



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL**

**MARIA JULIETE SOARES DE ARAÚJO CAVALCANTE**

**HABILIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA DO GÊNERO TIRA: UMA  
ANÁLISE À LUZ DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO SAEB**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2020**

MARIA JULIETE SOARES DE ARAÚJO CAVALCANTE

HABILIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA DO GÊNERO TIRA: UMA ANÁLISE À  
LUZ DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO SAEB

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras em Rede Nacional. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Suelene Silva Oliveira.

FORTALEZA – CEARÁ

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Estadual do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Araujo, Maria Juliete Soares de.

Habilidades de compreensão leitora do gênero tira: uma análise à luz da matriz de referência do SAEB [recurso eletrônico] / Maria Juliete Soares de Araujo. - 2020.

191 f. : il.

Dissertação (MESTRADO PROFISSIONAL) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Profissional Em Letras Rede Nacional - Profissional, Fortaleza, 2020.

Orientação: Prof.ª Dra. Suelene Silva Oliveira.

1. Leitura. 2. Habilidades leitoras. 3. Tiras Cômicas. I. Título.

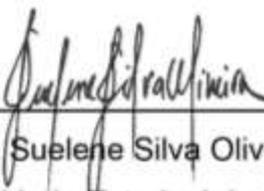
MARIA JULIETE SOARES DE ARAÚJO CAVALCANTE

HABILIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA DO GÊNERO TIRA: UMA ANÁLISE À  
LUZ DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO SAEB

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras em Rede Nacional. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

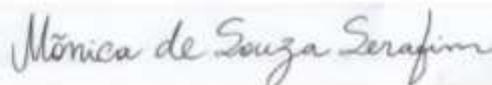
Aprovada em: 18 de maio de 2020

BANCA EXAMINADORA



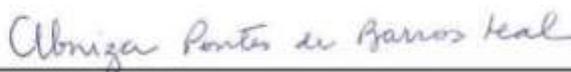
---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Suelene Silva Oliveira (Orientadora)  
Universidade Estadual do Ceará – UECE



---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mônica de Souza Serafim  
Universidade Federal do Ceará – UFC



---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Abniza Pontes de Barros Leal  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Dedico esse trabalho a Deus, aos meus pais,  
meu esposo, minhas irmãs e meus sobrinhos,  
aqueles a quem eu mais amo.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo impressionante e infinito amor que Ele tem por mim. Este trabalho é o resultado de mais uma prece intercedida por Maria.

À Professora Suelene Oliveira, por ter orientado de forma tão sensível a pesquisa, pelas palavras de apoio e carinho, por ser uma profissional tão sábia e humana. Todo o meu carinho.

Aos alunos da turma 9º ano C, de 2019, da escola EEFM João Paulo II, pela disposição em participar da pesquisa.

À EEFM João Paulo II, por ter contribuído com a aplicação deste trabalho.

Aos meus pais, Sebastião e Liduina, pelo imenso amor, pelas orações, pelo cuidado. Eles que são os sábios professores da minha vida e me ensinarem valores humanos, éticos, morais e cristãos.

Às minhas irmãs, Maria Patrícia e Ana Jaqueline, por sempre torceram por mim, por estarem sempre comigo, mesmo longe fisicamente. Nosso elo é inquebrável, estamos e estaremos sempre unidas.

Ao meu esposo, Francisco Mocineis, meu grande amor e melhor amigo. Obrigada pela paciência, parceria, por acreditar tanto.

À tia Margarida e toda sua família, por me oferecerem um lar e possibilitarem que eu chegasse até aqui.

A todos os amigos, especialmente, à amiga Gisele Oliveira, pelas orações que me fortaleceram nessa caminhada.

Às professoras Mônica de Sousa Serafim e Abniza Leal de Barros, pelas importantes contribuições na qualificação do trabalho e por terem aceitado o convite para compor a banca avaliadora da pesquisa. Obrigada pela sabedoria e gentileza.

Aos meus companheiros de curso do Profletras, por dividirem os momentos de desabafo, reflexão e aprendizagem.

A todos os professores do Programa, por contribuírem de forma tão significativa para o andamento do curso, em especial, ao professor e coordenador Valdinar Custódio.

À Universidade Estadual do Ceará, pelo aparato acadêmico que muito contribuiu com meu crescimento profissional.

À CAPES pelo apoio para o funcionamento do curso.

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende  
o que ensina”.

(Cora Coralina)

## RESUMO

No contexto atual, de grande visibilidade dos textos multimodais e de dados pessimistas diagnosticados por avaliações internas e externas, surge o interesse na realização desta pesquisa, que coloca as habilidades leitoras de tiras cômicas como objeto de análise. Como objetivo geral, a partir do gênero tiras, este trabalho investiga quatro habilidades leitoras, propostas pela Matriz de Referência do SAEB, dominantes e menos dominantes entre os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de Fortaleza-CE. As habilidades investigadas são: a) D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; b) D4 - Inferir uma informação implícita no texto); c) D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso; d) D16 - Identificar efeitos de ironia ou humor. Trata-se de uma pesquisa-ação, de natureza mista e conta com o aporte teórico de autores como: Solé (1998), Kleiman (2010), Ramos (2017), Koch e Elias (2017). Por meio de uma sequência de atividades, aplicadas durante 21 horas-aula, o descritor cinco da Matriz do SAEB – Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso – demonstrou-se a habilidade mais predominantes entre os participantes da pesquisa, em comparação aos demais descritores analisados. Os itens objetivos das avaliações diagnósticas inicial e final, com maiores percentuais de acerto, foram os que trataram, especificamente, da habilidade de interpretar texto, que conjuga as linguagens verbal e não verbal, enquanto inferir informações implícitas (D4) e identificar os efeitos de humor (D16) foram as habilidades menos predominantes. Ao comparar o desempenho individual dos estudantes nas avaliações diagnósticas inicial e final, observa-se um avanço nas quatro habilidades leitoras dos participantes, que realizaram o estudo do gênero tiras cômicas durante a intervenção pedagógica.

**Palavras-chave:** Leitura. Habilidades leitoras. Tiras cômicas.

## ABSTRACT

In the current context, of great visibility in multimodal texts and pessimistic data diagnosed by internal and external evaluations, appears the interest in the conduction of this research, which places the reading skills of comic strips as an object of analysis. As the main goal, from the comic strip genre, this work investigates four reading skills, proposed by the Reference Matrix of SAEB, that are dominant and less dominant among students in the 9th grade of elementary school at a state public school situated in Fortaleza-CE. The investigated skills are: a) D3 - Infer the meaning of a word or expression; b) D4 - Infer implicit information in the text; c) D5 - Interpret text with the help of different graphic material; d) D16 - Identify irony or humor effects. It is an action-research, of mixed nature and relies on the theoretical contribution of authors such as: Solé (1998), Kleiman (2010), Ramos (2017), Koch and Elias (2017). Through a sequence of activities, applied during 21 class hours, the descriptor five of SAEB Matrix - Interpret text with the help of different graphic material - was the most predominant skill among the research participants, compared to the other descriptors analyzed. The objective items of the initial and final diagnostic evaluations, with the highest percentage of correct answers, were those which dealt, specifically, with the skill of interpreting text, that combines verbal and non-verbal languages, while inferring implicit information (D4) and identifying humor effects (D16) were the least prevalent skills. When comparing the individual performance of students in the initial and final diagnostic evaluations, we can observe an advance in the four reading skills of the participants, who performed the study of the comic strips genre during the pedagogical intervention.

**Key-words:** Reading. Reading skills. Comic strips.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A construção do sentido na interação texto-leitor .....	24
Figura 2 – Conhecimento linguístico .....	29
Figura 3 – Conhecimento enciclopédico.....	29
Figura 4 – Conhecimento ilocucional .....	30
Figura 5 – Conhecimento metacomunicativo e conhecimento superestrutural .....	31
Figura 6 – Exemplo de tira tradicional .....	34
Figura 7 – Exemplo de tira de dois andares .....	34
Figura 8 – Exemplo de tira de três andares.....	35
Figura 9 – Exemplo de tira longa .....	36
Figura 10 – Exemplo de tira adaptada.....	37
Figura 11 – Exemplo de tira experimental .....	38
Figura 12 – A quebra de expectativa.....	40
Figura 13 – Recursos visuais .....	41
Figura 14 – Tipos de balão .....	41
Figura 15 – Onomatopeias e linhas cinéticas.....	42
Figura 16 – Vinheta, linhas de contorno, calha .....	43
Figura 17 – Ordem de leitura.....	44
Figura 18 – Sarjeta.....	44
Figura 19 – A Gramática da Língua e a Gramática Visual .....	46
Figura 20 – Valor informativo: dado e novo .....	49
Figura 21 – Valor informativo: centro/margem.....	49
Figura 22 – Princípio da saliência .....	50
Figura 23 – Planos.....	51
Figura 24 – Exemplo de item que trata do descritor 3 .....	56
Figura 25 – Exemplo de item que trata do descritor 4 .....	57
Figura 26 – Exemplo de item que trata do descritor 5 .....	58
Figura 27 – Exemplo de item que trata do descritor 16 .....	59
Figura 28 – Habilidades leitoras investigadas .....	61
Figura 29 – D3 Item 02 da ADI.....	69
Figura 30 – D4 Item 05 da ADI.....	71
Figura 31 – D5 Item 07 da ADI.....	73
Figura 32 – D16 Item 11 da ADI.....	74

<b>Figura 33 – Tira 2 (TD da Oficina 2).....</b>	<b>84</b>
<b>Figura 34 – Tira 7 (TD da Oficina 02).....</b>	<b>86</b>
<b>Figura 35 – Tira analisada coletivamente na Oficina 3.....</b>	<b>88</b>
<b>Figura 36 – Item 04 (TD da Oficina 3) .....</b>	<b>89</b>
<b>Figura 37 – Item 3 da Oficina 4 .....</b>	<b>91</b>
<b>Figura 38 – Item 05 da Oficina 04 .....</b>	<b>93</b>
<b>Figura 39 – Item 11 da Oficina 04 .....</b>	<b>94</b>
<b>Figura 40 – D3 Item 01 da ADF .....</b>	<b>98</b>
<b>Figura 41 – D4 Item 06 da ADF .....</b>	<b>100</b>
<b>Figura 42 – D5 Item 07 da ADF .....</b>	<b>102</b>
<b>Figura 43 – D16 Item 11 da ADF .....</b>	<b>103</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 – Estratégias e Procedimentos de Leitura .....</b>	<b>22</b>
<b>Quadro 2 – As dimensões do espaço visual .....</b>	<b>48</b>
<b>Quadro 3 – Matriz de Referência da pesquisa .....</b>	<b>55</b>
<b>Quadro 4 – ADI: Resultado dos 31 alunos matriculados .....</b>	<b>67</b>
<b>Quadro 5 – ADI: Resultado dos participantes da pesquisa com 100% de frequência ..</b>	<b>68</b>
<b>Quadro 6 – D3 Resultado do item 02 da ADI .....</b>	<b>69</b>
<b>Quadro 7 – D4 Resultado item 05 da ADI .....</b>	<b>71</b>
<b>Quadro 8 – D5 Resultado do item 07 da ADI .....</b>	<b>73</b>
<b>Quadro 9 – D16 Resultado do item 11 da ADI .....</b>	<b>75</b>
<b>Quadro 10 – Descrição dos personagens antes da mediação.....</b>	<b>77</b>
<b>Quadro 11 – Descrição dos personagens após a mediação .....</b>	<b>80</b>
<b>Quadro 12 – Interpretação da tira 6 (TD da Oficina 2) .....</b>	<b>87</b>
<b>Quadro 13 – ADF: Resultado dos participantes com 100% de frequência .....</b>	<b>97</b>
<b>Quadro 14 – D3 Resultado do item 01 da ADF .....</b>	<b>99</b>
<b>Quadro 15 – D4 Resultado do item 06 da ADF .....</b>	<b>100</b>
<b>Quadro 16 – D5 Resultado do item 07 da ADF .....</b>	<b>102</b>
<b>Quadro 17 – D16 Resultado do item 11 da ADF .....</b>	<b>104</b>

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	21
<b>2.1</b>	<b>Compreensão leitora</b> .....	21
2.1.1	Os conhecimentos e a construção de hipóteses sobre o texto .....	28
<b>2.2</b>	<b>O gênero tira</b> .....	32
2.2.1	Tiras cômicas.....	39
<b>2.3</b>	<b>Multimodalidade, a natureza das tiras</b> .....	40
<b>2.4</b>	<b>Matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB</b> .....	52
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	60
<b>3.1</b>	<b>Natureza da pesquisa</b> .....	60
<b>3.2</b>	<b>Cenário de investigação</b> .....	61
<b>3.3</b>	<b>Participantes</b> .....	62
<b>3.4</b>	<b>Gênero analisado</b> .....	62
<b>3.5</b>	<b>Etapas da pesquisa</b> .....	63
<b>4</b>	<b>DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	66
<b>4.1</b>	<b>Avaliação Diagnóstica Inicial</b> .....	66
4.1.1	ADI – Aulas 01 a 03: Diagnóstico .....	66
<b>4.2</b>	<b>Intervenção Pedagógica</b> .....	76
4.2.1	Oficina 1 – Aulas 04 a 07: Apresentação e Motivação .....	76
4.2.2	Oficina 2 – Aulas 08 a 11: A linguagem das tiras.....	82
4.2.3	Oficina 3 – Aulas 12 a 14: As pistas linguísticas .....	87
4.2.4	Oficina 4 – Aulas 15 a 18: A construção de habilidades leitoras .....	91
<b>4.3</b>	<b>Avaliação Diagnóstica Final</b> .....	96
4.3.1	ADF – Aulas 19 a 21: Verificação dos resultados .....	96
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	105
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	108
	<b>APÊNDICE A – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL</b> .....	111
	<b>APÊNDICE B – OFICINA 1 FICHA PERFIL DOS PERSONAGENS</b> .....	117
	<b>APÊNDICE C – OFICINA 1 TIRAS CÔMICAS</b> .....	121
	<b>APÊNDICE D – OFICINA 2 METATIRAS E A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS</b> .....	123
	<b>APÊNDICE E – OFICINA 3 A LINGUAGEM NÃO VERBAL</b> .....	129

<b>APÊNDICE F – OFICINA 4 EXERCITANDO AS HABILIDADES LEITORAS .....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE G – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA FINAL .....</b>	<b>142</b>
<b>APÊNDICE H – CONTROLE DA PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NAS ATIVIDADES .....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE I – MANUAL DIDÁTICO .....</b>	<b>150</b>
<b>ANEXO A – MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO SAEB.....</b>	<b>187</b>
<b>ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA .....</b>	<b>188</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Inúmeros profissionais da educação têm se inquietado com a seguinte questão: como ensinar o aluno a ler? Principalmente, os professores de Língua Portuguesa, geralmente, os mais cobrados para desempenhar essa difícil tarefa. Para Solé (1998, p. 32), “um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente”. Embora saibamos que os alunos constantemente leiam e escrevam de maneira mais espontânea no seu dia a dia, utilizando, na maioria das vezes, ferramentas tecnológicas – celulares e computadores – para o envio de mensagens nas redes sociais, formar leitores autônomos é, ainda, um enorme desafio para os professores.

Esse desafio precisa ser enfrentado e superado, uma vez que o desenvolvimento de habilidades leitoras é uma exigência da sociedade contemporânea para a formação integral do estudante. Dessa forma, ensinar o aluno a ler e a escrever é papel de toda a comunidade escolar, pois são habilidades necessárias não só entre os muros da escola, em todas as suas disciplinas, mas também em práticas sociais letradas. No entanto, avaliações internas e externas, inclusive internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), têm mostrado um diagnóstico pessimista sobre o ensino e a aprendizagem da leitura, configurando-se como um trabalho que exige pesquisa, reflexão e ação de todos os envolvidos no processo – gestão pública, gestão escolar, professores, pais e alunos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017 pelo Ministério da Educação (MEC), orienta, hoje, a elaboração dos currículos e a proposta pedagógica das escolas públicas e privadas do país, em todas as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Orienta, também, a produção de materiais didáticos, avaliações internas e externas e a formação dos professores. De acordo com esse documento, os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências e habilidades inter-relacionadas, definindo competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

No contexto atual, de grande visibilidade dos textos multimodais, na sociedade de forma geral, e de alarmantes índices de leitura diagnosticados por avaliações internas e externas, surge nosso interesse na realização desta pesquisa, que coloca a leitura do texto multimodal como objeto de reflexão. Definido nosso campo de atuação, pensamos em um gênero que

pudesse nos ajudar na percepção de habilidades leitoras dos estudantes das séries finais do Ensino Fundamental e chegamos às tiras<sup>1</sup>. O leitor pode se perguntar: por que tira?

Entre as habilidades de leitura específicas de Língua Portuguesa, definidas pela BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), está: (EF69LP05)<sup>2</sup> “Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc” (BRASIL, p. 141). Em consonância com a BNCC, os recentes “Documentos de Referência do SAEB” destacam as habilidades de “inferir informações implícitas em distintos textos” e “inferir, em textos multissemióticos, efeitos de humor, ironia e/ou crítica” (BRASIL. MEC, 2019, p. 78). Essas habilidades são compreendidas pela Matriz de Referência do SAEB, vigente para o 9º ano do Ensino Fundamental, e comporão a nova Matriz de linguagens do SAEB, em estudo, cuja vigência está prevista a partir de 2021.

As tiras são bastante indicadas por documentos oficiais, como a BNCC,<sup>3</sup> e, apesar da presença constante no ensino de forma geral, ainda existem muitas dificuldades envolvendo não só o gênero, mas os demais que compõem o universo dos quadrinhos – charges, cartuns, etc. As dificuldades giram em torno até mesmo do reconhecimento, não só por parte dos alunos, bem como por professores e outros profissionais da educação. De acordo com Ramos (2017), é comum haver equívocos envolvendo os quadrinhos. O autor exemplifica que, mesmo o ENEM, exame de abrangência e relevância nacional, em um de seus itens, já chamou uma tira de “Mafalda”, de autoria do argentino Quino, de charge. Segundo o mesmo autor, tal erro é muito comum na elaboração de outros vestibulares do país. No vestibular de 2015 da Universidade Federal do Paraná (UFPR), uma tira de Alberto Benett também foi chamada de charge, o que demonstra “dificuldades em identificar as marcas centrais da tira” (RAMOS, 2017, p 43).

---

<sup>1</sup> Corroborando com Ramos (2017), no decorrer do estudo, privilegiamos a nomenclatura “tira” à “tirinha”. Segundo o autor de “Tiras no ensino”, o acréscimo do sufixo *-inha* à forma *tira*, além de uma alusão às dimensões pequenas do gênero, conotaria sentido de ‘afeição’ e sugere, discursivamente, um texto de conteúdo inofensivo, fato que contribuiria até mesmo com equívocos de seleção desses textos aos contextos educacionais. Daí a preferência do autor (e a nossa) pela forma *tira*.

<sup>2</sup> Códigos alfanuméricos criados para identificar as aprendizagens propostas pela BNCC. O primeiro par de letras indica a etapa de ensino: Ensino Fundamental; o primeiro par de números indica o ano ou bloco de anos a que se refere a habilidade, nesse caso, 6º a 9º; o segundo par de letras indica o componente curricular – Língua Portuguesa; o último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos (Fonte: BNCC, 2017, p. 30).

