nas escolas para a ativação dos possíveis sistemas de conhecimentos necessários para o processamento deste gênero textual pelo aluno de forma que este se torne também, co-produtor deste saber. Além de proporcionar ao professor sugestões de atividades de leitura e interpretação, lançando mão dos recursos disponíveis na escola (livro didático, jornais, cadernos de avaliações) e sempre mobilizando saberes prévios e construindo novos saberes..

Após a vivência deste projeto, realizamos um recorte das atividades para compor o corpus de análise desta pesquisa, dentre elas foram selecionadas três resoluções de atividades de leitura e interpretação de tirinha através de duas questões de múltipla escolha presentes no livro didático de LP da turma; e três exemplares de atividades de leitura e interpretação por

meio da produção escrita em tirinha, elaboradas especialmente para o projeto. Os autores destas produções foram identificados, como alunos A, B, C e D (por questão ética de preservação da imagem dos discentes). Os sujeitos A e C apresentam duas atividades escolhidas para análise e reflexão dos sistemas de conhecimentos que constituem a categoria de análise de nossa pesquisa.

No decorrer da primeira análise, que compreendeu as respostas apresentadas pelas alunas A, B e C, referente as duas questões de múltipla escolha selecionadas do livro didático sobre a tirinha *A surpreendente mente feminina* de Fernando Gonsales, pudemos verificar que, para chegar a resolução destas questões, as alunas, inicialmente ativaram o seu conhecimento enciclopédico, pois reconheceram que a atividade proposta apresentavam uma estrutura típica de avaliação objetiva, na qual teriam que marcar uma alternativa correta, contudo, isso só foi possível através do reconhecimento dos elementos linguísticos comuns de tal gênero textual escolar e dos recursos que o compõem. Sendo assim, para a efetivação da respectiva leitura houve a necessidade da integração dos diferentes saberes que compreendem o processamento textual visando a compreensão da proposta da atividade e em seguida da interpretação da tirinha e das questões relacionadas a este gênero em quadrinhos.

Pudemos constatar também, que nesta proposta de prática de leitura e compreensão de tirinha, as referidas alunas conseguiram mobilizar os devidos conhecimentos linguísticos (ordem sequência do texto verbal, seleção lexical da descrição dos seres, reconhecimento da função comunicativa dos verbos em destaque na fala da personagem feminina, etc.), enciclopédicos (conhecimento da temática apresentada na narrativa) e superestruturais (reconhecimento da composição da tirinha e sua função social) necessários para o reconhecimento do gênero tirinha. A aluna A, consegue mobilizar adequadamente os seus saberes linguísticos, enciclopédicos e interacionais para a compreensão e resolução adequada das questões de leitura e compreensão de textos propostas nesta atividade.

Contudo, as alunas B e C, apresentaram nas respostas tanto da questão 7, quanto da questão 8, dificuldades em assimilar o devido propósito comunicativo de cada questão (conhecimento interacional ilocucional) e de compreender bem a relação do enunciado da questão com o das alternativas escolhidas, pois as duas seleções restringiam a apenas um aspecto em destaque na fala da personagem, revelando, assim, um déficit no conhecimento interacional comunicacional durante o processamento destas atividades pelas referidas alunas.

Após a análise da atividade de leitura de caráter objetivo, refletimos sobre a atividade de leitura interpretativa a partir da produção escrita em tirinha, na qual pudemos verificar os possíveis saberes ativados pelos sujeitos da pesquisa no decorrer da leitura da linguagem visual

presente na tirinha e os sentidos construídos por estes, e expressos na produção escrita nos balões.

Dessa forma, constatamos que o conhecimento sobre o gênero textual é imprescindível para esta proposta de atividade, pois se o sujeito da interação não sabe qual é o texto a ser lido e que determinados elementos que o compõem implicam no discurso direto ou indireto da narrativa, por exemplo, este, por meio de uma atividade de coprodução, como esta analisada, acaba se desviando de sua função ou da intenção comunicativa (saber ilocucional) que tal prática social sugere. Fato este ocorrido com a produção escrita da aluna C, que revelou em seu texto escrito a descrição das cenas que a tirinha apresentava em seus quadrinhos, não proporcionando o discursivo direto previsto no texto pela presença de balões característicos de fala dos personagens, como ocorrera na produção dos demais sujeitos, aluno A e D.

Além desses resultados, também conseguimos perceber outros aspectos importantes sobre o processamento textual das análises das atividades dos alunos: que através de uma relação entre o visual e seu contexto sociocultural promove inferências no decorrer de sua leitura e que os sujeitos se direcionam a um determinado assunto/tema a ser destacado em sua produção textual e passam a constituir a sequência narrativa da tirinha, que, até então (só com a linguagem visual) conduzia o leitor a várias leituras (conhecimento enciclopédico).

Vale salientar ainda, que os alunos A e D, procuraram promover a adequação da variante linguística ao papel que cada personagem exercia na situação de comunicação (conhecimento comunicacional), indicando que, conforme a característica do gênero tirinha que contendo como meio de expressão da linguagem o balão, e no caso, balão de fala, os alunos procuram promover o diálogo entre os personagens, através da introdução de certo de grau formalidade ou informalidade, diante dos contextos criados para eles. Tal resultado demonstra que os alunos são conscientes de que a língua varia, sendo esta variação empregada em seu respectivo contexto de uso.

E, apesar deste estudo não promover uma maior reflexão sobre o humor que marca a tirinha, no decorrer do projeto, *Tirinhas na sala de aula*, foram destacadas considerações gerais sobre essa característica da tirinha, pois os alunos A e D, na produção escrita, tentaram promover tal efeito em seu texto utilizando recursos metacomunicativos (realce de letras, repetição de sílabas e expressões, deixando certo suspense no 2ºQ); visando criar uma quebra de expectativa do leitor no decorrer da leitura da última vinheta.

Essa postura dos alunos, enquanto sujeito ativo/coprodutor, nos mostrou que o essencial sobre o gênero textual tirinha foi assimilado por estes sujeitos (conhecimento superestrutural), de tal forma que se preocuparam, não apenas em promover o diálogo entre os

personagens, completar as informações da tirinha, ou concluir a narrativa; mas também, em inserir informações que despertasse em seus possíveis leitores, o reconhecimento de uma marca textual desse gênero, o seu efeito de humor.

Diante destes e dos demais resultados encontrados no decorrer das análises das atividades de leitura e interpretação objetiva e produção escrita de tirinhas, pudemos constatar o quanto um olhar para o sistema de conhecimentos, mobilizados no decorrer do processamento de um texto, como as tirinhas, nestas atividades, podem contribuir para que o professor compreenda melhor as interpretações dos alunos. Pois, o alcance de tal objetivo, envolve não, apenas, um aspecto referente ao estudo do gênero textual, mas o reconhecimento de todos os possíveis saberes mobilizados pelo aluno no decorrer do processamento de um determinado texto, e também a identificação, pelo professor, daqueles que estão comprometendo o sucesso do aluno na prática de leitura; para então, refletir e desenvolver ações interventivas.

Estas ações poderiam envolver a elaboração e aplicação de um projeto didático, que no decorrer de sua vivência poderá ser reformulado visando: a consideração do conhecimento prévio do aluno tanto sobre o gênero textual em estudo quanto do assunto que ele expressa; a otimização da metodologia aplicada para chegar ao êxito das atividades de leitura; a revisão e a reelaboração das ações que se revelaram insuficientes para o estudo do e sobre o gênero textual, como também sobre a língua escrita (para um maior êxito do aluno, naquele conhecimento mais deficiente); a auto avaliação de alunos e professores quanto ao sistema de conhecimentos assimilados.