<sup>3</sup> O “Guia de Elaboração de Itens de Língua Portuguesa do SPAECE<sup>3</sup>” e outros guias de elaboração de avaliações externas de estados e municípios brasileiros também orientam e ilustram a utilização de tiras como objeto de atividades para o 9º ano do Ensino Fundamental.

Outro aspecto relevante que consideramos foi o modo como os livros didáticos abordam o gênero. As tiras cômicas, principalmente, são textos muito recorrentes nos manuais de Língua Portuguesa, embora ainda sejam usadas, por vezes, como pretexto em exercícios com fins de análise metalinguística, exclusivamente, deixando a compreensão leitora em segundo plano ou mesmo inexistindo. Tal problemática implica, diretamente, na formação não só do aluno-leitor, mas do professor-leitor, já que, no Brasil, sobretudo no ensino público, em função dos variados contextos envolvendo a formação de professores e outros problemas relacionados às condições de trabalho, o livro didático é, frequentemente, o guia principal, quando não o único, a orientar o currículo e a abordagem metodológica do profissional em sala de aula.

Ademais, a BNCC (2017), especificamente no eixo da leitura do Ensino Fundamental, aponta a construção de inferências verbais e imagéticas, bem como o reconhecimento dos efeitos de humor e ironia como habilidades fundamentais. Acreditamos que essas habilidades são bastante exercitadas na leitura de tiras cômicas. Vemos no gênero, ainda, uma atrativa porta de entrada ao mundo da leitura, sobretudo para estudantes do Ensino Fundamental, por serem textos dotados de entretenimento e exigirem que o próprio leitor construa os sentidos do humor, já que cabe a este preencher as lacunas deixadas pelo autor no texto.

Pelas razões expostas, as tiras configuram-se como ferramenta eficaz na formação do aluno-leitor. Portanto, nosso trabalho adota a leitura de tiras cômicas como objeto de ensino e aprendizagem, focando em habilidades inter-relacionadas na construção dos sentidos do texto. Definido o gênero, fizemo-nos os seguintes questionamentos: 1) Que habilidades são necessárias para a compreensão dos sentidos das tiras? 2) Quais habilidades de leitura podem ser mediadas pelo professor e desenvolvidas a partir do estudo desse gênero?

O SAEB, criado pelo Ministério da Educação (MEC), em 1990 e aperfeiçoado ao longo dos anos, avalia, hoje, no Brasil, as habilidades leitoras dos estudantes do país, desde o 2º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. Essa avaliação externa define uma matriz de referência, que se estrutura a partir de competências e habilidades (descritores<sup>4</sup>) esperadas dos estudantes e configura-se como ferramenta importante na sistematização e clareza do processo de avaliação. Além de guia na elaboração dos testes do SAEB, a matriz é parâmetro para outras matrizes de avaliações externas realizadas por estados e municípios brasileiros, como é o caso do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE).

---

<sup>4</sup> Os descritores indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos e constituem a referência para seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação.

Como é nossa intenção trabalhar habilidades de leitura de Língua Portuguesa e levando em consideração a multiplicidade de habilidades, fizemos o recorte de quatro das 21 habilidades apontadas pela Matriz de Referência do SAEB, em vigência para o 9º ano do Ensino Fundamental. Assim, nosso estudo se dedica à investigação das seguintes habilidades leitoras, por meio da leitura de tiras cômicas: **a) D3** - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; **b) D4** - Inferir uma informação implícita no texto); **c) D5** - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso; **d) D16** - Identificar efeitos de ironia ou humor.

É fundamental destacar o nosso conhecimento de que a Matriz de Referência para avaliação do SAEB não se destina a substituir a matriz curricular de ensino, bem mais ampla. Entretanto, em função do baixo desempenho dos estudantes – diagnosticado não só por essa avaliação, mas também pelo SPAECE –, constitui um importante referencial, pois chama atenção para a deficiência de competências e habilidades fundamentais esperadas dos discentes.

Definido nosso campo de atuação – leitura do texto multimodal, definido o gênero tira cômica – e apontadas as habilidades leitoras que pretendemos investigar, sintetizamos, finalmente, o objetivo geral de nossa pesquisa:

- a) Investigar habilidades leitoras, propostas pela Matriz de Referência do SAEB, dominantes e menos dominantes entre os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de Fortaleza-CE, a partir da proposição de atividades e mediação de práticas de leitura do gênero textual tiras cômicas.

Como objetivos específicos, temos:

- a) Identificar, por meio de uma atividade diagnóstica, habilidades leitoras mais predominantes entre os alunos do 9º ano;
- b) Investigar como os alunos atribuem sentido ao gênero tira, mais especificamente, como inferem informações implícitas no texto, a partir de atividades propostas;
- c) Descrever as estratégias utilizadas pelos estudantes na identificação dos efeitos de humor no texto multimodal tira.

Nossa hipótese primária é a de que duas habilidades fundamentais concorrem para a compreensão dos sentidos das tiras: a construção de inferência – em que a partir da superfície textual os alunos acionam conhecimentos prévios, fazem previsões e criam hipóteses de leitura – e a associação entre o verbal e o imagético. A ausência dessas habilidades acarreta aos estudantes sérios problemas de leitura, ou seja, decodificam apenas a superfície textual verbal e não percebem que o sentido nem sempre está explícito, pronto, mas precisa ser construído. Nas tiras, o humor, frequentemente, está na quebra de expectativa. O autor, ao produzi-las, lança pistas verbais e não verbais para que o leitor possa recuperar o sentido. Assim, caracterizam-se como textos que exigem mais explicitamente a participação ativa do leitor, por isso, também as consideramos um texto fértil para ser explorado em sala de aula.

Seja pelo pouco conhecimento de mundo, linguístico e interacional, seja pelo desconhecimento das características próprias do gênero, a procura de sentido na superfície textual denuncia a carência de habilidades de leitura dos estudantes. Os propósitos comunicativos são desconhecidos, sobretudo quando se pretende fazer uma reflexão ou crítica a comportamentos socioculturais e políticos e/ou por acreditarem que se trata de um texto de humor explícito, fácil. O que não é verdade, nem todas as tiras são apenas de humor. Outras dificuldades estariam relacionadas ao não entendimento de palavras e expressões ou de recursos não verbais próprios da linguagem dos quadrinhos, como os balões, a escolha da fonte, os desenhos e formatos, os traços e contornos. Enfim, os estudantes desconsideram o imagético, que cumpre função primordial na constituição das tiras e deve ser lido e interpretado.

Considerando a relevância do tema, encontramos um número representativo de pesquisas voltadas ao ensino e aprendizagem de leitura, Solé (1998), Kleiman (2010), Koch e Elias (2017) nos oferecem importantes estudos sobre o campo. Ramos (2017) contribui, significativamente, com o ensino de leitura ao encorajar práticas em sala de aula com textos do universo dos quadrinhos. Um olhar particularizado sobre o tema é a obra: “Tiras no ensino”, do autor, muito consultada por nossa pesquisa.

Apesar de serem muitos os trabalhos de investigação do gênero “tira”, principalmente, relacionados a seus aspectos constitutivos e ao humor, podemos dizer que ainda há espaço para pesquisas-ação que investiguem como o aluno constrói o sentido na leitura desse texto.

Trabalho com viés semelhante, mas com foco em outro gênero, foi realizado por Maia (2011), que pesquisou a compreensão leitora crítica de alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Fortaleza, a partir da leitura de charges jornalísticas. Os resultados revelaram que a linguagem não verbal cumpre um papel indispensável no processo de

significação crítica nas charges e em outros textos multimodais, pois subsidia a interpretação crítica dos leitores.

Por outro lado, Silva (2019), ao investigar o perfil do leitor (aluno e professor), inscrito no livro didático: “Português Linguagens”, de Cereja e Magalhães (1990, 1994, 2013), constatou que as atividades, com o gênero tira, propostas por esses manuais, não privilegiavam o desenvolvimento das habilidades leitoras do aluno, visto que, nos poucos casos em que se propuseram atividades de leitura e interpretação, limitaram-se aos aspectos verbais e deixaram de lado o imagético. Apesar da presença constante, as tiras apenas exemplificavam conteúdos gramaticais.

Nesse contexto, nosso trabalho pretende diminuir a lacuna na investigação da compreensão leitora de estudantes da série final do Ensino Fundamental, a partir da leitura de tiras cômicas. Para isso, realizamos uma pesquisa-ação que investigou quais habilidades leitoras demonstram-se mais dominantes e menos dominantes na leitura desse texto.

Reiteramos que este estudo se justifica pela necessidade de tomar a leitura como objeto de ensino, visando à formação de leitores independentes. A discussão, na academia, a respeito dos gêneros e, em especial, das tiras, como instrumento de ensino e aprendizagem, é bastante fecunda e inquestionável. Nosso trabalho se justifica, porém, pela necessidade de estudos empíricos de proposição, descrição e análise de atividades, em que buscamos entender, na prática, como o aluno infere, interpreta o texto verbal e o imagético e identifica efeitos de humor em tiras cômicas. Reiteramos, mais uma vez, que essas habilidades estão compreendidas na BNCC, cujo desenvolvimento é fundamental ao leitor competente.

Acreditando termos situado o leitor quanto às características mais gerais do trabalho, apresentamos, em síntese, o modo como organizamos o texto desta dissertação.

No capítulo 1, Introdução, apresentamos nossa inquietação, como professora de Língua Portuguesa, acerca da dificuldade e da necessidade de formar leitores autônomos. Amparados pela BNCC e pela Matriz de Referência do SAEB, definimos o campo de atuação, o gênero e os objetivos da pesquisa. E, ainda, mostramos as lacunas em torno do tema e as justificativas acerca da realização do trabalho. Por fim, sintetizamos os cinco capítulos que compreendem o estudo.

No Capítulo 2, Fundamentação Teórica, apresentamos as bases teóricas que nos fundamentam. No campo da leitura, contribuem com a pesquisa: Solé (1998) e Kleiman (2010), sobretudo com os estudos acerca das estratégias de leitura. Quanto à relação leitor-texto, Koch e Elias (2017) nos ajudam a compreender o complexo trabalho de construção de inferências, elaboração e confirmação de hipóteses, mediado pelos conhecimentos prévios do leitor –

linguísticos, enciclopédicos e interacionais –, acionados a partir da superfície textual. Em busca de compreendermos o gênero tira, apoiamo-nos, especialmente, em Ramos (2017).

Esses teóricos adotam a concepção sociocognitivo-interacional da linguagem, na qual o texto é um evento comunicativo, ou seja, além da tríade leitor-autor-texto, a relação de operações mentais, os fenômenos sociais e os propósitos comunicativos são fatores relevantes e indispensáveis na construção dos sentidos do texto. Ainda, no Capítulo 2, apresentamos uma seção sobre o texto multimodal, de acordo com a Gramática do *Design* Visual (doravante GVD). A última seção do Capítulo 2 tece considerações a respeito da Matriz de Referência do SAEB e dos itens que compõem essa avaliação, para o 9º ano do Ensino Fundamental.

No Capítulo 3, dedicamo-nos à descrição dos aspectos metodológicos, apresentando a natureza da pesquisa. Uma vez que nasce e se desenvolve do diálogo cotidiano com os discentes, durante as aulas de Língua Portuguesa e pretende intervir para que haja mudanças significativas no ensino e aprendizagem de leitura – caracteriza-se como uma pesquisa-ação de natureza mista. Nesse capítulo, descrevemos, ainda, o cenário, os participantes, o *corpus* e o modo que foram pensadas as três etapas: Avaliação Diagnóstica Inicial, Intervenção Pedagógica e Avaliação Diagnóstica Final.

No Capítulo 4, detivemo-nos ao relato e à reflexão acerca das atividades realizadas. Descrevemos algumas das principais experiências vividas em sala de aula, nos três momentos de aplicação da pesquisa-ação, em busca de alcançar os objetivos da pesquisa, bem como apresentamos os dados quantitativos e a análise qualitativa dos resultados encontrados.

No capítulo 5, tecemos nossas considerações finais, seguidas das referências bibliográficas, dos apêndices e dos anexos.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 Compreensão leitora**

A necessidade de estabelecer diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e de criar uma base nacional comum a todos os estados brasileiros originou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento define um conjunto de aprendizagens, competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas na Educação Básica do país. O eixo de leitura nos orienta na realização deste trabalho e compreende “as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, p. 71).

Elaborada com a colaboração de professores e especialistas, entre as habilidades de Língua Portuguesa, a BNCC determina que, ao final do Ensino Fundamental, esteja consolidada nos estudantes a habilidade de “Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor” (BRASIL, p. 73).

A BNCC define também um conjunto de estratégias e procedimentos de leitura, que, dada a sua importância para esta pesquisa, apresentamos:

### Quadro 1 – Estratégias e Procedimentos de Leitura

<p><b>Estratégias e procedimentos de leitura</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares.</li> <li>• Estabelecer/considerar os objetivos de leitura.</li> <li>• Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças.</li> <li>• Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos.</li> <li>• Localizar/recuperar informação.</li> <li>• Inferir ou deduzir informações implícitas.</li> <li>• Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas.</li> <li>• Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão.</li> <li>• Apreender os sentidos globais do texto.</li> <li>• Reconhecer/inferir o tema.</li> <li>• Articular o verbal com outras linguagens - diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. - reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens.</li> <li>• Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos.</li> </ul>
--	---

Fonte: BNCC/Brasil (2017, p. 76).

Como vemos na proposição da BNCC e como, em 1998, já enfatizava Solé (1998), em sua obra “Estratégias de leitura”, essas estratégias e procedimentos serão utilizados ao longo de nossa intervenção de forma contextualizada, através da leitura de tiras. O uso de estratégias de leitura tem sido indicado por estudiosos do tema como meio eficiente de facilitar e melhorar o desempenho da compreensão leitora.

Formar leitores competentes não é apenas ensinar-lhes o sentido de palavras desvinculadas de contextos específicos ou, ainda, a estrutura de frases e enunciados, como creem os que percebem a língua unicamente como código e o texto como produto, cabendo ao

leitor apenas “traduzi-lo”. Mais do que decodificar, é preciso ler e compreender os sentidos do texto, como nos indicam as autoras Koch e Elias (2017), estas veem autores e leitores como “estrategistas na interação pela linguagem”:

A leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística quanto de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar de forma ativa da construção do sentido (KOCH; ELIAS, 2017, p. 7).

No mesmo viés, para Solé (1989, p. 84), “a leitura é um processo contínuo de expectativas e previsões que vão sendo verificadas”, ou seja, é um processo constante de interação entre o leitor e o texto. Esse diálogo – leitor/texto, autor/leitor, texto impresso/leitura do mundo – é mediado pela realização de inferência, atividade fundamental e imanente ao processo de leitura. Quem realiza essa atividade é o leitor, enquanto que o próprio autor, ao escrever o texto, espera daquele esse exercício. A partir dessa concepção, perderam espaço teorias que percebem o leitor como sujeito passivo.

Fundamentam nosso estudo: Solé (1998), Kleiman (2010), Koch e Elias (2017), autoras que destacam o papel ativo do leitor na busca da informação e construção dos sentidos, considerando, no processo de leitura, a relevância e interdependência do autor-texto-leitor-contexto. Os estudos em Linguística Textual atuais contrapõem-se às ideias anteriores de passividade do leitor, visão tanto dos que percebiam a língua como expressão do pensamento – o texto é produto do pensamento do autor e caberia ao leitor apenas entendê-lo –, como também à visão de língua como instrumento de comunicação – na qual, como já mencionamos, o leitor é apenas decodificador do código linguístico. Ainda hoje, esta última concepção está presente nas salas de aulas e métodos de ensino adotados, reduzindo as aulas de Língua Portuguesa ao ensino de nomenclaturas e/ou a análises gramaticais de frases descontextualizadas.

O sentido de um texto é construído com base nos elementos linguísticos da superfície textual e na sua organização, mas não se limita a isso (KOCH; ELIAS, 2017). Para mostrar que o sentido é construído, também, a partir da interação texto-sujeito e requer a mobilização de um conjunto de saberes, a obra “Ler e compreender” (2017) traz a análise da tira a seguir:

**Figura 1 – A construção do sentido na interação texto-leitor**



Fonte: Koch e Elias (2017, p. 11).

As autoras destacam que o personagem Garfield, ao ler as placas, não considera apenas as informações explícitas contidas no primeiro e segundo quadros, mas constrói o sentido na interação com o texto, o que fica claro no último quadro, em que o balão representa o pensamento do personagem, pela forma como foi desenhado. Através de inferências e de seus conhecimentos, o gato conclui que “é bom trazer sempre um bife”. A tira evidencia, como concluem as autoras, que o sentido “não está no texto”, pois apenas o conhecimento do código linguístico e a decodificação da superfície textual não são suficientes para o entendimento, ou seja, em uma atividade de leitura, as experiências e os conhecimentos do leitor são relevantes e ativos no processo, ao passo que os sentidos do texto são construídos e reconstruídos na e pela interação.

Essa ideia coaduna-se com o pensamento de Vygotsky (1984), para quem os conhecimentos que o sujeito já possui interferem no aprendizado. No ensino, por exemplo, quando na compreensão de um texto, as ideias do autor são interpretadas de acordo com as experiências vividas pelo leitor. Por sua vez, o ensino deve antecipar o desenvolvimento da criança, isto é, o aprendizado é um processo constante de desafio, tensão e avanço. O professor deve considerar o saber do aluno, *nível de desenvolvimento real* – quando o aluno já sabe sozinho –, e agir como agente motivador e facilitador no *nível de desenvolvimento potencial* – aquele em o aluno é capaz de fazer com ajuda.

Na complexa atividade de leitura, o leitor dialoga com o texto e o autor, a partir das informações lidas, ativa conhecimentos, faz previsões, confronta-as com novas informações, à medida que surgem no texto e decide se comunga ou não das ideias do autor. Essa teoria constitui a proposta sociocognitiva-interacional da língua: “...a leitura e a produção de sentido

são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimento da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)” (KOCH; ELIAS 2017, p. 21).

No âmbito escolar, a leitura é uma ferramenta necessária a todas as disciplinas e áreas do conhecimento, por isso, transdisciplinar, ensinar a ler é favorecer a aprendizagem, já que a leitura possibilita adquirir outros conhecimentos a partir dela. Esse é um dos papéis da leitura na escola, mas adquirir conhecimento não é a única razão por que lemos. Dito isso, é papel do professor a definição dos objetivos da atividade, já que “os objetivos do leitor nortearão o modo de leitura” (KOCH; ELIAS 2017, p. 19).

Para Solé (1998), a compreensão do que se lê é produto de três condições: 1) da clareza e coerência da sintaxe e coesão interna do texto; 2) dos conhecimentos prévios do leitor e 3) das estratégias que ele utiliza para intensificar a compreensão do que lê. Kleiman (2010) corrobora e afirma que tanto estratégias de leitura como habilidades linguísticas são necessárias e precisam ser ensinadas. E o que seriam as estratégias de leitura?

As estratégias de leitura consistem em operações regulares que o leitor emprega para abordar o texto e classificam-se em estratégias cognitivas e metacognitivas. Nas estratégias metacognitivas, o leitor tem ciência de suas ações, por exemplo, sabe as razões de ler e tem consciência quando não compreende um texto. A partir disso, pode colocar em ação operações para resolver o problema: reler, procurar uma palavra-chave, resumir. Quanto às estratégias cognitivas da leitura, seriam operações inconscientes e automatizadas que o leitor realiza. Kleiman (2010) nos explica em que consistiria o ensino dessas estratégias:

O ensino estratégico de leitura consistiria, por um lado na modelagem de estratégias metacognitivas, e, por outro no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas. Este último tipo de instrução seria realizado através de análise textual característica da desautomatização do processo (KLEIMAN, 2010, p. 55).