E introduzindo, sempre no decorrer de atividades de leitura e compreensão de textos, como tirinhas, sempre a análise dos três conhecimentos básicos para tal compreensão pelo aluno: o linguístico, de mundo e o interacional, enfatizando-os desde a apresentação do gênero textual até a produção escrita interpretação de cada aluno.

Desta forma através da pesquisa constatamos que uma reflexão sobre o conjunto de saberes ativados pelos alunos durante sua interação com o texto, é um recurso pedagógico significativo para que o professor entenda como o aluno compreende um determinado gênero textual, possa identificar os aspectos que precisam ser otimizados e desenvolver ações pedagógicas interventivas para que os alunos alcancem os saberes que se apresentam deficientes e que influenciam diretamente no desenvolvimento de suas habilidades de leitura e interpretação de texto.

Nesta perspectiva, este estudo coadunou com a proposta de intervenção-ação do PROFLETRAS, seguindo a linha de pesquisa **Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes**, tendo em vista que nos voltamos para a discussão e elaboração de um



caminho interventivo para solucionar uma das grandes problemáticas do contexto escolar que fazemos parte: a leitura e a compreensão de textos verbais e não verbais. E o fizemos através de uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, na qual o aluno é um dos sujeitos de seu saber interagindo com o texto e o autor para a construção do sentido de um determinado texto inserido em seu contexto de uso, ampliando assim uma proposta de ensino de Língua Portuguesa que sob o olhar da Linguística textual e a interação dos sistemas de conhecimentos como recurso de compreensão e intervenção pedagógica.

Esperamos que a perspectiva de análise introduzida aqui possa nortear outros estudos voltados para a compreensão das HQ, especialmente as tirinhas, através do processamento textual.

## REFERÊNCIAS

ACEVEDO, Juan. **Como fazer história em quadrinhos**. Tradução Silvio Neves Ferreira. São Paulo: Global, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G PEREIRA. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAZERMAN, Charles. Gêneros textuais, tipificação e interação. DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Org.). Tradução e adaptação de Judith Chambliss. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gênero no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<https://bit.ly/2glSC1w>>. Acessado em 09.01.2018.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Versão Final. Brasília-DF: MEC/SEF, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2KwtpBU>>. Acessado em 20.05.2018.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, texto e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.

CEREJA, Willian Roberto; COCHAR, Tereza. **Português: Linguagens**. 7º ano. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CRISTOVÃO, Vara Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). **Gêneros textuais reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DIKSON, Dennys. **Estabelecimento do tópico discursivo em processo de escritura em ato de histórias em quadrinhos por díades recém-alfabetizadas**. Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2011.

DOZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Gênero orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales cordeiro. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004. p.p 95-128.

KOCH, Ingedore G. Villaça; FÁVERO, Leonor Lopes. **Linguística Textual: introdução**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2003.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Maria Cecília P. de Souza e Silva, Décio Rocha. 6.ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013. pp. 65-94 e 115-124.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). **Gêneros textuais reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010

NASCIMENTO, Gláucia. **Sociolinguística – Volume 3 – Variação Linguística**. Recife: Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia, 2010.

NICOLAU, Marcos. **Tirinha: a síntese criativa de um gênero jornalístico**. João Pessoa: Marca da Fantasia, 2007.

PAIVA, Fábio da Silva. **História em quadrinhos na Educação**. Salvador: Quadro a Quadro, 2017.

PERNAMBUCO. **Secretaria de Educação e Esportes. SAEPE – 2008/** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez. 2008), Juiz de Fora, 2008 – Anual. Conteúdo: Revista Pedagógica – Língua Portuguesa – 5º ano do Ensino Fundamental. Disponível em: <<https://bit.ly/2R9vFSk>> Acessado em: 21.07.2018.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação e Esportes. SAEPE – 2009/** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez. 2009), Juiz de Fora, 2009 – Anual. Conteúdo: Revista Pedagógica – Língua Portuguesa – 5º ano do Ensino Fundamental. Disponível em: <<https://bit.ly/2GE7vLD>> Acessado em: 21.07.2018.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação e Esportes. SAEPE – 2010/** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez. 2010), Juiz de Fora, 2010 – Anual. Conteúdo: Revista Pedagógica – Língua Portuguesa – 5º ano do Ensino Fundamental. Disponível em: <<https://bit.ly/2RcSYKR>> Acessado em: 21.07.2018.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação e Esportes. SAEPE – 2011/** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez. 2011), Juiz de Fora, 2011 – Anual. Conteúdo: Revista Pedagógica – Língua Portuguesa – 5º ano do Ensino Fundamental. Disponível em: <<https://bit.ly/2Lv4w6Y>> Acessado em: 21.07.2018.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação e Esportes. SAEPE – 2012/** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez. 2012), Juiz de Fora, 2012 – Anual. Conteúdo: Revista Pedagógica – Língua Portuguesa – 5º ano do Ensino Fundamental. Disponível em: <<https://bit.ly/2Lw8wnS>> Acessado em: 21.07.2018.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação e Esportes. SAEPE – 2013/** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez. 2013), Juiz de Fora, 2010 – Anual. Conteúdo: Revista Pedagógica – Língua Portuguesa – 5º ano do Ensino Fundamental. Disponível em: <<https://bit.ly/2LxWRVJ>> Acessado em: 21.07.2018.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação e Esportes. SAEPE – 2014/** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez. 2014), Juiz de Fora, 2010 – Anual. Conteúdo: Revista Pedagógica – Língua Portuguesa – 5º ano do Ensino Fundamental. Disponível em: <<https://bit.ly/2RcBZZe>> Acessado em: 21.07.2018.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação e Esportes. SAEPE – 2015/** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez. 2015), Juiz de Fora, 2015 – Anual. Conteúdo: Revista Pedagógica – Língua Portuguesa – 5º ano do Ensino Fundamental. Disponível em: <<https://bit.ly/2LxN4ls>> Acessado em: 21.07.2018.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação de Pernambuco. SAEPE – 2016/** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.v. 1 (jan./dez. 2016), Juiz de Fora, 2017 – Anual. Conteúdo: Revista Pedagógica – Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://bit.ly/2SfOr7J>> Acessado em: 21.07.2018.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação de Pernambuco. SAEPE – 2017/** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.v. 1 (jan./dez. 2017), Juiz de Fora, 2017 – Anual. Conteúdo: Revista Pedagógica – Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://bit.ly/2LsrLlv>> Acessado em: 21.07.2018.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos.** São Paulo: Contexto, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Histórias em quadrinhos: gêneros ou hipergênero. Estudos linguísticos.** São Paulo, v. 38. N. 3, set/dez de 2009b.

\_\_\_\_\_. Os quadrinhos em aulas de Língua Portuguesa. In: RAMA, Ângela; WERGUEIRO, Valdomiro (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. **Tiras no ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

SANTOS E FILHO, José Camilo dos. Projeto educativo da escola: fundamentação, conceito e níveis de concreção. **IX Congresso Nacional da Educação – EDUCERE**. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Realizado em 26 a 29 de outubro de 2009. Disponível em <<https://bit.ly/2BBbsLl>>. Acessado em 24.07.2018.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQS no ensino. In: RAMA, Ângela; WERGUEIRO, Valdomiro (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2016a.

\_\_\_\_\_. A linguagem dos quadrinhos: uma “Alfabetização Necessária”. In: RAMA, Ângela; WERGUEIRO, Valdomiro (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2016b.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa – ação**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1986.

## APÊNDICE A – Apresentação expositiva para estudo sobre o gênero tirinha a partir dos dados coletados da atividade de sondagem dos alunos

### As tirinhas em sala de aula

Prof.<sup>a</sup> Eliane Nascimento

#### O que é tirinha ou Tira ?

- ▶ Encontramos as duas definições nos dicionários ?
- ▶ Então vejamos algumas definições para tira:

“ pedaço de pano, papel, couro, etc. mais comprido do que largo. Qualquer estrutura com largura e espessura bem menores que comprimento; faixa. Segmento de história em quadrinhos apresentado numa só faixa horizontal.”