Com base nos estudos dos autores citados, em nossa intervenção pedagógica, propomos atividades nas quais os alunos recorreram às estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura, como recursos necessários e eficientes à compreensão de tiras. Nosso objetivo foi habilitar o aluno a construir, com independência, o sentido desse e de outros textos, pois as estratégias leitoras serão utilizadas nos mais variados gêneros pelo leitor competente.

De acordo com Solé (1998), o leitor experiente utiliza estratégias ainda que de forma inconsciente, ou seja, o processamento das informações é feito em uma espécie de “piloto automático” até se deparar com algo que dificulte sua compreensão, por exemplo, um acontecimento inesperado que contradiga suas expectativas ou um trecho incompreensível. Quando isso acontece, a leitura automática é abandonada e o leitor entra no que Solé (1989, p.

72) chama de “estado estratégico”, caracterizado pela necessidade de aprender de forma planejada e consciente acerca da própria compreensão, para isso, coloca em funcionamento ações para atingir o objetivo.

Tomando a leitura como objeto de ensino, em nosso estudo, comungamos com as autoras quando consideram as estratégias de compreensão leitora procedimentos de “ordem elevada” que envolvem o cognitivo e o metacognitivo e, sendo os procedimentos conteúdos de ensino – como vemos na figura 1, extraída da BNCC –, “é preciso ensinar estratégias para a compreensão de textos” (SOLÉ, 1989, p. 70), já que “o ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender” (SOLÉ, 1998, p. 73).

Nosso trabalho organizou, portanto, situações de leitura do gênero tira com o objetivo de ensinar o aluno a ler lendo. Não pretendíamos apresentar aos estudantes uma lista de estratégias e não apresentamos, afinal, elas não eram o fim de nosso trabalho, mas um meio que o aluno pudesse usar para alcançar o entendimento.

De acordo com a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem escolar, o ensino dessas estratégias é entendido como uma ajuda ao aluno para ele mesmo poder construir seus aprendizados. A autora de “Estratégias de Leitura” associa a essa concepção as seguintes ideias: 1) trata-se de um processo de construção conjunta, no qual o aluno é protagonista e o professor também ocupa um papel de destaque; 2) o professor exerce a função de guia, que propõe uma situação educativa e ajuda o aluno a usar o seu conhecimento prévio para abordar a situação.

Tais ideias seriam semelhantes à descrição dos processos de “andaimes” (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976 *apud* SOLÉ, 1998), nos quais o papel do ensino se assemelha ao papel de um andaime, ou seja, assim como esses estão sempre um pouco acima do edifício dando suporte à construção, o ensino deve propor desafios um pouco além dos desafios que o aluno possa resolver sozinho. E, ainda, da mesma forma que um dia os andaimes serão retirados, quando o prédio conseguir permanecer de pé sozinho, as ajudas que caracterizam o ensino deverão ser retiradas, à medida que o aluno demonstre autonomia de controlar a própria aprendizagem.

Tais apontamentos teóricos orientam nosso estudo. Ler não é uma tarefa simples, pelo contrário, é uma atividade complexa e, como tal, aprender e ensinar a ler não são tarefas simples. A seguir, faremos a resenha – a partir de Kleiman (2010) – de indicações importantes a respeito das estratégias empregadas pelo leitor autônomo e como o professor pode mediar esse processo de construção.

Como já dissemos, o leitor proficiente tem um objetivo e compreende o que lê; quando não, recorre a procedimentos para atingir a compreensão, o que seria uma estratégia de monitoração. Para Kleiman (2010), é importante, além de **deixar claros os objetivos de leitura, criar situações significativas** para a leitura de textos. **Fazer predições** é também uma ação recorrente ao bom leitor, por isso, o professor, como mediador de leitura, pode orientá-las, já que conhece o texto. Deve, da mesma forma, criar situações em sala de aula nas quais o aluno **mobilize conhecimentos prévios e formule hipóteses** sobre o gênero, o assunto, as intenções do autor, as marcas linguísticas que chamam atenção e sinalizam tais intenções, o porquê da escolha de determinadas palavras e expressões e não outras de sentido semelhante, se há e por que há repetições, etc.

Para que haja o desenvolvimento do leitor e para que haja uma possibilidade de interação com o autor, é crucial que a divergência na interpretação esteja fundamentada na convergência que se fundamenta, por sua vez, não em uma leitura automatizada, mas na análise crítica dos elementos da língua que o autor utiliza para conseguir o que ele tenciona conseguir (KLEIMAN, 2010, p. 60).

As estratégias cognitivas são estratégias de leitura que se referem aos conhecimentos internalizados que temos do vocabulário e da gramática da língua. Como não há reflexão consciente do leitor de como se realizam essas operações cognitivas, pois elas se realizam automaticamente, Kleiman (2010, p. 72) propõe o ensino de *habilidades linguísticas*, que envolveriam o trabalho com o texto, visando desenvolver a capacidade do aluno de usar o seu conhecimento gramatical para perceber desde a relação entre as palavras, até a capacidade de usar o vocabulário para perceber estruturas textuais, atitudes e intenções.

Segundo Kleiman (2010), o ensino deve promover o enriquecimento do vocabulário do aluno por meio de processos de inferência lexical na leitura – daí não fazer tanto sentido as atividades mecânicas de procurar no dicionário o sentido de palavras isoladas do texto –, mas o desenvolvimento de estratégias que visem a identificação das palavras-chave e das palavras que as rodeiam, ou seja, atividades que estimulem a capacidade do aluno para perceber a relação entre significado e contexto.

A leitura é tanto o ponto de partida para o ensino de vocabulário, pois o texto fornece as expressões-alvo do ensino, como ponto de chegada, pois a atividade modelada, que consiste na inferência lexical das expressões, é operação regular a que recorre o leitor proficiente (KLEIMAN, 2010, p. 73).

Dessa forma, estar atento ao contexto é fundamental, pois ele fornece pistas para inferir e construir significado. Ainda, de acordo com Kleiman (2010, p. 76), essa capacidade pode ser desenvolvida “através de textos curtos, apoiados em gravuras, onde as potenciais

dificuldades de leitura são contornadas”, argumento que fundamenta e legitima nosso trabalho com as tiras.

Nas atividades de intervenção de nossa pesquisa, buscamos colocar em prática as diversas estratégias de leitura apontadas pelos autores aqui resenhados. Em todas as atividades, os alunos foram orientados a definir seus objetivos de leitura, ler, reler, resumir, inferir e confirmar os sentidos das tiras, baseados nos elementos constituintes do texto e em seus conhecimentos prévios.

Na seção seguinte, apresentamos os estudos de Koch e Elias (2017) acerca dos conhecimentos envolvidos no processo de elaboração dos sentidos do texto. O leitor proficiente se vale desses – e de outros – conhecimentos que se realizam, simultaneamente e de modo rápido, no processamento textual. Tais conhecimentos são desenvolvidos, não são inatos ao leitor, portanto, devem ser constantemente exercitados e aperfeiçoados nas aulas de leitura.

### 2.1.1 Os conhecimentos e a construção de hipóteses sobre o texto

A leitura é uma atividade complexa de produção de sentido que se realiza a partir da organização dos elementos linguísticos presentes na superfície, mas não se limita a isso, pois pressupõe a mobilização de um conjunto de saberes (KOCH; ELIAS, 2017, p. 57). Nessa concepção de leitura, o leitor tem um papel fundamental: cabe a ele colocar em ação uma série de conhecimentos que o auxiliam a fazer previsões e a preencher as lacunas que lhe vão sendo apresentadas pelo texto.

Koch (2002, p. 40) afirma que, no processamento textual, o leitor proficiente recorre a estratégias sociocognitivas que mobilizam, de forma simultânea na leitura, três sistemas de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o interacional. Esses sistemas são conhecimentos prévios que auxiliam o leitor na elaboração e verificação de hipóteses de interpretação. Na obra “Ler e compreender os sentidos do texto”, encontramos exemplos de como os elementos linguísticos organizados na superfície textual de tiras – objeto de leitura de nossa intervenção pedagógica – mobilizam os vários tipos de conhecimentos, a fim de construir os sentidos. Dada sua importância para este trabalho, sintetizamos os conceitos e mostramos alguns dos exemplos a seguir.

O *conhecimento linguístico* está diretamente relacionado à superfície textual e abrange o conhecimento gramatical e lexical. Para ilustrá-lo, Koch e Elias (2016) chamam atenção para a relevância da conjunção “mas”, na tira de Thaves:

**Figura 2 – Conhecimento linguístico**



Fonte: Koch e Elias (2017, p. 40).

É fundamental considerar, para a compreensão dos sentidos da tira, a relação de oposição que a conjunção “mas” estabelece entre os enunciados “mão única” e “não necessariamente a certa”, provocando no texto a quebra da expectativa tanto da personagem quanto do leitor. “Certamente poderemos realizar leituras e leituras em relação a tirinha, porém nessa atividade de produção do sentido, o *mas* é elemento relevante” (KOCH; ELIAS, 2017 p. 40).

O *conhecimento enciclopédico* diz respeito aos conhecimentos mais gerais sobre o mundo – por isso, também chamado *conhecimento de mundo*. É construído por meio de vivências pessoais, ao longo da vida do sujeito, por informações cotidianas ou históricas. Nas palavras das autoras: “a compreensão do texto ocorre, de modo satisfatório, quando o leitor ativa esses conhecimentos na sua interação com o texto, o autor” (KOCH; ELIAS, p. 44). A tira, a seguir, também de Thaves, ilustra a necessidade desse conhecimento no processamento das informações textuais:

**Figura 3 – Conhecimento enciclopédico**



Fonte: Koch e Elias (2017, p. 44).

Na leitura, o conhecimento enciclopédico, assim como os demais, é acionado a partir da superfície textual. Só é possível relacionar e compreender os enunciados verbais “como os personagens de tirinhas fazem a barba” e “líquido corretor” em função dos conhecimentos de mundo do leitor. Dito de outra maneira, o leitor compreende o enunciado verbal do primeiro quadro, pois sabe que: as personagens de tiras são criações do autor; o líquido corretor é utilizado para apagar/corrigir/mudar algo no papel; no mundo real, os homens fazem a barba com aparelho de barbear para “corrigir”/mudar a aparência; os personagens das tiras podem tirar a barba, mas recorrendo ao líquido corretivo e não ao aparelho de barbear, porque são de papel (KOCH; ELIAS, p. 44). Acrescentamos que, no caso das tiras, não só os enunciados verbais, mas também os signos imagéticos acionam esses conhecimentos. Na tira, as imagens do homem, em frente ao espelho, utilizando o pincel do líquido corretor, que se encontra destampado sobre a bancada, são gatilhos colocados pelo autor para a compreensão do texto e devem também ser considerados.

O último sistema apontado pelas autoras é o *conhecimento interacional* e refere-se às formas de interação pela linguagem. Ele abarca outros conhecimentos: *ilocucional*, *comunicacional*, *metacomunicativo* e *superestrutural*. O primeiro diz respeito ao conhecimento dos propósitos comunicativos do autor em determinada situação. O exemplo que trata dele é a tira de Calvin a seguir:

**Figura 4 – Conhecimento ilocucional**



Fonte: Koch e Elias (2017, p. 47).

Calvin revela “falta” de conhecimento” *ilocucional*, pois não compreende as intenções do pai, dentro do contexto da tira, dar-lhe uma bronca ou fazer-lhe uma crítica (KOCH; ELIAS, p. 47). Por sua vez, podemos dizer que o *conhecimento ilocucional* nos leva a perceber as reais intenções de Bill Watterson, autor das tiras de “Calvin”, o autor pretende

construir humor surpreendendo o leitor, ao mostrar, no último balão, que o esperto garotinho não compreende a fala do pai.

O *conhecimento comunicacional* diz respeito às escolhas do enunciador na produção do texto, objetivando alcançar o entendimento do seu interlocutor, ou seja, diz respeito à seleção da variante linguística, do gênero, da quantidade de informações adequadas ao contexto e aos objetivos pretendidos.

O *conhecimento metacomunicativo* “é aquele que permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo interlocutor dos objetivos com que é produzido” (KOCH; ELIAS, p. 52). Nas tiras, esse conhecimento é bastante utilizado, por exemplo, por meio de destaques e ênfases no texto, no tamanho ou na cor da fonte etc., colocados para chamar a atenção do leitor. Finalmente, o *conhecimento superestrutural* ou *conhecimento sobre os gêneros textuais* corresponde à identificação dos variados textos que circulam na sociedade, envolve conhecimentos das macrocategorias, dos objetivos pretendidos, da ordenação ou sequenciação textual, que distinguem os textos uns dos outros. Vejamos:

**Figura 5 – Conhecimento metacomunicativo e conhecimento superestrutural**



Fonte: Koch e Elias (2017, p. 54).

O conhecimento metacomunicativo está exemplificado na palavra sublinhada, no primeiro quadro, e na palavra em negrito, no último quadro, respectivamente, “tão” e “tira”. Elas foram destacadas no texto para chamar a atenção do leitor e auxiliá-lo na construção dos sentidos. Por sua vez, o conhecimento superestrutural está relacionado ao fato de reconhecermos esse texto como uma tira, gênero pertencente ao universo dos quadrinhos, geralmente, veiculado em jornais, revistas e na internet com o propósito de gerar humor. Nosso conhecimento dos gêneros textuais nos diz que o texto não é, por exemplo, uma charge, um cartum ou uma piada.

Esses vários tipos de conhecimento colaboram de forma significativa para a construção de inferências, colaboram para a construção – e confirmação – de hipóteses sobre o texto. Enfim, são conhecimentos necessários para a resolução dos problemas de compreensão com os quais o leitor se depara e precisa resolver, a fim de alcançar satisfatoriamente o entendimento.

Portanto, a compreensão de um texto é possível graças aos conhecimentos prévios que o leitor possui e à interação desses conhecimentos ao realizar a leitura. O elo texto-leitor/leitor-texto é constante durante todo o processo de leitura, “o sentido de um texto não existe a priori, mas é construído na interação texto-sujeito. Assim sendo, na e para a produção de sentido necessário se faz levar em conta o contexto” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 57).

Tecidas as considerações gerais sobre leitura, a seção seguinte dedica-se ao gênero principal e instrumento de intervenção de nossa pesquisa: as tiras.

## 2.2 O gênero tira

As tiras nomeiam uma das formas de produção de história em quadrinhos (HQs) e têm presença constante no ensino brasileiro. Entre as características mais gerais do gênero, estão: o predomínio de sequências narrativas; o uso de diálogos; a presença de personagens fixas, ou não, e o funcionamento textual-discursivo semelhante ao das piadas (RAMOS, 2009, 2011). O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é um exemplo de avaliação em larga escala, na qual esse gênero, geralmente, faz-se presente. É difícil imaginar, mas já houve um tempo não tão distante – segunda metade do século XX –, em que as tiras e os demais textos que continham imagens eram excluídos e marginalizados nas escolas brasileiras, pois acreditava-se que não estimulavam a leitura, compreendendo, erroneamente, que a leitura dizia respeito apenas ao texto verbal, enquanto as imagens ofereciam distração ao ato de ler e, portanto, atrapalhavam (RAMOS, 2017).

Antes veiculadas, principalmente, em jornais e revistas, as tiras apresentavam um formato mais padronizado. Vejamos outra definição dada por Costa (2008), na obra intitulada “Dicionário de gêneros textuais”:

[...] segmento ou fragmento de HQs, geralmente com três ou quatro quadrinhos, apresenta um texto sincrético que alia o verbal e o visual no mesmo enunciado e sob a mesma enunciação. Circula em jornais ou revistas, numa só faixa horizontal de mais ou menos 14 cm x 4, em geral, na seção “Quadrinhos” do caderno de diversões, amenidades ou também conhecido como recreativo, onde se podem encontrar Cruzadas, Horóscopos, HQs, etc. (COSTA, 2008, p. 191-192).

A partir dessa definição, é preciso tecer algumas considerações sobre história em quadrinhos (HQs) e tiras. Conforme Ramos (2017, p. 59-63), existe uma “visão um tanto nublada” da relação entre esses gêneros. O autor critica o fato de avaliações de ampla abrangência e relevância nacional, como o ENEM, equivocarem-se ao referirem-se às HQs apenas como um gênero, no singular, quando, na verdade, há “gêneros quadrinísticos”, no plural. Na visão do autor, as tiras são um segmento do “hipergênero histórias em quadrinhos”<sup>5</sup>, uma espécie de “grande guarda-chuva” que abriga outros – citamos os cartuns, as charges. Todos eles diferenciam-se uns dos outros, mas têm em comum o uso da mesma linguagem, caracterizada por apresentar recursos verbais e visuais (balão, quadros, onomatopéia, sarjeta, etc.), pela presença de elementos da narrativa (tempo, espaço, etc.) e pela representação da fala ou pensamento dos personagens.

Assim como existem variados gêneros do universo das HQs, há variados tipos de tiras. É importante esclarecer que nosso trabalho será desenvolvido a partir da leitura de tiras cômicas, segmento dos quadrinhos caracterizado por romper com a expectativa do leitor no final da narrativa. Adiantamos, além disso, que, em função dos diferentes formatos que o gênero pode assumir, utilizaremos, em nossa proposta de intervenção, principalmente, tiras tradicionais, mas poderão aparecer tiras de dois andares. A seguir, trataremos, especificamente, desses e dos outros moldes que o gênero pode assumir.

Hoje, parte em virtude do advento da internet e da ampla divulgação do gênero, a definição de tiras se ampliou. Elas podem aparecer em mais de uma faixa horizontal e mesmo na vertical. É importante que professores e demais profissionais da educação conheçam os diversos formatos desse gênero, já que pode haver confusão na sua identificação, principalmente, se se considerar apenas a sugestão do próprio nome – tira. Como sugere Ramos (2017), a confusão pode ser intensificada ainda mais pelo uso da nomenclatura tirinha – razão pela qual, como já mencionamos anteriormente, adotamos, neste estudo, a utilização do termo tira.

Percebemos a necessidade de mostrar as diferentes formas em que esse texto pode se apresentar. Para isso, usaremos a classificação e os exemplos da obra “Tiras no ensino”, de Ramos (2017), na qual o autor elenca seis categorias de tiras de acordo com o formato: tradicionais, de dois andares, de três andares, longas, adaptadas e experimentais. Vejamos:

---

<sup>5</sup> Ramos (2017, p. 63) utiliza o conceito hipergênero desenvolvido por Dominique Maingueneau.

1) tiras tradicionais: são as que se apresentam em faixa horizontal com um ou mais quadros, também chamados vinhetas. Não há regra que fixa o número de quadros, podendo ter um, dois, três ou mais, desde que se apresente em uma faixa horizontal.

**Figura 6 – Exemplo de tira tradicional**



Fonte: Ramos (2017, p. 13).

2) tiras duplas ou de dois andares: têm o tamanho equivalente ao de duas tiras tradicionais.

**Figura 7 – Exemplo de tira de dois andares**



Fonte: Ramos (2017, p. 19).

3) tiras triplas ou de três andares: têm o tamanho equivalente ao de três tiras tradicionais.

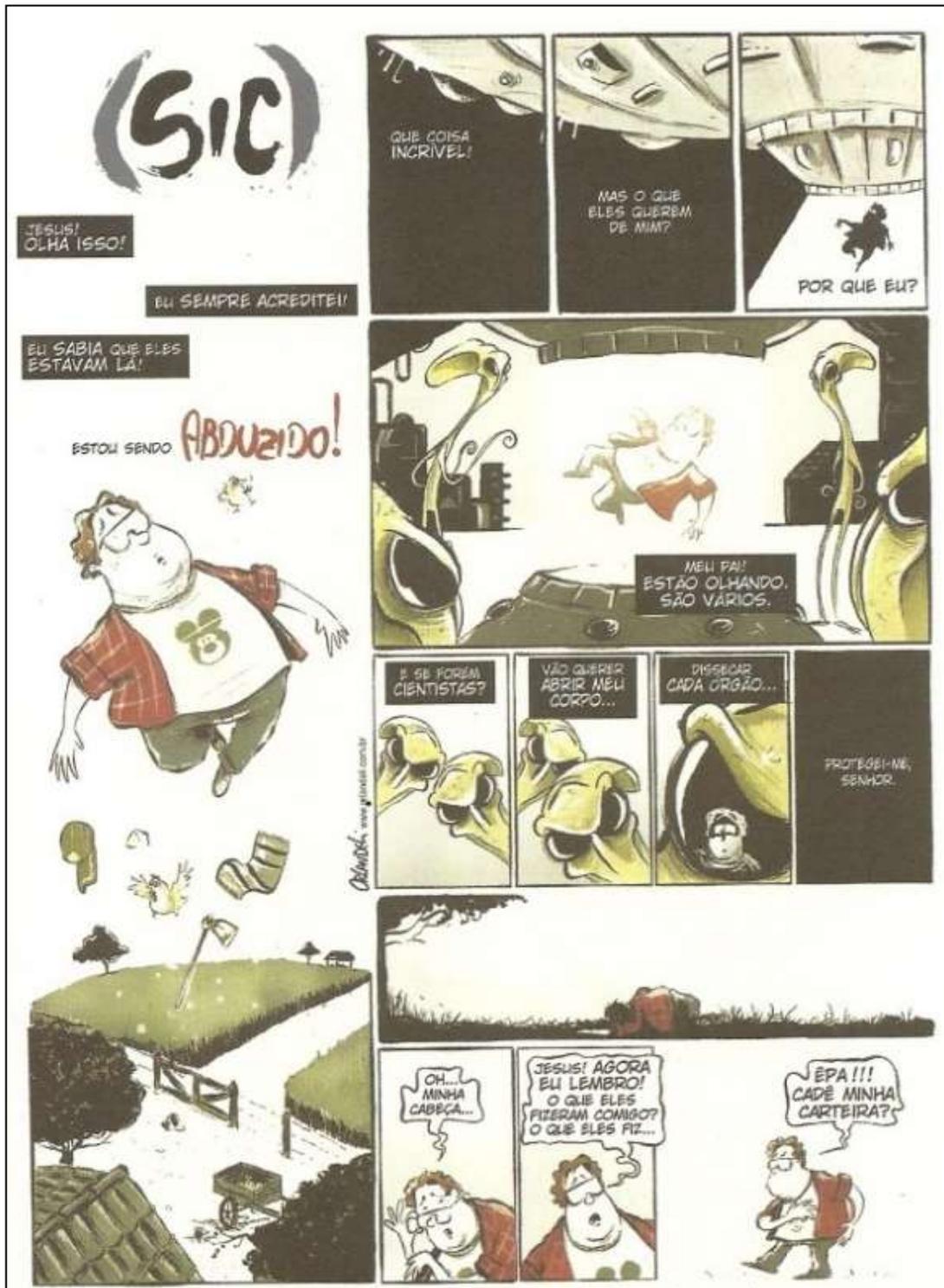
Figura 8 – Exemplo de tira de três andares



Fonte: Ramos (2017, p. 21).

4) tiras longas: tiras com mais de três andares.

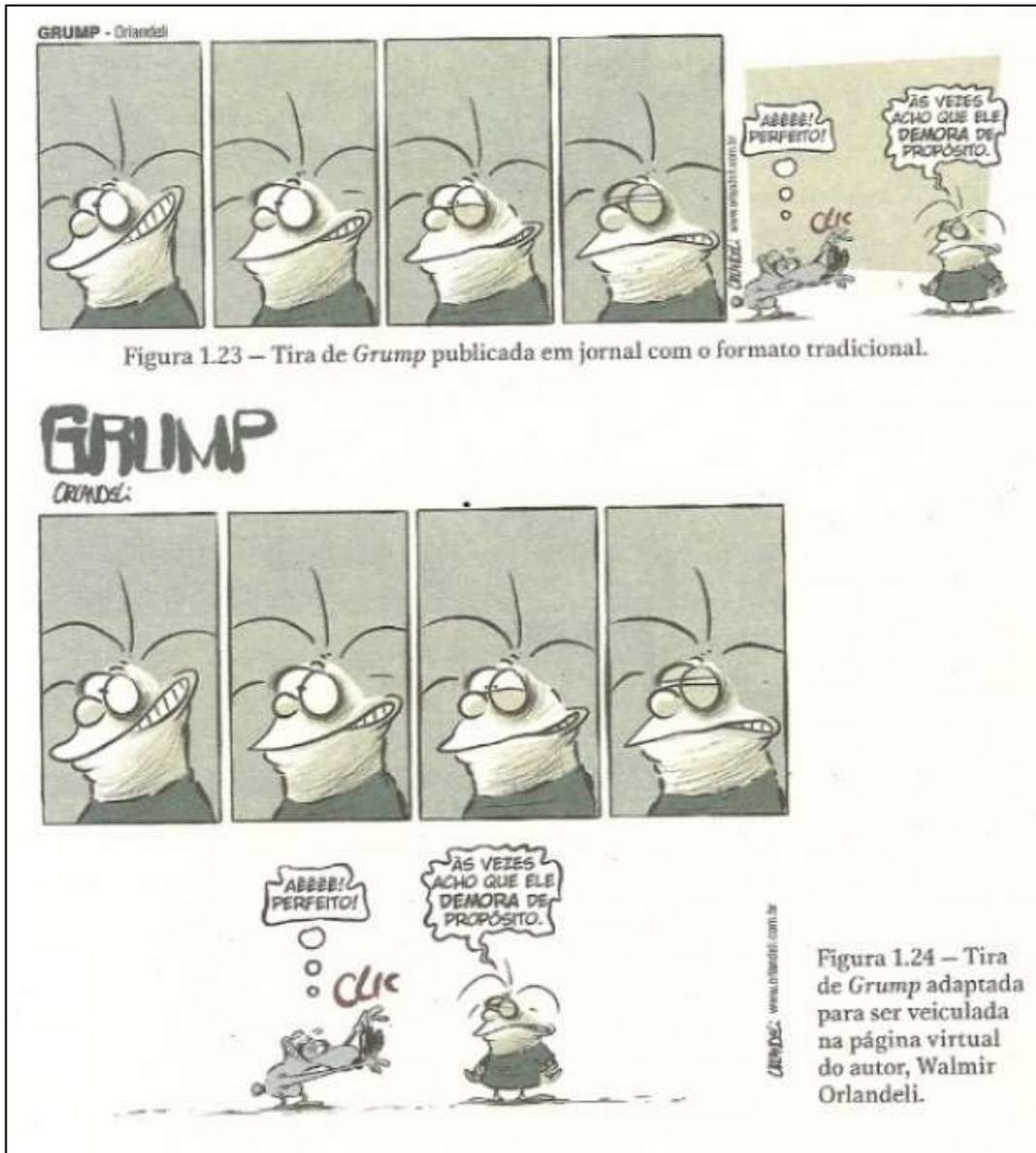
Figura 9 – Exemplo de tira longa



Fonte: Ramos (2017, p. 23).

5) tiras adaptadas: são feitas modificações no formato original das tiras anteriormente publicadas, para ajustar a história às dimensões do suporte.

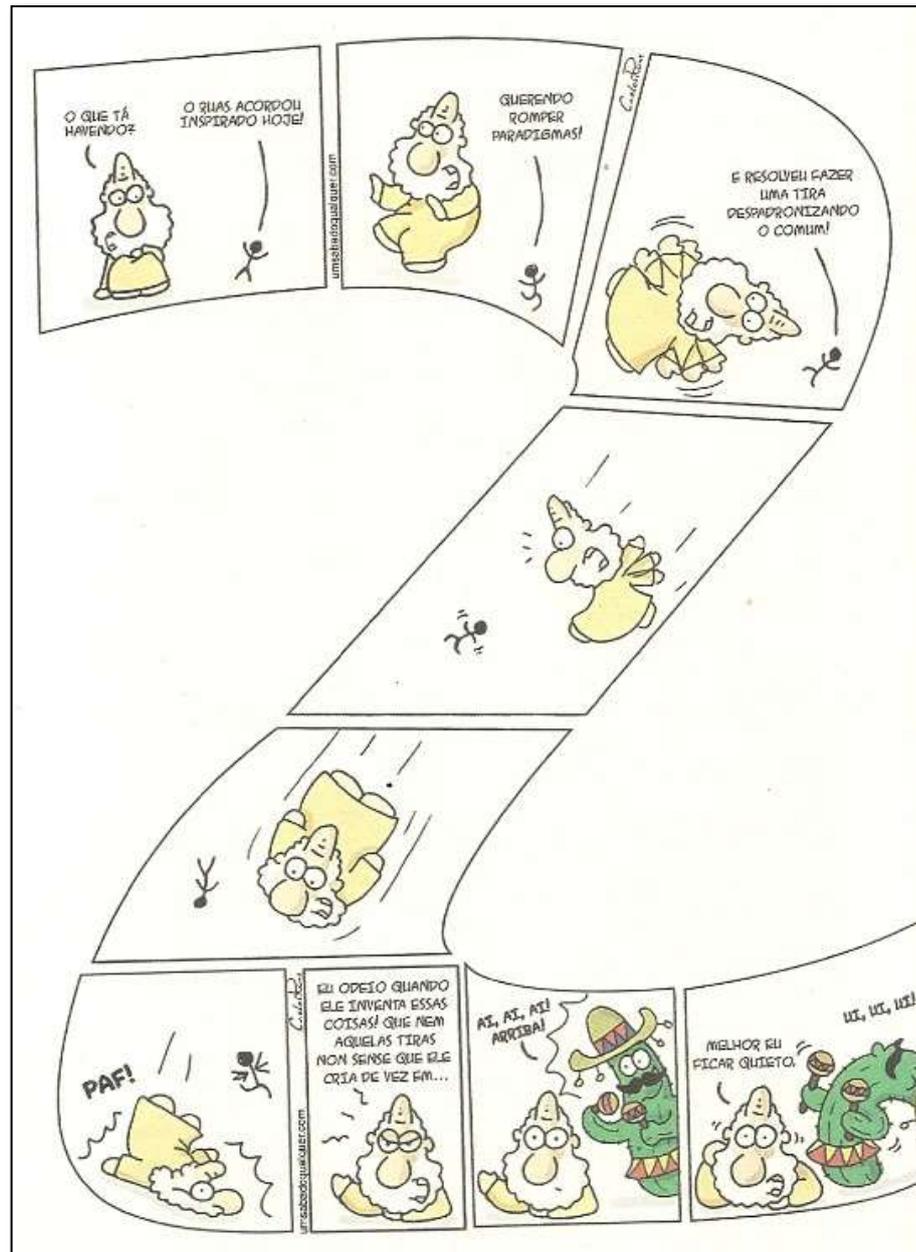
**Figura 10 – Exemplo de tira adaptada**



Fonte: Ramos (2017, p. 24).

6) tiras experimentais: apresentam diferentes e novos formatos, inclusive digitais, com versões animadas. Esse processo hoje é bastante comum com as charges, que ganham formatos digitais para serem exibidas na TV e na internet, por exemplo.

Figura 11 – Exemplo de tira experimental



Fonte: Ramos (2017, p. 28).

Em síntese:

A tira é um formato utilizado para a 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 ou horizontal; no equivalente a duas, três ou mais tiras; quadrado; adaptado. O número de quadrinhos também é variável: a história pode ser condensada em um só quadro ou então ser narrada em várias cenas, de forma mais longa. Pode vir acompanhada ou não de elementos paratextuais (como título, nome do autor etc) (RAMOS, 2017, p. 31).

Além da importância de destacarmos os diferentes formatos que as tiras podem assumir, para facilitar a identificação, é fundamental considerarmos que nem todas as tiras são de humor. Alguns leitores, por desconhecimento, imaginam serem as tiras um texto mais simples, criado com a intenção de provocar um riso fácil. Ramos (2017) acredita até mesmo que o próprio termo “tirinha” carrega um “discurso infantilizador”, sugerindo um texto “inofensivo” e direcionado, predominantemente, às crianças, daí a opção do autor (e a nossa) de referir-se a ele apenas como “tira”, pois sabemos, na verdade, tratar-se de um texto que exige um leitor com conhecimentos prévios, os quais, muitas vezes, a criança não tem.

Embora existam outros gêneros de tiras<sup>6</sup>, além das tiras cômicas, não é comum encontrá-las no ensino brasileiro, talvez por isso a crença de que só existem as tiras de humor. Essas saídas de veículos como jornais, revistas e internet chegam fortemente no ensino, deixando de lado o objetivo de apenas entreter e passam a ser ferramentas de ensino e aprendizagem. Por sua importância para nosso estudo, abrimos um subtópico para tratar delas mais detalhadamente.

### 2.2.1 Tiras cômicas

Começamos apontando uma das características principais das tiras de humor: o desfecho inesperado. A quebra da expectativa do leitor é uma importante estratégia utilizada na produção de comicidade. Dessa forma, o sentido não está pronto, explícito, pelo contrário, precisa ser construído. É necessário desvendar a espécie de charada que o texto traz, razão de ser um texto tão interessante para ser trabalhado no ensino. E para que o leitor desvende os segredos do texto, o autor coloca pistas – verbais e não verbais. Essas marcas são o que os teóricos chamam de “gatilho” e encaminham o leitor para a compreensão do sentido de humor.

Conforme Koch e Elias (2017), o modo como um texto é produzido pode exigir mais ou menos conhecimentos prévios do leitor. Para Ramos (2017, p. 72), “quanto mais condensada é a narrativa, maior tende a ser o volume de inferências feito pelo leitor”. É fundamental destacar, portanto, que, para haver a quebra de expectativa, o autor conta com as inferências e os conhecimentos prévios do leitor durante e depois do processo de leitura, ou seja, para que este “caia na armadilha do texto” e seja pego de surpresa, ele precisa ir construindo os sentidos, até finalmente perceber a situação surpreendente que provoca humor. Vejamos, na tira abaixo, essa característica:

---

<sup>6</sup> Ramos (2017, p. 85-108) cita: tiras seriadas, tiras cômicas seriadas, tiras livres.

**Figura 12 – A quebra de expectativa**



Fonte: CAEd/ Saero.

Para perceber o humor no texto, o leitor precisa relacionar, entre outras pistas no texto, a constatação da menina no balão posicionado no quadro à esquerda de que Cebolinha cumpriu exatamente o combinado, levando o expectador a acreditar a princípio tratar-se de um elogio, de fato, chegar pontualmente e, ainda, com flores são atitudes “dadas” na sociedade como positivas. Quando, na passagem para o segundo quadro, acontece a quebra dessa expectativa, diversas marcas no texto contribuem para essa compreensão, na sequência, falaremos um pouco mais sobre os principais recursos da linguagem multimodal dos quadrinhos.

### **2.3 Multimodalidade, a natureza das tiras**

Para falar sobre a leitura de tiras, é necessário falar de multimodalidade, pois, como afirma Oliveira (2014, p. 51), “nenhuma abordagem do texto e do discurso pode negligenciar as indicações visuais de um texto; o grande desafio é delimitar parâmetros de análise para isso”. Nas tiras, o verbal e o imagético estão quase sempre associados e cumprem papel relevante, às vezes, específico, dentro do texto. Ler tiras e qualquer outro texto multimodal significa ler, além das palavras, a fonte escolhida, as cores, as formas e linhas, os traços e contornos, as expressões faciais, o enquadramento, as ênfases, as sugestões de movimentos, enfim, as várias semioses que os autores utilizam para “dizer”.

Dessa forma, os recursos linguísticos e não linguísticos complementam-se, são peças que o autor coloca para que o leitor possa construir sentidos. Outras vezes, as palavras nem mesmo são obrigatórias, é bastante comum, ainda, que o humor seja construído a partir do texto não verbal. A imagem, a seguir, ilustra como o autor Maurício de Sousa explora, exclusivamente, recursos visuais:

Figura 13 – Recursos visuais



Fonte: <http://claudiasu.blogspot.com/2006/07/turma-da-monica-round-two.html>. Acesso em: 15 ago. 2019.

Maurício de Sousa, autor das populares histórias da Turma da Mônica, utiliza recursos visuais e próprios da linguagem dos quadrinhos para construir significado, como as linhas cinéticas, as vinhetas, os planos, etc., criando, como vemos, um enredo sem palavras. A fim de sermos mais didáticos, elencamos, a partir de Ramos (2017), alguns dos principais elementos constituintes da tira:

**Balões:** formados por contorno e apêndice voltam-se na direção do personagem para indicar de quem é a fala ou o pensamento. Dependendo da configuração escolhida pelo autor, os balões podem ter sentidos diferentes de acordo com o contorno da linha. Vejamos, na figura abaixo, uma compilação dos principais tipos:

Figura 14 – Tipos de balão

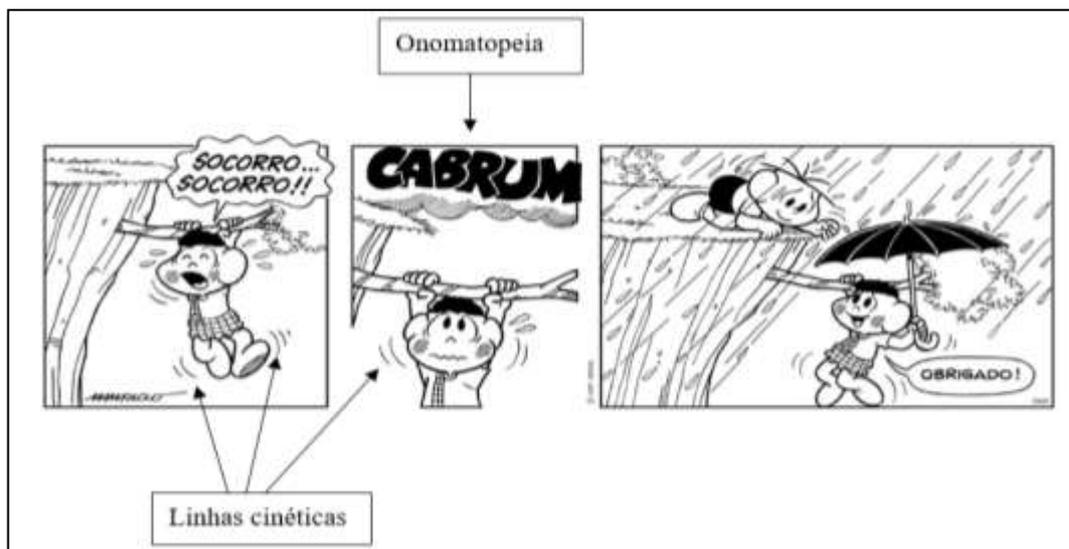


Fonte: Cagnin (2014, p. 141-144 *apud* PINTO, 2017, p. 30).