“Série de quadros em linha horizontal que narram uma história por meio de desenhos e balões e as tirinhas só possuem no máximo quatro quadrinhos.”

#### A linguagem nos quadrinhos

- ▶ Balão-fala
- ▶ Balão-grito
- ▶ Balão uníssono
- ▶ Balão transmissão
- ▶ Balão cochicho
- ▶ Balão pensamento \ balão imagem

##### Característica dos Balões:

Letra de fôrma, maiúscula, desenhada à mão  
Tamanho e sua cor ou forma variam de acordo com a intenção do autor



- ▶ **As onomatopeias:** acrescentam sonoridade a imagem. É comum o uso de duas ou mais para expressar o ruído de um mesmo fenômeno ou única para expressar vários sons
- ▶ **Interjeições:** expressar emoções e aparecem em grande quantidade nos quadrinhos
- ▶ As duas vem acompanhadas por interjeições



- ▶ Tempo e Lugar

Normalmente são indicados pela própria imagem

- ▶ Título

Não é obrigatório na tirinha.

- ▶ A legenda

Algumas Histórias apresentam quadrinhos com legendas.

É um pequeno texto que descreve algum fato ou coisa, geralmente relacionada com o início da História ou com a ligação entre um quadrinho e outro.

Pode caracterizar o personagem  
Indicar tempo, lugar, modo, etc.



## Tipos de Tirinhas: Quanto a forma

- ▶ Tiras tradicionais ou simplesmente tiras
- ▶ Tiras duplas ou de dois andares
- ▶ Tiras triplas ou de três andares
- ▶ Tiras longas
- ▶ Tiras adaptadas
- ▶ Tiras experimentais

“Depende da intenção do autor”

## Vamos identificar os textos a seguir

Equipe: Gabriel e João Vinicius



Figura 1.5 – Tira com um só quadrinho, feita por Gilmar.

•Quanto a forma:

1. Apresenta um quadrinho retangular
2. Forma \_\_\_\_\_

•Quanto a forma construção do texto:

1. Apresenta dois personagens
2. Apresenta legenda
3. Não possui título
4. A história ocorre na sala
5. A história se passa de dia e expressa a atualidade.

## Vamos identificar os textos a seguir

Equipe: Lailson Renner e Hugo Danilo



Figura 1.7 – Três vinhetas, em história da série Menininhas, de Fábio Coala.

•Quanto a forma:

1. Apresenta três quadrinho
2. Forma \_\_\_\_\_

•Quanto a forma construção do texto:

1. Apresenta três personagens
2. Apresenta legenda
3. Não possui título
4. A história ocorre \_\_\_\_\_
5. A história se passa \_\_\_\_\_

Equipe: Lailson Renner e Hugo Danilo



Figura 1.11 – Tira de Quadrinhos Impressionais, de Thiago Silva, usa diferentes formatos de página.

•Quanto a forma:

1. Apresenta três quadrinho
2. Forma \_\_\_\_\_

•Quanto a forma construção do texto:

1. Apresenta dois personagens
2. Apresenta legenda
3. Não possui título
4. A história ocorre na sala
5. A história se passa de dia e expressa a atualidade.

Equipe: Fabrício



Figura 1.9 – Tira de Os passarinhos, de Estevão Ribeiro, feita com cinco quadrinhos.

•Quanto a forma:

1. Apresenta cinco quadrinhos
2. Forma \_\_\_\_\_

•Quanto a forma construção do texto:

1. Apresenta dois personagens
2. Apresenta legenda
3. Não possui título
4. A fala dos personagens estão em balões
5. A história ocorre \_\_\_\_\_
6. A história se passa de dia e \_\_\_\_\_

Equipe: João Vitor e Lailson Justino



Figura 1.12 – Tira de Jôdo, obra criada por Percebe Vitor.