**Onomatopeias:** representam os sons. Desempenham função central em muitas tiras, sendo a chave do humor. Em uma definição mais específica: “palavra cuja pronúncia imita o som e o ruído da coisa significada, como murmúrio, sussurro, cicio, chiado, mugir, pum, reco-reco, tique-taque” (CAGNIN, 2014, p. 155). Veremos um exemplo de tira com onomatopeias um pouco adiante, juntamente com a exposição do próximo elemento.

**Linhas cinéticas:** trata-se do recurso gráfico usado para dar sensação de movimento a personagens e objetos, essas linhas são colocadas próximas ao desenho para indicar a ação. A figura, a seguir, ilustra os dois últimos elementos

**Figura 15 – Onomatopeias e linhas cinéticas**



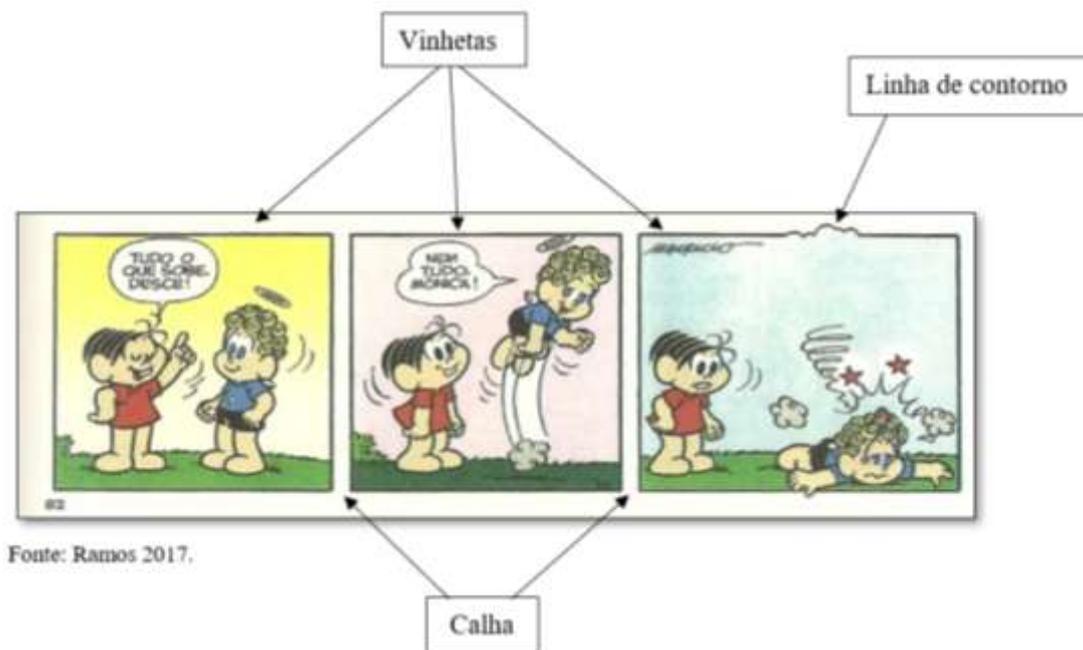
Fonte: <http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/>. Acesso em: 15 ago. 2019. Adaptada pela autora.

**Linhas de contorno:** também chamadas de linha demarcatória ou contorno do quadrinho, essas linhas variam conforme a criatividade e desejo dos autores. As mais recorrentes são as linhas retas, mas podem aparecer, por exemplo, linhas onduladas para expressar tempo passado, sonho de algum personagem ou outro sentido, dependendo do contexto. A forma dos quadros ou a ausência de linhas de contorno tendem a influenciar na leitura.

**Vinheta:** é a palavra sinônima de quadro ou quadrinho, “imagem fixa de um instante específico ou de uma sequência interligada de instantes, que são essenciais para a compreensão de uma determinada ação ou acontecimento” (VERGUEIRO, 2012, p. 35). Essa sequência diferencia

os quadrinhos, em geral, das fotografias, cujas imagens são estáticas, pois, dentro de um mesmo quadro, podem estar expressos vários momentos, que, vistos em conjunto, dão a ideia de uma ação específica, ainda segundo Vergueiro (2012). A vinheta é responsável pelo enquadramento ou enquadramentos das imagens. No exemplo, a seguir, atente-se ao trecho de linha ondulada no segundo quadro, em que o personagem Anjinho bate com força a cabeça na linha de contorno:

**Figura 16 – Vinheta, linhas de contorno, calha**



**Ordem de leitura:** no ocidente, a ordem de leitura, normalmente, dá-se da esquerda para a direita e de cima para baixo. Os balões e legendas, dentro dos quadrinhos, tendem a seguir o mesmo padrão. Algumas vezes, essa ordem é alterada, sendo a mudança o recurso de criação do humor. Outra característica da ordem de leitura é o quadro seguinte indicar uma sequência do anterior. Na metatira apresentada adiante, o autor explora justamente a inversão da ordem de leitura ocidental.

**Figura 17 – Ordem de leitura**



Fonte: Ramos (2017).

**Calha ou sarjeta:** é o espaço entre um quadro e outro; denomina-se, também, hiato. Esse espaço, com frequência, é o momento em que se exige inferência do leitor, pois se cria um corte narrativo entre os quadros. De acordo com Ramos, quanto maior o corte narrativo, maior o processo inferencial, quanto menor o corte narrativo, menor a inferência: “Cabe ao leitor, portanto, a tarefa de inferir o conteúdo omitido entre as duas vinhetas – inferência, são informações não explicitadas no texto e que devem ser compreendidas pelo leitor” (RAMOS, 2017, p. 131).

**Figura 18 – Sarjeta**



Fonte: Ramos (2017).

Mostrados os elementos essenciais constituintes das tiras, passaremos a alguns estudos importantes sobre a disposição dos elementos no texto multimodal.

De acordo com Oliveira (2014), os conhecimentos de mundo, interacionais, e os elementos multissemióticos são utilizados pelos leitores na compreensão de um texto, ainda que de forma inconsciente. Logo, para a autora, é importante que os estudos linguísticos investiguem a função da imagem e dos recursos multimodais na construção dos sentidos:

o texto não deve ser estudado apenas nos limites do cotexto, e sim, com o acréscimo de outros elementos que revestem toda a dinâmica textual. Essa natureza complexa do texto redireciona as pesquisas da LT para um estudo dos aspectos multimodais, verificando como os recursos semióticos trabalham com a linguagem verbal, pois a imagem exerce uma importante função na construção do sentido (OLIVEIRA, 2014, p. 24).

Dessa forma, sendo as tiras um texto multimodal, as imagens não podem ser desconsideradas ou consideradas em segundo plano como acessórios. Cada signo cumpre função importante e, às vezes, única no texto.

A analogia com a linguagem verbal, entretanto, não implica que as estruturas visuais sejam iguais às estruturas linguísticas. A relação entre elas se dá de forma mais geral. De acordo com Kress e van Leeuwen, os significados que podem ser realizados na linguagem verbal e na comunicação visual coincidem em parte – isto é, algumas coisas podem ser expressas visual e verbalmente –, e em parte divergem – algumas coisas podem ser ‘ditas’ visualmente apenas, outras verbalmente apenas. De qualquer forma, mesmo quando algo pode ser ‘dito’ visualmente e verbalmente, a forma pela qual isto é dito é diferente. Por exemplo, o que é expresso pela língua por meio da escolha entre diferentes classes e estruturas semânticas, na linguagem visual é expresso por meio da escolha, por exemplo, entre diferentes cores ou diferentes estruturas composicionais (SILVA, 2006, p. 31-32 *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 29).

Quer dizer, cada signo é escolhido e posto de determinada maneira para expressar algo, ao passo que é, na relação entre as diferentes linguagens componentes de um texto, que o seu sentido se constrói. A partir dessa concepção, Kress e van Leeuwen (2006 *apud* OLIVEIRA, 2014) oferecem ferramentas sistemáticas de estudo dos textos multimodais, realizando o trabalho que denominaram Gramática do *Design Visual* (GDV).

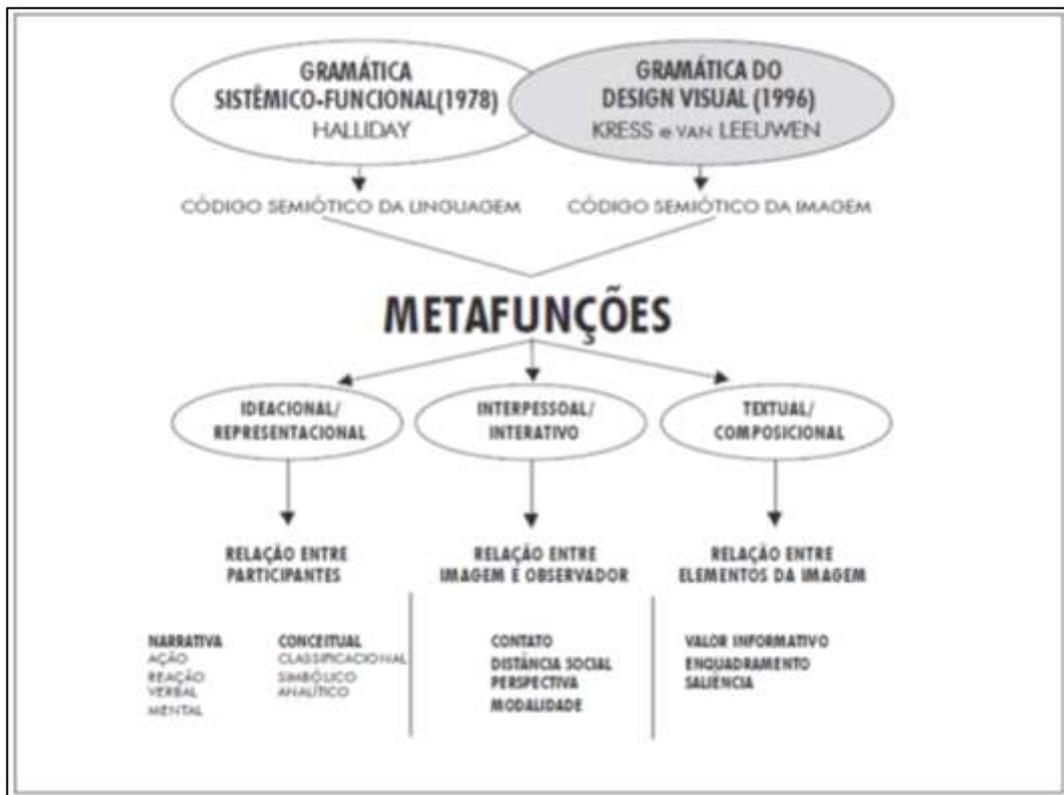
Semelhante ao que se propõe nas estratégias apontadas por Solé (1998) e outros estudos da Linguística Textual, ou seja, facilitar a leitura, principalmente, de textos verbais, as categorias apontadas e descritas pela GDV pretendem contribuir para o estudo das imagens que compõem os textos multimodais. Oliveira (2014), ao realizar o estudo da construção referencial no texto verbo-audiovisual “Vida Maria”, percebeu que, didaticamente, não foi possível falar das estratégias de leitura utilizadas pelos leitores dissociadas das categorias composicionais da GDV.

Estimulados pelo trabalho da autora, decidimos apresentar, de forma geral, as categorias de análise propostas pela GDV, as quais consistem em três metafunções: representacional, interativa e composicional. Essas metafunções se dedicam a estudar a organização das imagens dentro de um texto e a relação dessa organização com os sentidos que evocam. Vale ressaltar que não seguiremos todas as orientações da GDV, mas poderemos valer-nos das categorias de análises para confirmar dados inferenciais.

Em síntese, a **metafunção representacional** está relacionada ao modo como os personagens se apresentam no texto e desempenham suas ações. A **metafunção interativa** diz respeito aos planos de enquadramento da imagem e sua relação com o leitor-observador – à medida que o enquadramento se fecha e se aproxima do personagem, há também uma aproximação com o espectador; à medida que o plano se abre e se afasta do personagem, há também um afastamento do leitor. A **metafunção composicional** trata da disposição das imagens no cotexto (dessa função nos ocuparemos, posteriormente, um pouco mais).

O quadro, a seguir, sintetiza e compara as classificações dos estudos de Kress e van Leeuwen (2006) aos estudos de Halliday (1978) e sua Gramática Sistemico-Funcional, da qual deriva a Gramática do *Design Visual*:

**Figura 19 – A Gramática da Língua e a Gramática Visual**



Fonte: Almeida e Fernandes (2008, p. 3 *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 30).

Como vemos, trata-se de um estudo amplo, que aborda muitas categorias de análise. Adiantamos que não abarcaremos todos os significados da GDV em nosso estudo. Assim como Oliveira (2014), nosso trabalho preocupa-se, mais detalhadamente, com a metafunção composicional, buscando mostrar a importância de atentar-se ao valor informativo, ao enquadramento e à saliência presentes no cotexto de tiras na hora da leitura. Segundo os autores

da GDV, Kress e van Leeuwen (2006 *apud* OLIVEIRA, 2014), esses três princípios de composição aplicam-se a textos mais complexos ou multimodais, com sugestão de movimento, como é o caso das tiras, o que justifica considerarmos apenas a metafunção composicional.

O conhecimento dessas categorias permite um estudo mais aprofundado do texto multimodal. De forma alguma, é nossa intenção apontá-las e descrevê-las como objeto de ensino em si mesmo, mas mostrá-las como recursos que, se adequadamente mobilizados, contribuem para a construção dos sentidos dos textos, habilitando os alunos a tornarem-se leitores mais independentes e conscientes do próprio aprendizado.

A metafunção composicional possui três princípios: o valor informativo (real/ideal, dado/novo, centro/margem), a saliência e o *framing* (enquadramento). Esses princípios referem-se à forma como os elementos estão postos e organizados no texto e como eles se inter-relacionam. Vejamos algumas de suas especificidades:

#### **a) O valor informativo**

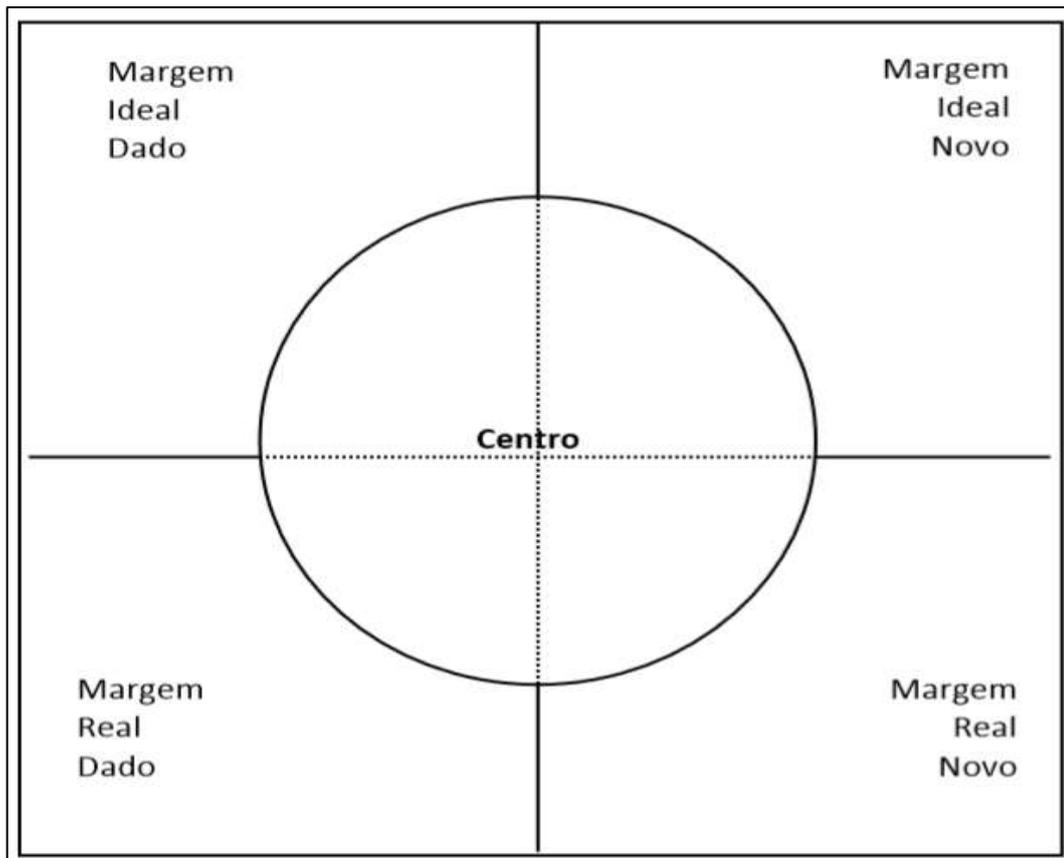
O valor informativo refere-se ao posicionamento dos elementos que compõem o texto. As escolhas do autor, e aqui nos referimos mais especificamente às escolhas estruturais da composição, não são acidentais. Atentar-se a isso possibilita um aprofundamento na leitura da imagem. Nas palavras dos autores da GDV:

A localização dos elementos (dos participantes e dos sintagmas que se conectam uns aos outros e ao espectador) lhes confere valores informacionais específicos relacionados às várias “zonas” da imagem: esquerda e direita, parte superior e parte inferior, centro e imagem (grifo dos autores) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 177 *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 75).

Quais seriam esses “valores informacionais”?

São atribuídos sentidos diferentes às imagens e ao texto verbal, dependendo da configuração que assumem nas zonas vertical, horizontal ou centralizada. Em relação às tiras e demais gêneros, a posição horizontal é a mais comum. O trabalho de Kress e van Leeuwen (2006) afirma que essa configuração é característica dos textos ocidentais. O quadro, a seguir, dos próprios autores, ilustra e sintetiza as zonas do valor informativo, na sequência, brevemente expostas.

Quadro 2 – As dimensões do espaço visual



Fonte: Kress e van Leeuwen (2006, p. 197 *apud* OLIVEIRA, 2014)<sup>7</sup>.

Como vemos, o estudo faz uma polarização dos recursos multimodais. Na linha vertical, temos o real/ideal: as informações posicionadas na **parte “inferior”** de um texto representam uma **informação real**, mais concreta, enquanto as informações localizadas na **parte “superior”** referem-se à **informação ideal**, mais prestigiada.

Na horizontal, **à esquerda**, está posicionado **o dado**, isto é, aquilo que já é familiar aos leitores e, por isso, não necessita de explicações, são imagens e informações já conhecidas do leitor, à medida que o texto caminha, **à direita**, aparece **o novo**, apresentando algo desconhecido. Vejamos na tira, a seguir, a manifestação do dado/novo:

<sup>7</sup> Tradução de Oliveira (2014). Nossos apontamentos sobre a Gramática do *Design Visual* levam em consideração a tese da autora, que estudou a construção referencial do curta metragem “Vida Maria”, com base em categorias da metafusão composicional.

Figura 20 – Valor informativo: dado e novo



Fonte: Tira disponível em: <http://www.saepe.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/10/C1102.pdf>.

À esquerda, temos o dado, o leitor, por meio de seu conhecimento de mundo, infere que o autor da tira repetirá um fato conhecido dos contos de fada. O resultado da ação, de determinada forma, também é esperado, o sapo deverá se transformar em um príncipe. Entretanto, o desprezo e a indiferença da menina ao acontecimento surgem como o novo, inclusive não esperado pelo leitor – última cena à direita.

Finalmente, no valor informativo, a GDV revelou sentidos específicos quanto ao posicionamento de imagens no centro e na margem. As informações postas mais ao **centro** seriam **mais importantes** em comparação com as dispostas às **margens**, que dependem ou auxiliam a informação central, desempenhando um **papel secundário**.

Figura 21 – Valor informativo: centro/margem

SUA NOVA OPÇÃO EM JERICOACOARA

HOTEL VILLA TERRA VIVA

Hotel Villa Terra Viva Jericoacoara

- \* Vista para a praia e/ 12 luxuosos apartamentos todos com Ar condicionado, TV e Acesso a Internet WIFI, chuveiros quentes alimentados por energia solar.
- \* Piscina e/ 15 metros, Jacuzzi com Hidromassagem.
- \* Restaurante aberto ao público com cozinha brasileira e influência mediterrânea.
- \* Serviços de: Massagem, Lavanderia e Guardaria para Kite e Windsurf.

Rua do Ferrô s/n° - Jericoacoara - Ceará - Brasil  
[www.hotelterraviva.com.br](http://www.hotelterraviva.com.br) • [reservas@hotelterraviva.com.br](mailto:reservas@hotelterraviva.com.br)  
 Tel: 55 88 3569.0207 • Cel: 88 9967.8739

Fonte: Duarte (2011, p. 32).

Vale ressaltar que nem sempre, em um texto imagético, a disposição de todas essas categorias é obrigatória. Não se trata de uma regra, como alertam os autores da GDV, é preciso atenção aos contextos.

## b) A saliência

O princípio da saliência diz respeito ao realce, ao destaque dado aos elementos no contexto em relação uns aos outros:

A saliência se refere à ênfase maior ou menor que certos elementos recebem em relação a outros na imagem, ou importância hierárquica. Faz com que eles chamem mais a atenção do observador. A importância é construída através de intensificação ou suavização de cores, contraste, brilho, superposição, entre outros artifícios (ALMEIDA; FERNANDES, 2008, p. 16).

A saliência é resultado da interação dos vários fatores, plano, tamanho, perspectiva, jogo de luz, sombra, cor, contraste e até fatores culturais, como o destaque de uma personalidade conhecida, entre outros mecanismos usados pelo autor para chamar a atenção do leitor. Nas tiras, as saliências são, inúmeras vezes, o gatilho para o entendimento. Vejamos a análise feita da tira, a seguir, a partir desse princípio:

**Figura 22 – Princípio da saliência**



Fonte: Gualberto (2017).

A análise da tira revelou que

na metafunção de composição, no que se refere à saliência, notamos, no primeiro quadro, o destaque na palavra “broke” (quebrou). O esvaziamento da fonte e a utilização do itálico contribuem para a saliência do termo, mostrando a raiva do pai com o acontecimento (a quebra de seu binóculo). No segundo quadro, observamos a

saliência em “well” (então? E aí?), por meio do tamanho maior da fonte e do negrito, revelando a irritação do pai, o qual interpela Calvin ao dizer “Eu não disse para ser extra, extra, extra cuidadoso com ele? Não é exatamente isso que eu disse? Então?!” (GUALBERTO, 2017, p. 160).

A antítese entre a expressividade e a raiva do pai, nos dois quadros à direita e sua calma e resignação à esquerda, configuram a mudança de atitude, com linha de contorno bem demarcada. Como vemos no exemplo, a saliência pode estar na expressividade do desenho e até no destaque dado à fala dos personagens. Portanto, é preciso estar atento às ênfases verbais e visuais.

### c) O enquadramento

O último princípio da metafunção composicional é o enquadramento ou *framing*, que trata da conexão ou desconexão dos elementos de uma imagem. Dependendo do modo como os elementos estão dispostos, os autores denominam três planos: **plano fechado** (*close shot*), **plano médio** (*medium shot*) e **plano aberto** (*long shot*):

O primeiro inclui a cabeça e os ombros do participante representado; o segundo, sua imagem até o joelho; e o terceiro corresponde a uma representação ainda mais ampla, incluindo, por exemplo, todo o corpo do participante. O enquadramento mais próximo, em plano fechado, representa os participantes de forma íntima, e permite a visualização de emoções, e à medida que vai ampliando, torna-se mais distante, mais estranho (ALMEIDA; FERNANDES, 2008, p. 11).

De acordo com a definição, temos:

**Figura 23 – Planos**



Fonte: Tiras da Maú. Disponíveis em: <http://www.tirasdamau.com/>.

Assim, é necessário atentar-se à mudança de plano, porque as diferentes modulações são carregadas de sentido, incluindo familiaridade e distanciamento entre leitor e

personagens. Trazendo nosso gênero para a análise, as tiras, geralmente, são divididas em partes significativas chamadas de vinheta ou quadro, essas “molduras” são o enquadramento dado pelo autor e há intensão e sentido nas divisões ou ausência de divisões, como conectar ou desconectar os participantes e organizar as ações temporais da narrativa. Entre as vinhetas, como dissemos no início desta seção, estão as sarjetas ou calhas, um espaço maior entre uma vinheta e outra pode significar um espaço de tempo maior na narrativa, exigindo maior carga inferencial do leitor. O espaço menor, nesses quadros, significa um espaço de tempo menor, também um menor processo inferencial. As cores e brilho podem, também, ser responsáveis pelos enquadramentos. Todos esses recursos interferem nos sentidos do texto, daí a relevância da GDV nos estudos da imagem.

Nesta seção, ocupamo-nos em descrever os elementos e seus respectivos significados que servirão como categorias para interpretação e análise dos textos propostos nas atividades de nossa intervenção pedagógica. A seção seguinte trata da Matriz de Referência do SAEB em vigência para o 9º ano do Ensino Fundamental e apresenta as habilidades que pretendemos investigar e desenvolver, a partir do estudo das características do texto multimodal tiras e da aplicação de estratégias de leitura.

#### **2.4 Matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB**

As matrizes e os guias de elaboração de itens, que compõem as avaliações, oferecem importantes orientações aos professores na elaboração de seus próprios testes, incentivando o trabalho com o texto em sala de aula e desencorajando práticas de uso do texto como pretexto.

Entre os objetivos das avaliações externas, também chamadas de avaliações em larga escala, pela abrangência que assumem, está o de verificar a qualidade do ensino oferecido na Educação Básica e orientar, a partir dos resultados da aplicação de questionários e testes cognitivos, as políticas públicas educacionais, visando à melhoria da aprendizagem dos educandos. O Ceará – e inúmeros outros estados e municípios brasileiros – tem sua própria avaliação externa, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), que, criado em 1992, é responsável por investigar as habilidades leitoras dos estudantes das escolas estaduais e municipais da rede pública do estado.

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) criou, em 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), até 2018, composto por três avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC / Prova

Brasil) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). A partir de 2019, todas essas avaliações, anteriormente mencionadas, passaram a ser identificadas como avaliações do SAEB, diferenciadas por etapas e áreas do conhecimento, as quais serão aplicadas nas escolas nos anos ímpares.

A Matriz de Referência do SAEB, como o próprio nome sugere, é o referencial curricular do que será avaliado nos testes de leitura aplicados em todo o país pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Tendo sido construída a partir da análise dos currículos desenvolvidos nas escolas do país, por professores, pesquisadores e especialistas. Desenvolvida, inicialmente, em 1997, ela passa, em 2001, pela primeira atualização, a fim de adequar-se às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, em 2021, a previsão é de que as provas se adequem aos conhecimentos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O INEP disponibilizou um conjunto de Documentos de Referência do SAEB, que passará a orientar as próximas edições da avaliação. Trata-se, porém, de uma versão preliminar, que poderá sofrer ajustes até adequar-se completamente ao que preconiza o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Entre as principais mudanças, está a aplicação de provas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza para os alunos matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental. Os documentos afirmam, ainda, que os testes cognitivos de Língua Portuguesa e Matemática continuarão sendo compostos de itens objetivos, “com Matrizes de Referência que permitem a manutenção da séria histórica de resultados do Saeb e, conseqüentemente, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)” (BRASIL, p. 56).

Dessa forma, as Matrizes de Referências de Língua Portuguesa e Matemática vigentes serão mantidas para o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio até 2021, com o objetivo de comparar as edições, já que o Plano Nacional de Educação (PNE) determina uma série de metas que deverão ser alcançadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) até o referido ano.

Em nosso trabalho, verificamos que as quatro habilidades da Matriz de Referência do SAEB, as quais pretendemos desenvolver ao longo de nosso projeto de intervenção, são habilidades que, segundo a BNCC, devem estar consolidadas ao término do Ensino Fundamental. Reafirmamos que a BNCC é o documento corrente que orienta os currículos da Educação Básica de todo o país e, embora as Matrizes de Referência sintetizem habilidades de leitura essenciais e esperadas dos alunos, essas matrizes não compreendem todo o currículo

escolar, por isso, não devem ser ferramenta exclusiva de orientação do trabalho do professor em sala de aula, sobretudo com o objetivo de treinar os alunos para as avaliações externas.

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o 9º ano do EF tem a leitura como foco e foi um sinalizador para o início do desenvolvimento deste trabalho. A Matriz vigente<sup>8</sup> contém seis tópicos e 21 descritores, indicando habilidades esperadas na série avaliada. Cada descritor indica uma habilidade que deverá ser diagnosticada individualmente. Compreendemos a leitura como uma atividade complexa, na qual as habilidades necessárias à interpretação do texto não são ativadas uma por vez, mas, ao trabalhar uma habilidade de leitura por item, as avaliações externas garantem uma investigação mais precisa das dificuldades e avanços dos estudantes. Por essa razão, decidimos elaborar as avaliações diagnósticas de leitura (primeira e terceira etapas de nosso estudo) utilizando descritores e itens propostos pela citada Matriz de Referência.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2011), **descritor** é a associação entre conteúdos curriculares e associações mentais desenvolvidas pelos alunos, que traduzem habilidades e competências. O Documento Saeb 2001: Novas Perspectivas (2002) define **competência** como sendo a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”, nessas situações, o sujeito coloca em ação várias operações cognitivas que se complementam, entre elas, o conhecimento. Quanto às **habilidades**, elas decorrem de competências já adquiridas que se transformam em habilidades, seriam o “saber fazer” (BRASIL, 2001, p. 11).

Para desenvolver nossa atividade de intervenção – pré-requisito do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) –, tomamos a leitura de tiras como objeto de ensino e aprendizagem, por razões já mencionadas, sobretudo na justificativa deste estudo. A partir da escolha do gênero, fizemos um recorte na Matriz de Referência do SAEB e selecionamos quatro descritores, com o objetivo de ensinar estratégias de leitura e nos aprofundar em habilidades que acreditamos serem essenciais à leitura de tiras e outros textos.

Apresentamos o recorte da Matriz de Referência do SAEB e os quatro descritores selecionados, que nortearão o desenvolvimento deste trabalho.

---

<sup>8</sup> Ver Matriz no Anexo A.

### Quadro 3 – Matriz de Referência da pesquisa

Descritores <sup>9</sup> do Tópico I. Procedimentos de Leitura	
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso
Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor.

Fonte: Adaptado pela autora da Matriz de Referência do SAEB 9º Ano do EF.

Fundamentamo-nos no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/Brasil, 2011) e expomos, na sequência, uma breve explicação dos quatro descritores/habilidades de que nos ocuparemos nesta pesquisa. Mostramos, também, um exemplo de item que avalia cada habilidade. Itens similares comporão as avaliações diagnósticas inicial e final de nosso estudo (primeira e terceira etapas deste trabalho, descritas em detalhe na metodologia), bem como aparecerão nas atividades desenvolvidas ao longo das atividades de intervenção (segunda etapa deste trabalho, também detalhada na seção 3, que se ocupa de nossos procedimentos metodológicos).

#### Tópico I - Procedimentos de Leitura

Avaliamos dois descritores nesse tópico: D3 e D4.

#### Descritor 3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

Trata da habilidade de compreender o sentido de uma palavra ou expressão em um contexto de uso específico, dentro do texto, e não o sentido isolado. “A inferência em geral, e a inferência do léxico especificamente, é um dos processos cognitivos envolvidos na compreensão, e, portanto, faz parte da leitura” (KLEIMAN, 2010, p. 73).

<sup>9</sup> Os descritores indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos e constituem a referência para seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação.

Figura 24 – Exemplo de item que trata do descritor 3

Jim Meddick. "Robô". In folha de São Paulo, 27/04/1993.

No 3º quadrinho, a expressão do personagem e sua fala "AHHH!" indica que ele ficou

(A) acanhado.  
 (B) aterrorizado.  
 (C) decepcionado.  
 (D) estressado.

Fonte: INEP. Exemplo de Provas e questões. Disponível em:  
[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/menu\\_do\\_gestor/exemplos\\_questoes/P04\\_SIT E.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_gestor/exemplos_questoes/P04_SIT E.pdf). Acesso em: 08 jan. 2019.

#### Descritor 4 – Inferir uma informação implícita no texto.

Trata da habilidade de compreender os sentidos que estão nas “entrelinhas do texto”, que devem ser mobilizados pelos conhecimentos de mundo do leitor, a partir de “pistas” verbo-visuais, no caso de nosso gênero, deixadas pelo autor. De acordo com a visão discursivo-interacionista, a compreensão de um texto envolve o processamento de informações explícitas articuladas com informações implícitas no texto; exige, portanto, que o leitor extrapole o cotexto e compreenda o que está subentendido ou pressuposto.

**Figura 25 – Exemplo de item que trata do descritor 4**

**GARFIELD - Jim Davis**

Folha de São Paulo, 29/4/2004.

000 IT\_043344

Pela resposta do Garfield, as coisas que acontecem no mundo são

(A) assustadoras.  
 (B) corriqueiras.  
 (C) curiosas.  
 (D) naturais.

Fonte: INEP. Exemplo de provas e questões. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/menu\\_do\\_gestor/exemplos\\_questoes/P08\\_SITE%20INEP\\_OK.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_gestor/exemplos_questoes/P08_SITE%20INEP_OK.pdf). Acesso em: 08 jan. 2019.

## **Tópico II - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto**

Avaliamos um descritor nesse tópico: D5.

### **D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso.**

Trata da habilidade de articular elementos verbais e não verbais para o entendimento dos sentidos do texto: “não basta apenas decodificar sinais e símbolos, mas ter a capacidade de perceber a interação entre a imagem e o texto escrito. A integração de imagens e palavras contribui para a formação de novos sentidos do texto” (BRASIL, 2011, p. 34).

**Figura 26 – Exemplo de item que trata do descritor 5**

Disponível em: <<http://universomutum.blogspot.com.br/search?updated-max=2011-11-14T14:30:00-02:00&max-results=6&start=12&by-date=false>>. Acesso em: 4 jan. 2015. (P050482H6\_SUP)

(P050482H6) De acordo com o último quadrinho desse texto, o menino

- A) achou ruim o chá.
- B) piorou do resfriado.
- C) sentiu um calafrio.
- D) tomou todo o chá.

Disponível em: <http://www.paebes.caedufjf.net/wp-content/uploads/2018/04/ES-PAEBES-2017-RP-LP-PT-WEB.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2019.

## **Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido**

Avaliamos dois descritores nesse tópico: D16 e D17.

### **D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor.**

Trata da habilidade de o aluno reconhecer a ironia ou identificar o que torna o texto engraçado. Por meio desse descritor, avalia-se a habilidade de reconhecer os efeitos de ironia ou humor provocados por pistas deixadas pelo autor no texto. Essas marcas podem ser expressões verbais ou imagéticas, por exemplo, uma palavra ou expressão pode ser o gatilho de humor ou o enquadramento, a saliência, as expressões faciais, as linhas e contornos e outros elementos do texto não verbal. Nas tiras de humor, o gatilho quase sempre está na quebra de

expectativa do leitor. Este descritor trata da habilidade de identificar esses recursos e compreender seus efeitos de sentido no texto.

**Figura 27 – Exemplo de item que trata do descritor 16**



**Leia o quadrinho e responda as questões 52, 53 e 54**

**Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.**

**54.** O humor da história em quadrinhos está no fato de

(A) a Mônica acreditar que Cebolinha e Cascão estivessem pedalando.

(B) a Mônica ter se cansado bem mais rápido que os amiguinhos.

(C) o Cebolinha olhar para o Cascão no primeiro quadrinho.

(D) o Cascão confirmar a fala de Mônica no último quadrinho.

Fonte: Guia do professor Secretaria Estadual de Educação do Estado do Tocantins. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/357210/>. Acesso em: 13 jan. 2019.

Apresentadas as habilidades leitoras que pretendemos investigar e definidas as bases teóricas que fundamentam a realização da pesquisa, passaremos ao capítulo 3, que se ocupa em descrever os procedimentos metodológicos.

### 3 METODOLOGIA

Essa apresenta a natureza da pesquisa, o cenário de investigação, os participantes, o gênero analisado e, por fim, as etapas da pesquisa, com o propósito de delinear toda nossa trajetória de ações realizadas durante a pesquisa-ação.

#### 3.1 Natureza da pesquisa

O Mestrado Profissional em Letras (Profletras) orienta a realização de uma intervenção em sala de aula. Desse modo, nosso trabalho consiste em uma pesquisa-ação, tendo em vista que protagonizam essa ação o pesquisador e os alunos do 9º ano C, da EEFM João Paulo II, desempenhando práticas de investigação e execução de atividades com o gênero textual tira, com o objetivo de construir e desenvolver estratégias e habilidades leitoras. De acordo com Gil (2000), pesquisa-ação é

um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (GIL, 2000, p. 55).

Trata-se de uma abordagem, predominantemente, qualitativa de cunho descritivo. De acordo com Minayo (2010), a abordagem qualitativa

(...) trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é estendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2010, p. 21).

Uma vez que buscamos, respectivamente, investigar habilidades, propor atividades e, finalmente, mensurar os resultados da intervenção, utilizamos o viés qualitativo e o quantitativo durante as análises. Conforme Minayo (2010, p. 22), “O conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

O método quantitativo foi usado, principalmente, nas etapas inicial e final, quando quantificamos os resultados dos testes cognitivos de leitura, descritos em detalhes, ainda, nesta seção. Este trabalho parte da investigação das quatro habilidades leitoras, novamente, apresentadas na figura a seguir:

**Figura 28 – Habilidades leitoras investigadas**



Fonte: Elaborada pela autora.

Reiteramos que, em uma atividade de leitura, são acionadas, ao mesmo tempo, inúmeras habilidades, mas como esta pesquisa-ação pretende, além de investigar, propor atividades que fomentem o desenvolvimento e/ou aprimoramento de estratégias e habilidades leitoras, tendo as tiras como gênero principal de análise, utilizaremos, nas etapas 1 e 3 (inicial e final), um teste composto por itens de avaliações externas, caracterizados por investigar uma habilidade de leitura por vez. Nas etapas inicial e final, consideramos aspectos qualitativos e quantitativos na análise dos dados.

Acreditamos que esse modelo nos possibilitou um diagnóstico mais preciso do desempenho do aluno e, por sua vez, orientou o nosso fazer: a aplicação de atividades e a mediação de leitura do gênero tira, visando a contribuir para a formação de leitores proficientes.

### **3.2 Cenário de investigação**

Apresentamos uma breve descrição do cenário em que foi feita esta pesquisa, pois acreditamos haver interferência do contexto no processo de ensino e aprendizagem. O projeto foi desenvolvido na turma de 9º ano C, da EEFM João Paulo II, escola em que lecionamos desde 2014, com uma carga horária de 200h/a.