•Quanto a forma:

1. Apresenta três quadrinhos
2. Forma vertical

•Quanto a forma construção do texto:

1. Apresenta \_\_\_\_\_ personagens
2. Apresenta legenda
3. Não possui título
4. A história ocorre na rua
5. A história se passa de dia \_\_\_\_\_

Equipe: Gizele e Solene

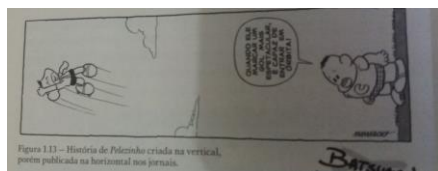


Figura 1.13 – História de Pédrinho criada na vertical, porém publicada na horizontal nos jornais.

•Quanto a forma:

1. Apresenta um quadrinho
2. Forma horizontal

•Quanto a forma construção do texto:

1. Apresenta dois personagens
2. Não Apresenta legenda
3. Não possui título
4. A fala em um balão
5. A história ocorre ao ar livre
6. A história se passa de dia \_\_\_\_\_

Equipe: Ruan e Graziela



•Quanto a forma:

1. Apresenta quatro quadrinhos
2. Forma inclinada

•Quanto a forma construção do texto:

1. Apresenta dois personagens
2. Apresenta legenda
3. Possui título
4. A história ocorre na \_\_\_\_\_
5. A história se passa de noite \_\_\_\_\_

Equipe: Iara Dete e Kaylane Lopes



Figura 3.25 – Trabalho de Victor Calkins, com conteúdo representado no dia das crianças.

•Quanto a forma:

1. Apresenta seis quadrinhos
2. Forma horizontal

•Quanto a forma construção do texto:

1. Apresenta dois personagens
2. Não Apresenta legenda
3. Não Possui título
4. A história ocorre no ônibus
5. A história se passa de dia
6. As falas representadas por

Equipe:



Figura 3.26 – Trabalho de Bruno e Bruno de MZK, como exemplo de tira dupla.

•Quanto a forma:

1. Apresenta \_\_\_\_\_quadrinhos
2. Forma \_\_\_\_\_

•Quanto a forma construção do texto:

1. Apresenta \_\_\_\_\_ personagens
2. Apresenta legenda
3. Possui título
4. A história ocorre na \_\_\_\_\_
5. A história se passa de \_\_\_\_\_

Equipe: Maria Juliana e Emily



Figura 3.27 – Tira de Maria Juliana e Emily, criada no dia das crianças.

•Quanto a forma:

1. Apresenta 04 quadrinhos
2. Forma quadrada e horizontal

•Quanto a forma construção do texto:

1. Apresenta 01 personagem
2. Apresenta legenda
3. Não Possui título
4. As falas estão em balões
5. A história ocorre no mar aberto
6. A história se passa de dia

Equipe: Luiz Henrique e Bruno

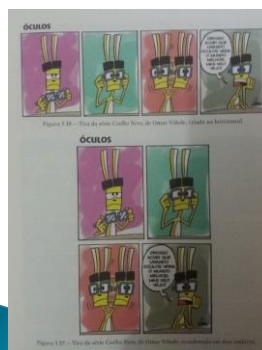


Figura 3.28 – Tira de Luiz Henrique, Bruno e Bruno, criada no dia das crianças.

•Quanto a forma:

1. Apresenta 04 quadrinhos
2. Forma: 1º horizontal e a 2ª em andares na vertical

•Quanto a forma construção do texto:

1. Apresenta 01 personagem
2. Não Apresenta legenda
3. Possui título
4. A história ocorre na \_\_\_\_\_
5. A história se passa de dia

Equipe:



Figura 3.29 – Trabalho de Quadrinhos criados por Pedro Lucas, criada no dia das crianças.