Situada na Regional III da cidade de Fortaleza-CE, trata-se de uma escola pública estadual e periférica, com alguns dos problemas da grande maioria das escolas públicas do país: infraestrutura deficitária, falta de recursos, sobretudo tecnológicos, pais não participativos, indisciplina, fatores que repercutem negativamente no ensino e contribuem com *déficit* de aprendizagem, reprovação e evasão escolar.

### 3.3 Participantes

Esta pesquisa, autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará – CEP UECE –, foi desenvolvida no 9º ano C, do turno da tarde, da EEFM João Paulo II. Todos os 31 alunos, matriculados na turma, participaram em algum momento das atividades propostas nesta pesquisa, pois, como acordado com a coordenação pedagógica e com os estudantes, elas foram desenvolvidas durante as aulas de Língua Portuguesa, no segundo semestre de 2019. No entanto, foram considerados sujeitos-produtores, para a análise, somente os 15 alunos participantes de todas as etapas e atividades propostas<sup>10</sup>.

Os estudantes, com idade entre 14 e 18 anos, moravam próximo à escola, no mesmo bairro ou em bairros vizinhos, a grande maioria pertence a famílias de baixa renda e recebe incentivos governamentais, como o Bolsa Família. Muitos já repetiram algum ano letivo no decorrer da vida escolar.

A escolha da turma se deu em virtude de ser uma das orientações do Programa (Profletras) a aplicação do projeto de intervenção no Ensino Fundamental. Além disso, contribuiu para nossa escolha o fato de termos acompanhado boa parte dos discentes no ano anterior, 2018, e conhecermos algumas de suas dificuldades leitoras.

### 3.4 Gênero analisado

Utilizamos, como proposta de intervenção, uma sequência de atividades com tiras, gênero principal deste trabalho. Nosso estudo fez o diagnóstico de quatro habilidades que acreditamos serem necessárias à leitura de tiras cômicas e outros gêneros textuais. A partir dos resultados, realizamos o estudo do gênero com foco nas habilidades de inferir, relacionar texto verbal e não verbal, identificar efeitos de humor e ironia e reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. Nossa metodologia de ensino se fundamenta em Solé (1998) e Kleiman (2010), para quem o professor deve ensinar estratégias de leitura para que o aluno aprenda a construir sozinho os sentidos do texto.

As razões para a escolha do gênero foram apontadas na justificativa deste projeto e estão aqui reiteradas. Trata-se de um texto que favorece o ensino de estratégias de leitura e o desenvolvimento de habilidades, pois:

---

<sup>10</sup> O controle de participação nas atividades pode ser observado no anexo.

- a) exige, explicitamente, a participação do aluno na construção dos sentidos, uma vez que o leitor, necessariamente, precisa preencher os vazios deixados pelo autor para compreender a ironia ou o humor;
- b) oferece a professores e alunos múltiplas possibilidades de análise, uma vez que, como gênero multimodal, compreende uma gama de elementos verbo-visuais com significação. Dessa forma, há sentido no léxico, na pontuação, no signo verbal ou imagético, enfim, o sentido se dá na relação dos diferentes componentes do texto, inclusive na localização, ênfase e enquadramento dos elementos;
- c) é um gênero que agrada aos participantes desta pesquisa e está presente em diferentes esferas do cotidiano, na escola, na mídia, no lazer;

Além disso, trata-se de um texto:

- a) indicado por documentos oficiais e especialistas no ensino;
- b) recorrente em avaliações externas, no ENEM e em vestibulares, por exemplo.

### 3.5 Etapas da pesquisa

Este trabalho de pesquisa compreendeu três etapas principais: Avaliação Diagnóstica Inicial de Habilidades Leitoras (ADI), Intervenção Pedagógica e Avaliação Diagnóstica Final (ADF). As etapas objetivaram, respectivamente, como os nomes sugerem, 1º) diagnosticar as habilidades leitoras dos estudantes; 2º) aplicar uma sequência de atividades que visaram o desenvolvimento das habilidades leitoras e a compreensão dos fenômenos relacionados à leitura de tiras cômicas; 3º) verificar os resultados da intervenção. Os três momentos principais serão detalhados a seguir.

Etapa 1 - Avaliação Diagnóstica Inicial (ADI): diagnóstico das habilidades leitoras

Carga horária: 3h/a

A Avaliação Diagnóstica Inicial (ADI) teve o objetivo de **sondar** habilidades leitoras e **orientar** a nossa prática pedagógica. Estruturada por itens de leitura e interpretação do gênero tira, ela teve o propósito de diagnosticar quatro habilidades de leitura do referido gênero. Na constituição dessa ferramenta, selecionamos quatro dos 21 descritores da Matriz de

Referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do 9º ano do EF vigente. A Matriz de Referência do SAEB foi pensada como sinalizador deste trabalho, pois sintetiza habilidades de leitura fundamentais, reafirmadas pela BNCC (2017).

Os itens que compuseram a ADI foram retirados de documentos norteadores como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2011), Prova Brasil e SAEB, bem como dos Guias de Elaboração de Itens de avaliações externas realizadas por estados e municípios brasileiros – como SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará), SAEP (Sistema de Avaliação do Estado do Paraná), entre outros. Também pesquisamos itens em simulados, disponibilizados pelo MEC, *sites* e *blogs* destinados a professores.

A ADI foi composta por doze itens, três itens para cada um dos quatro descritores que este estudo pretendeu investigar. Os estudantes tiveram que escolher uma das quatro alternativas (A, B, C, D) sobre a interpretação de uma tira cômica. Cada questão avaliou uma habilidade de leitura por vez, o que possibilitou um maior direcionamento na seleção das atividades e estratégias de leitura na segunda etapa de nosso trabalho.

Descrita a primeira etapa, passemos à segunda.

## Etapa 2 - Intervenção Pedagógica

Carga horária: 15h/a

Durante a intervenção pedagógica, realizamos uma sequência de atividades (oficinas), nas quais mediamos o estudo do gênero tira. Valemo-nos dos postulados dos autores citados em nossa fundamentação teórica para o ensino de estratégias de leitura e análise desse texto multimodal. Assim, propomos atividades de leitura coletivas e individuais, que visaram a consolidar e desenvolver habilidades necessárias à compreensão do gênero. As quatro oficinas de leitura tiveram os seguintes enquadramentos:

- 1) Apresentação e motivação: a relevância do conhecimento prévio para a construção do humor;  
Reconhecimento das características de personagens de tiras cômicas – (4h/a);
- 2) Tiras, tipos e formatos: construindo o conceito;  
A linguagem das tiras: estudo dos elementos verbo-visuais característicos do gênero – (4h/a);
- 3) Enquadramento e saliência: o posicionamento dos elementos no texto e a construção do sentido – (3h/a);

- 4) Exercitando as habilidades leitoras: a realização de inferências, a partir dos elementos verbo-visuais característicos do gênero e o desfecho inesperado característico do humor – (4h/a).

Nas oficinas, mediamos e motivamos a leitura e análise coletiva de tiras. Ao final de todas elas, os participantes resolveram exercícios individuais, em busca de construir o próprio conhecimento. A seguir, descrevemos a terceira e última etapa.

### Etapa 3 - Avaliação Diagnóstica Final (ADF): verificação da intervenção pedagógica

Previsão de carga horária: 3 h/a

A terceira e última etapa deste estudo consistiu na aplicação de novo teste, Avaliação Diagnóstica Final (ADF), finalmente, com o propósito de verificarmos os efeitos das atividades da intervenção. A avaliação foi semelhante à ADI em todos os aspectos, desde a elaboração do material até a aplicação e análise dos resultados, ou seja, foi elaborada com itens de avaliações externas, trouxe tiras como objeto de análise e investigou os mesmos descritores. Como essa etapa apresentou características muito semelhantes à primeira, já descrita, resumimos apenas os dois momentos que a compreendem:

- I. Aplicação do teste (carga horária: 1h/a);
- II. Leitura e discussão dos itens (carga horária: 2h/a).

Com o intuito de apresentarmos, de forma mais didática, todas as nossas etapas que foram realizadas durante a pesquisa-ação, detalhamos todo nosso percurso investigativo, que será delineado na seção seguinte, buscando fazer uma interface de nossos achados com os estudos resenhados em nossa fundamentação teórica.

## 4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, descrevemos, por amostragem, as atividades desenvolvidas e analisamos, à luz do referencial teórico adotado, os resultados obtidos nas três etapas da pesquisa, respectivamente: Avaliação Diagnóstica Inicial (ADI), Oficinas da Intervenção Pedagógica e Avaliação Diagnóstica Final (ADF).

### 4.1 Avaliação Diagnóstica Inicial

A Avaliação Diagnóstica Inicial (ADI), primeira etapa de nosso estudo, foi realizada durante 3h/a e buscou diagnosticar as quatro habilidades leitoras sintetizadas no Quadro 3, anteriormente apresentado. Compreendemos a avaliação como uma ferramenta que possibilita: a) investigar a realidade da turma; b) refletir sobre essa realidade e criar estratégias para impulsionar avanços; c) verificar os resultados da ação. A respeito do tema avaliação:

Alertam os estudos contemporâneos sobre a diferença entre pesquisar e avaliar em educação. Enquanto a pesquisa tem por objetivo a coleta de informações e a análise e compreensão dos dados obtidos, a avaliação está predominantemente a serviço da ação, colocando o conhecimento obtido, pela observação ou investigação, a serviço da melhoria da situação avaliada (HOFFMANN, 2014a, p. 19).

Nesse sentido, sendo nosso trabalho uma pesquisa-ação, a ADI visou a diagnosticar e compreender as habilidades leitoras dos estudantes para, então, a partir dos resultados, propormos exercícios de análise do gênero tira, com o objetivo de promover a competência leitora dos estudantes. Mostramos, a seguir, os pormenores da aplicação.

#### 4.1.1 ADI – Aulas 01 a 03: Diagnóstico

Dois momentos compuseram a proposta: 1º) aplicação do teste de leitura e 2º) leitura e discussão dos itens. No primeiro momento, os alunos leram e responderam, individualmente, aos 12 itens da ADI, quando realizaram a leitura silenciosa do teste e tiveram que escolher uma das quatro alternativas sobre a questão interpretativa. No instante, não houve intervenção ou mediação de leitura. Após a aplicação, recolhemos os testes para tabulação e análise dos resultados.

No segundo momento, devolvemos a cada estudante seu teste. Realizamos a leitura oral de cada um dos itens propostos e pedimos aos estudantes que justificassem as razões que

orientaram suas escolhas no momento do teste. Essa etapa foi gravada, com a permissão dos participantes, para posterior análise.

O quadro, a seguir, mostra a tabulação dos dados da ADI, cujos resultados orientaram nossa tomada de decisão na produção das Oficinas da Intervenção Pedagógica – etapa seguinte. A avaliação foi o único momento da pesquisa em que participaram os 31 estudantes matriculados na turma. Consideramos importante, portanto, mostrar todos os dados obtidos, pois nos permitiram uma visão geral das habilidades leitoras da turma em que realizamos o estudo.

**Quadro 4 – ADI: Resultado dos 31 alunos matriculados**

DESCRITORES	D3	D3	D3	D4	D4	D4	D5	D5	D5	D16	D16	D16	ACERTOS
ITEM	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
GABARITO	B	C	D	A	A	C	A	C	A	B	D	C	
ALUNOS													
1	C	A	A	D	D	C	A	C	A	D	C	B	4
2	B	A	A	A	B	C	A	C	A	D	D	B	7
3	B	A	A	A	D	C	A	C	A	D	A	C	7
4	B	C	C	C	D	C	B	C	D	C	D	A	5
5	B	C	A	A	D	C	A	C	A	D	D	C	9
6	B	A	A	A	A	C	A	C	A	B	D	C	10
7	B	C	A	D	B	C	A	C	A	C	D	D	7
8	B	C	A	A	B	C	A	C	A	B	D	D	9
9	B	C	A	A	A	C	A	C	A	D	D	C	10
10	C	D	A	C	B	C	B	C	B	D	C	C	3
11	B	A	A	A	A	C	D	C	A	B	D	C	9
12	B	C	A	A	B	C	A	B	A	D	D	A	6
13	B	C	A	A	D	C	A	C	A	D	D	C	9
14	B	C	A	A	B	C	A	C	D	D	D	B	6
15	B	C	A	A	A	C	C	C	A	C	B	D	7
16	B	C	A	A	D	C	D	C	A	D	C	B	6
17	C	C	A	B	D	C	A	B	D	A	C	B	3
18	B	B	A	A	A	C	D	C	A	D	C	D	6
19	B	C	A	A	A	C	A	C	A	B	D	B	10
20	B	A	A	A	B	C	A	C	A	D	C	B	6
21	B	A	A	A	A	C	A	C	C	B	C	B	7
22	B	C	A	A	A	C	A	C	A	B	D	D	10
23	B	C	A	A	A	C	A	C	A	B	D	B	9
24	B	C	A	A	D	C	B	B	D	D	D	C	8
25	B	C	A	D	B	C	A	C	D	B	B	C	7
26	B	C	A	A	D	C	B	C	D	D	A	C	6
27	B	C	A	D	A	C	A	C	A	D	C	C	8
28	B	C	A	D	A	C	A	C	A	D	D	C	9
29	B	A	A	A	C	C	A	C	A	A	B	C	7
30	B	A	A	D	B	C	B	A	D	D	A	B	2
31	B	C	A	A	B	C	A	C	D	D	B	C	7
ACERTOS DO ITEM	28	20	0	22	11	31	22	27	21	8	16	14	
PORCENTAGEM DE ACERTOS <sup>11</sup>	90%	65%	0%	71%	35%	100%	71%	87%	68%	26%	52%	45%	

Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda:  Acerto  Erro

<sup>11</sup> A porcentagem de acertos indica valores aproximados.

Os descritores, nos quais os alunos apresentaram maiores dificuldade na resolução, foram, respectivamente: 1º) identificar efeitos de ironia ou humor (D16), com 41% de acerto; 2º) inferir o sentido de palavra ou expressão (D3), com 52% de acerto; 3º) inferir uma informação implícita no texto (D4), com 68% de acerto; 4º) interpretar texto com material gráfico diverso (D5), com 75% de acerto<sup>12</sup>.

Os resultados acima nos permitem visualizar a realidade de toda a turma em relação às habilidades leitoras dos estudantes, mas, como dissemos na metodologia, quando delimitamos os participantes da pesquisa, desses 31 alunos, consideraremos para as próximas análises apenas os resultados dos 15 estudantes com 100% de frequência em todas as etapas e atividades<sup>13</sup>. Assim, temos:

**Quadro 5 – ADI: Resultado dos participantes da pesquisa com 100% de frequência**

DESCRIPTORES	D3	D3	D3	D4	D4	D4	D5	D5	D5	D16	D16	D16	ACERTOS
ITEM	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
GABARITO	B	C	D	A	A	C	A	C	A	B	D	C	
ALUNOS													
1	C	A	A	D	D	C	A	C	A	D	C	B	4
2	B	C	A	D	B	C	A	C	A	C	D	D	7
3	B	C	A	A	A	C	A	C	A	D	D	C	10
4	C	D	A	C	B	C	B	C	B	D	C	C	3
5	B	A	A	A	A	C	D	C	A	B	D	C	9
6	B	C	A	A	B	C	A	B	A	D	D	A	6
7	B	C	A	A	A	C	C	C	A	C	B	D	7
8	B	C	A	A	D	C	D	C	A	D	C	B	6
9	C	C	A	B	D	C	A	B	D	A	C	B	3
10	B	A	A	A	A	C	A	C	C	B	C	B	7
11	B	C	A	A	A	C	A	C	A	B	D	D	10
12	B	C	A	D	B	C	A	C	D	B	B	C	7
13	B	C	A	A	D	C	B	C	D	D	A	C	6
14	B	A	A	A	C	C	A	C	A	A	B	C	7
15	B	C	A	A	B	C	A	C	D	D	B	C	7
ACERTOS DO ITEM	12	10	0	10	5	15	10	13	9	4	5	7	
PORCENTAGEM DE ACERTOS <sup>14</sup>	86%	67%	0%	67%	33%	100%	67%	87%	60%	27%	33%	46%	

Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda:  Acerto  Erro

O *corpus* tem resultados similares aos apresentados pela totalidade da turma. Os alunos demonstraram maiores dificuldades na resolução dos itens que tratavam dos seguintes descritores, respectivamente: (D16) com 36% de acerto dos itens com o descritor; (D3) com 49% de acerto dos itens com o descritor; (D4) com 67% de acerto dos itens com o descritor; (D5) com 71% de acerto dos itens com o descritor.

<sup>12</sup> A porcentagem indica valores aproximados.

<sup>13</sup> O instrumental de monitoramento da frequência nas atividades consta nos apêndices.

<sup>14</sup> A porcentagem de acertos indica valores aproximados.

Na sequência, detemo-nos na análise de quatro questões que compuseram a ADI e investigaram as habilidades leitoras dos estudantes. Para melhor organizarmos a seção, apresentamos o item e seus respectivos números.

### D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão

**Figura 29 – D3 Item 02 da ADI<sup>15</sup>**

Leia a tira para responder à questão.

Disponível em: <www.custodio.net.>. (P08251SI\_SUP)

2. (CAED/UFJF.2009) O uso da expressão “finalmente”, no primeiro quadrinho, indica que a arrumação foi

A) completa.  
B) corrida.  
C) demorada.  
D) malfeita.

Fonte: CAEd/UFJF.

**Quadro 6 – D3 Resultado do item 02 da ADI**

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
27%	0%	67%	6%
4	0	10	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Sendo as palavras, em sua maioria, polissêmicas, podem assumir variados e diferentes significados em função do contexto em que surgem. Inferir o sentido de uma palavra

<sup>15</sup> Item disponível em: <http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/05/GuiaMatrizReferenciaLinguaPortuguesaSAERJ.pdf>. Acesso em: abr. 2019.

ou expressão é uma habilidade fundamental do leitor proficiente: “a inferência em geral, e a inferência do léxico especificamente, é um dos processos cognitivos envolvidos na compreensão, e, portanto, faz parte da leitura (KLEIMAN, 2010, p. 73). O item avaliou essa habilidade, trazendo quatro alternativas, cujos significados isolados eram possibilidades do termo “finalmente” no dicionário, exigia, porém, que o aluno percebesse o sentido que a palavra aciona no contexto específico da tira.

A expressão “finalmente” aparece no primeiro quadro. Dos resultados: 4 alunos optaram pela alternativa “A” (27%); a alternativa “B” não apareceu; 10 alunos marcaram a alternativa “C” (67%), gabarito do item; 1 marcou “D” (6%).

Os que marcaram a alternativa “A” disseram que a expressão “finalmente” ressaltava que a personagem estava “feliz”, “como mostrava a imagem”, por ter acabado toda a arrumação, ou seja, os alunos relacionaram o significado de finalmente ao sentido de conclusão da tarefa. Na amostra dos 15 alunos, nenhum dos estudantes marcou a alternativa “B”, porém, no momento em que líamos e discutíamos os itens, um dos estudantes afirmou ter ficado em dúvida entre as alternativas “B” (corrida) e “C” (demorada), mas não sabia explicar as razões pelas quais cogitou marcar “B”, pois acreditava, naquele momento, que o correto seria “C” e não “B”. Os que marcaram a alternativa “C” disseram ter prestado atenção à fala da menina no primeiro e segundo quadros: “Professora, depois ela fala que foi um trabalhão, quer dizer que demorou!”, disse um dos estudantes, seguido por outro aluno que completou: “Demorou muito pra ela arrumar o quarto e vem o menino sujo de lama e suja tudo”.