•Quanto a forma:

1. Apresenta \_\_\_\_\_quadrinhos
2. Forma: \_\_\_\_\_

•Quanto a forma construção do texto:

1. Apresenta \_\_\_\_\_ personagem
2. Apresenta legenda
3. Possui título
4. A história ocorre na \_\_\_\_\_
5. A história se passa de \_\_\_\_\_

Equipe:



Figura 3.30 – Trabalho de Quadrinhos criados por Pedro Lucas, criada no dia das crianças.

•Quanto a forma:

1. Apresenta \_\_\_\_\_quadrinhos
2. Forma: \_\_\_\_\_

•Quanto a forma construção do texto:

1. Apresenta \_\_\_\_\_personagem
2. Apresenta legenda
3. Possui título
4. A história ocorre na \_\_\_\_\_
5. A história se passa de \_\_\_\_\_

Equipe: Davi e Mateus Antonio



Figura 3.31 – Trabalho de Quadrinhos criados por Davi e Mateus Antonio, criada no dia das crianças.

•Quanto a forma:

1. Apresenta \_\_\_\_\_quadrinhos
2. Forma: vertical e horizontal

•Quanto a forma construção do texto:

1. Apresenta 2 personagens
2. Apresenta legenda
3. Possui título
4. A história ocorre numa fazenda
5. A história se passa de noite

Equipe: Ygor e Rian



Figura 3.32 – Trabalho de Quadrinhos criados por Ygor e Rian, criada no dia das crianças.

•Quanto a forma:

1. Apresenta \_\_\_\_\_quadrinhos
2. Forma: \_\_\_\_\_

•Quanto a forma construção do texto:

1. Apresenta \_\_\_\_\_ personagens
2. Apresenta legenda
3. Não Possui título
4. A história ocorre em casa
5. A história se passa de noite



Equipe: Jaqueline e Yris



•Quanto a forma:

1. Apresenta 3 quadrimhos
2. Forma: \_\_\_\_\_

•Quanto a forma construção do texto:

1. Apresenta 2 personagens
2. Apresenta legenda
3. Não Possui título
4. A história ocorre na rua
5. A história se passa de dia

Figura 1.26 – Ryoma, de Ricardo Tokamoto.

Equipe: Naiara e Ingrid



•Quanto a forma:

1. Apresenta 7 quadrimhos
2. Formato de seta

•Quanto a forma construção do texto:

1. Apresenta 6 personagens
2. Apresenta legenda
3. Não Possui título
4. A história ocorre na cidade de Aarahn
5. A história se passa dedia



Equipe: Wellyton e José Mateus

•Quanto a forma:

1. Apresenta 9 quadrimhos
2. \_\_\_\_\_

•Quanto a forma construção do texto:

1. Apresenta 3 personagens
2. Apresenta legenda
3. Não Possui título
4. A história ocorre em uma ladeira
5. A história se passa de dia

## A tirinha é uma narrativa?

- ▶ Tem personagem?
- ▶ Conta uma história?
- ▶ Ocorre em um determinado lugar \ espaço?
- ▶ Ocorre em um determinado tempo?
- ▶ Apresenta começo, meio e fim da história?
- ▶ Possui um narrador?
- ▶ Possui um Título?

## Finalmente: o que é tirinha ?

- ▶ Como se apresenta ?
- ▶ Quanto ao número de quadrimhos ?
- ▶ Quanto a elementos que precedem o texto ?
- ▶ Onde encontramos este texto ?
- ▶ Para que ele serve ?

## O que é tirinha?

- ▶ “e um formato utilizado para veiculação de histórias em quadrimhos em suportes e mídias impressas e digitais. Ele pode ser apresentado de variadas maneiras: tradicional, composto por uma faixa retangular horizontal ou vertical; em duas, três ou mais tiras; quadrado; adaptado. O número de quadrimhos é variável: a história pode ser condensada em várias cenas, de forma mais longa. Pode vir ou não acompanhada de elementos paratextuais (como título, legenda nome do autor)” (RAMOS, 2017, p. 31)

## Quando eu digo que vou NO banheiro

O que as pessoas imaginam



O que os professores de português imaginam