Kleiman (2010, p. 76) afirma que “a inferência lexical é um processo adequado de aprendizagem de vocabulário quando o significado aproximado da palavra é suficiente para compreender a leitura”, ou seja, o significado vago da palavra basta para entender o texto – o que não acontece na escrita, que, muitas vezes, exige a palavra exata, nas entrelinhas de Drummond: “Gastei uma hora pensando um verso/ que a pena não quer escrever”. Para a autora de “Oficina de leitura”, ensinar a inferência lexical como um conteúdo seria conscientizar da necessidade de adivinhação, bem como conviver com palavras desconhecidas e com palavras de significado vago: “quando essa atitude estiver bem enraizada no leitor, espera-se que ele se deparando com palavras desconhecidas num texto, mas sabendo por que e para quê está lendo, consiga decidir qual o grau de conhecimento necessário para compreender o texto” (KLEIMAN, 2010, p. 87).

## D4 – Inferir uma informação implícita no texto

**Figura 30 – D4 Item 05 da ADI**

Leia a tira para responder à questão

5. (SME-RJ/2015) A resposta dada por Glorinha, no segundo quadrinho, e o sentimento que expressa, no quadrinho final, demonstra que ela

A) se acha bastante importante.  
 B) se considera pouco conhecida.  
 C) queria viajar para o Afeganistão.  
 D) queria ajudar o povo do Afeganistão.

Fonte: SME-RJ/Rio Educa.

**Quadro 7 – D4 Resultado item 05 da ADI**

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
33%	33%	7%	27
5	5	1	4

Fonte: Elaborado pela autora.

No PDE – Prova Brasil/2011, o MEC explica que, no processo inferencial, a compreensão se dá pela mobilização de um modelo cognitivo que integra as informações expressas com os conhecimentos prévios do leitor ou com elementos pressupostos no texto. De acordo com o modelo discursivo-interacionista, a leitura de um texto ocorre através da decodificação e compreensão de informações explícitas, deixadas pelo autor e, a partir disso, da mobilização de informações implícitas pelo leitor. O descritor 4 trata, especificamente, da habilidade de inferir uma informação implícita, por meio de “pressupostos” do texto. Esta habilidade é essencial na leitura de tiras, já que, nelas, o humor é quase sempre construído pela quebra de expectativa do leitor, que precisa ir construindo sentido ao longo da leitura.

A personagem Glorinha, sentada em frente ao computador, lamenta o fato de as pessoas no Afeganistão não terem informações suficientes no Google para conhecê-la. 33% dos alunos escolheram a alternativa A – gabarito do item –, enquanto, aproximadamente, 67% distribuíram-se entre as alternativas “B” (33%), “C” (7%) e “D” (27%).

Esse item exige considerável grau de inferência dos estudantes, o sentido não está explícito no texto, mas nas entrelinhas, nos pressupostos. Os que marcaram a alternativa “B” detiveram-se às informações do primeiro e segundo quadros: “se alguém quiser conhecer Glorinha no Afeganistão não vai conseguir”. Os que marcaram as alternativas “C” e “D” enquadraram a expressão dita na última vinheta e acionaram conhecimentos de mundo relativo aos conflitos e guerras que ocorrem nesse país e que repercutem na mídia. Um dos que marcou “D” afirmou ter observado a fisionomia da personagem: “no quadrinho do meio, ela está com pena deles, ela quer ajudar o povo do Afeganistão”. Esse também foi o raciocínio dos que marcaram a alternativa “C”, a personagem queria viajar para ajudar as pessoas que vivem no Afeganistão. Esses pressupostos não emergem desse texto.

Por que trabalhar com tiras para desenvolver essa habilidade? No Plano de desenvolvimento da Educação (PDE, 2011), consta que:

Pode-se destacar que textos que, normalmente, compõem-se de escrita e imagem (tirinhas, propagandas, rótulos, etc.) colaboram para o desenvolvimento da habilidade de inferir, sendo o professor um mediador para que os alunos estabeleçam relações entre os diferentes elementos presentes no texto, discutindo também as diferentes possibilidades de interpretações apresentadas por eles (BRASIL, 2011, p. 30).

De acordo com Ramos (2017), já houve um tempo em que textos que continham imagens eram vistos com certo receio pela escola, pois seriam eles responsáveis por desviar a atenção do aluno para o que realmente importava, a leitura do código linguístico. Hoje, essa visão parece ter sido superada. Múltiplos são os textos compostos com diferentes linguagens que circulam socialmente, sendo, portanto, necessário trazê-los para as salas de aula, visto que saber relacionar diferentes linguagens é uma habilidade indispensável à participação em práticas sociais.

As tiras, geralmente, conjugam as linguagens verbal e não verbal e essas duas linguagens contribuem para a construção do sentido global do texto. Dessa forma, o gênero se mostra propício ao desenvolvimento da habilidade de interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso.

## D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso

Figura 31 – D5 Item 07 da ADI<sup>16</sup>

Leia a tira para responder à questão.

Copyright ©1999 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 5453

7. (SAEP) No último quadrinho, a menina demonstra estar

A) irritada.  
B) insatisfeita.  
C) curiosa.  
D) assustada.

Fonte: SAEP.

Quadro 8 – D5 Resultado do item 07 da ADI

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
67%	13%	7%	13%
10	2	1	2

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse item, relacionar a linguagem verbal e a linguagem não verbal é essencial para o entendimento. De acordo com Ramos (2012), a maioria das tiras cômicas brasileiras são compostas por esses dois aspectos, cujo processo sociocognitivo interacional de produção de sentido constrói-se a partir da soma e da articulação de tais elementos multimodais.

A tira da Figura 33 é composta por três vinhetas. Nas vinhetas 1 e 2, Mônica e Cebolinha aparecem em plano médio conversando amigavelmente, a cena enquadra os rostos das personagens até o quadril, aproximadamente, e os mostra sorrindo, enquanto a menina

<sup>16</sup> Item disponível em:

[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/saep/portugues/saep\\_port\\_3em/internas/d06.html](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/saep/portugues/saep_port_3em/internas/d06.html).  
Acesso em: 18 mar. 2019.

elogia o trabalho do menino no código verbal. Contrariando a expectativa, no terceiro e último quadro, a cena se amplia – plano aberto – e observamos Mônica, visivelmente, irritada. Essa irritação é percebida nas expressões faciais, nos braços abertos, no texto verbal e no formato do balão, que não segue o mesmo padrão dos anteriores e já sinaliza a irritação da menina.

67 % dos alunos (10/15) souberam relacionar as linguagens que compõem a tira e realizar a inferência solicitada pelo item, marcando corretamente a alternativa “A”. Alguns comentários sobre a alternativa: “ela está zangada porque não tem porta”, “ela está trancada, presa”. 13% marcaram “B” (2/15); 7% “C” (1/15); 13% (2/15) marcaram “D”. Os dois participantes que optaram por “B” não conseguiram diferenciar o sentido das expressões “irritada” e “insatisfeita. O participante que marcou “C” deu ênfase ao diálogo das personagens no segundo quadro e disse que a menina estava “curiosa para saber onde ficava a porta”. Já os dois estudantes que marcaram “D” disseram que Mônica estava assustada “pois estava presa”.

Entretanto, a relação dos elementos imagéticos – expressões faciais, braços abertos – e do código verbal nos mostram que Mônica está mais do que insatisfeita, está irritada com a situação. Lembremos que não existe sinonímia perfeita.

## D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em tira

**Figura 32 – D16 Item 11 da ADI<sup>17</sup>**

Leia a tira para responder à questão

Copyright © 2003 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 5504  
Disponível em: <<http://www.monica.com.br/cookpage/cookpage.cgi?pag=comics/tirinhas/tira316>>. (P110014B1\_SUP)

11. (CAED/SAERO.2013/Adaptada) O humor desse texto é percebido na

- A) constatação da menina de que Cebolinha cumpriu exatamente o combinado.
- B) fala da menina no primeiro quadrinho sem a presença de sua imagem.
- C) falta de pontualidade da menina em relação a um compromisso marcado.
- D) quebra de expectativa na passagem do primeiro para o segundo quadrinho.

Fonte: CAEd/SAERO.

<sup>17</sup> Item disponível em: <http://www.saero.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/09/SAERO-RP-LP-EM.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.

**Quadro 9 – D16 Resultado do item 11 da ADI**

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
7%	27%	33%	33%
1	4	5	5

Fonte: Elaborado pela autora.

O item 11 obteve como resultado 33% de acerto (5/15 marcaram a alternativa D), e 67% de erro (somando-se os itens A, B, C), o que confirma a necessidade de consolidar essa habilidade. O aluno que escolheu a alternativa A disse ter prestado atenção à fala da menina no balão do segundo quadro. Entre os que marcaram B (4/15), um afirmou que a fala da menina sem a presença da sua imagem “criava um suspense”, indicando que o estudante, de certa forma, conseguiu compreender parte da intenção do autor de criar uma expectativa no leitor para, então, rompê-la. Os que marcaram C disseram que o fato de a menina ainda estar “desarrumada e brava” era o que deixava o texto engraçado. Os estudantes conseguiram capturar elementos importantes da tira, entretanto, a alternativa D é a que revela a estratégia utilizada pelo autor.

Esse desfecho inesperado, fora do convencional, é o que provoca o sentido de humor, marca da tira cômica e que a assemelha ao gênero piada. Esta também tem como ponto-chave a criação de estratégias verbais que surpreendam o leitor/ouvinte no final da narrativa, conforme atestam estudos de Raskin (1985), Gil (1991), Attardo (1994) e Raskin e Attardo (1994). Embora próximos, os dois gêneros diferem no processamento textual. Pelo fato de as tiras cômicas serem enunciados verbovisuais, elas demandam a articulação das duas modalidades no mecanismo de leitura para a construção do sentido (RAMOS, 2012, p. 750).

Muitos estudantes apresentaram dificuldade em perceber como se construiu o humor na tira. Para isso, precisavam capturar, entre outras marcas do texto, a constatação de Mônica, no primeiro quadro à esquerda, de que Cebolinha cumpriu exatamente o combinado, levando o expectador a acreditar, a princípio, tratar-se de um elogio. De fato, os conhecimentos de mundo do leitor revelam que chegar pontualmente e ainda com flores são atitudes “dadas” na sociedade como positivas e esperadas, sobretudo em um encontro, como se infere. Contrariando essa expectativa, o enquadramento da segunda vinheta nos mostra a irritação da menina, percebida na sua expressão facial, no movimento dos braços, no contorno do balão, nas letras em caixa alta e em negrito, nas ênfases e contornos, enfim, nos vários elementos que colaboram para a construção do sentido. Os estudantes que marcaram a alternativa D, gabarito do item, apontaram alguns desses elementos ao justificarem a escolha.

A tira é um modelo do que diz a função metacomposicional da GDV, sobretudo em relação ao valor informativo *dado-novo* e ao *enquadramento* – a primeira vinheta, em plano

médio, é o dado, representa, para Kress e van Leeuwen (2006 *apud* OLIVEIRA, 2014), o ponto de partida para a mensagem; enquanto a segunda vinheta, em plano aberto, traz a informação nova, inesperada para o personagem e para o leitor.

## 4.2 Intervenção Pedagógica

Como já dissemos, a primeira etapa do projeto nos forneceu dados para que pudéssemos elaborar as Oficinas da Intervenção Pedagógica. Foi nosso intento, nessa segunda etapa da pesquisa-ação, não só desenvolver atividades que buscaram atender aos nossos objetivos geral e específicos – que pretenderam investigar como os estudantes constroem o sentido das tiras cômicas –, mas também mediar a leitura, ensinar estratégias e construir habilidades leitoras esperadas de um leitor competente. As atividades, realizadas durante 15h/a, compreendem quatro oficinas, que serão apresentadas e analisadas de forma amostral, seguindo a ordem de execução. Os arquivos de todas as atividades estão nos Apêndices.

### 4.2.1 Oficina 1 – Aulas 04 a 07: Apresentação e Motivação

As atividades da oficina 1 foram desenvolvidas durante 4h/a e pretenderam: a) investigar o conhecimento dos estudantes acerca de alguns personagens do universo das tiras; b) mediar as primeiras leituras; c) fomentar o desenvolvimento de conhecimentos enciclopédicos acerca do tema; d) despertar o interesse dos estudantes.

A fim de atingir nossos objetivos, elaboramos um instrumental<sup>18</sup> de coleta de dados para os estudantes. Estes deveriam construir o perfil de 14 personagens do universo das tiras. Citamos: Mônica, Cebolinha, Cascão e Magali, da “Turma da Mônica”, de Maurício de Sousa; Hagar, Helga, Honi e Hamlet, de “Hagar, o Horrível”, de Dik Browne; Garfield e Jon Arbuckli, de “Garfield”, de Jim Davis; Mafalda e sua mãe (Raquel), de “Mafalda”, do argentino Quino; Calvin e Haroldo, de “Calvin e Haroldo”, de Bill Watterson.

A primeira atividade compreende a investigação. Inicialmente, os estudantes deveriam preencher apenas a primeira coluna da ficha, indicando se conheciam ou não o personagem e que informações tinham sobre ele. O quadro, a seguir, mostra dados colhidos nesse primeiro momento:

---

<sup>18</sup> O instrumental “Perfil dos Personagens” encontra-se no Apêndice B.

**Quadro 10 – Descrição dos personagens antes da mediação**

(continua)

PERSONAGEM	VOCÊ CONHECE?	O QUE SABE SOBRE ELA <sup>19</sup>
MÔNICA	15 disseram conhecer	A4 “Conheço pouca coisa dela, ela anda com um urso de pelúcia”; A9 “Ela é baixinha e briguenta, melhor amiga dela Magali, ela e o cebolinha briga o tempo todo, ela bate nele com o coelho de pelúcia”; A12 “ela é uma menina brava mandona, só usa vestido vermelho”; A15 “Ela é baixa, gordinha e valente”.
CEBOLINHA	15 disseram conhecer	A1 “Não sei muita coisa dele”; A4 “Já vi mas não lembro bem dele”;  A11 “Adora criar planos para capturar o coelhinho da Mônica, mas dificilmente consegue, e quando consegue, deixa escapar.
CASCÃO	15 disseram conhecer	A4 “lembro pouco só sei que ele não toma banho”; A10 “Ele não gosta de tomar banho tem pavor de água é o melhor amigo do Cebolinha e sempre está nas suas travessuras mal sucedidas”; A13 “é um personagem que não gosta de água”
MAGALI	15 disseram conhecer	A4 “gosta de melancia”; A7 “Gordinha, baixinha, ela come muito”; A11 “É bem comilona, divertida, está sempre com fome e é a melhor amiga da Mônica”; A15 “gosta de comer muito”;
HAGAR	3 disseram conhecer (A3, A5, A7)  12 disseram não conhecer	A3 “Que ele é um cara bem durão”; A5 “Alto, machista, pai de família, quer pagar de mandão mas quem manda é a mulher dele, é um grande vinking”; A7 “Ele é ignorante e forte, um pouco gordo e burro”.  A4 “Nunca vi esse personagem”; A9 “Não sei”.
HELGA	4 disseram conhecer (A3, A5, A7, A15)  11 disseram não conhecer	A3 “que ela é uma dona de casa e que ela tem 2 filhos”; A5 “Mãe de família, dona de casa quem manda na casa é ela”; A7 Ela e loira, ela é gorda e usa roupa azul”; A15 “esposa de hagar Dona de casa”;  A14 “Não conheço”.
HONI	2 disseram conhecer (A5, A7)  13 disseram não conhecer	A5 “Uma jovem de 16 anos loira gosta de gente inteligente. Uma vinking”; A7 “Loira bonita, alta, ela namora”;  A2 “Nunca vi esse personagem” A3 “Eu não sei muito dela pois não assisto muito o desenho”; A9 “Não sei nada dela”; A10 “Não conheço”.

<sup>19</sup> Transcrevemos algumas das respostas dos estudantes.

**Quadro 10 – Descrição dos personagens antes da mediação**

(conclusão)

PERSONAGEM	VOCÊ CONHECE?	O QUE SABE SOBRE ELA <sup>20</sup>
HAMLET	3 disseram conhecer (A3, A5, A7)  13 disseram não conhecer	A3 “Ele é muito estudioso”; A5 “Uma criança gosta de estudar gosta de ler péssimo nas atividades de vinking”; A7 Está sempre segurando livro e muito inteligente”.
GARFIELD	13 disseram conhecer (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13)  2 disseram não conhecer (A 14, A15)	A1 “Conheço mas não sei nada sobre”; A2 “É engraçado, é comilão, sempre esta fazendo dieta, mas é mesmo que nada, gosta de lasanha é preguiçoso”; A6 “Ele é gordo, gosta de comer ele é preguiçoso”; A11 “é um gato adora lasanha”; A13 “é um gato danado”;
JON	10 disseram conhecer (A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A15)  5 disseram não conhecer (A1, A11, A12, A13, A15)	A4 “Ele é tranquilo, ele é o dono do Garfield, ele faz ele de gato e sapato”; A5 “Dono do Garfield inocente, sempre cai nas armadilhas do Garfield”; A8 “Ele é o dono do gato”.
MAFALDA	5 disseram conhecer (A2, A4, A5 A7, A8)  10 disseram não conhecer	A2 “Ela adora a primavera”; A4 “Ela é uma criança” A7 “Ela é brava está sempre preocupada com o mundo e uma menina muito inteligente”; A8 “Ela é uma criança”.
MÃE DE MAFALDA	4 disseram conhecer (A2, A5, A7, A8)  11 disseram não conhecer	A2 “Sempre está arrumando a casa”; A5 “Muito organizada, mãe de Mafalda, vive limpando a casa” A7 “Sua mão está sempre trabalhando e limpando a casa” A8 “Ela não para em nem um momento”.
CALVIN	3 disseram conhecer (A3, A7, A8)  12 disseram não conhecer	A3 “Eu sei que ele tem um amigo imaginário”; A7 “Ele é pequeno, danado gosta de aprontar muito”; A8 “Ele tem um amigo imaginário”;
HAROLDO	3 disseram conhecer (A3, A7, A8)  12 disseram não conhecer	A3 “Ele é apenas um amigo do Calvin um amigo imaginário”; A7 “Ele é o amigo imaginário do Calvin”; A8 “Ele é a imaginação de Calvin”;

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>20</sup> Transcrevemos algumas das respostas dos estudantes.

Embora os personagens de tiras cômicas possam ser fixos ou não (RAMOS, 2012), a atividade inicial teve o objetivo de verificar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca de algumas figuras bastante conhecidas do gênero – pelo menos para alguns leitores – e como o conhecimento ou não delas afeta na compreensão.

Como mostra o quadro, todos os participantes disseram possuir alguma informação quanto aos componentes da “Turma da Mônica”. Questionados, posteriormente, de onde identificavam tais figuras, os estudantes apontaram os livros didáticos, as revistas e os desenhos animados exibidos na TV e na internet. A maioria também reconheceu Garfield e Jon, diferentemente das componentes de “Hagar, o Horrível”, “Mafalda” e “Calvin e Haroldo”, estas foram bem menos reconhecidas. As tiras de Maurício de Sousa, por serem nacionais e de grande circulação no país, justificam os resultados

No segundo momento da oficina, mediamos a leitura de cinco tiras de humor<sup>21</sup>, nas quais os mesmos atores aparecem em cena. Os alunos foram incentivados a inferir, interpretar e compartilhar o entendimento dos textos. Perguntamos aos estudantes a que gênero pertenciam os textos lidos, muitos responderam tratar-se de “tirinhas”, outros disseram ser “histórias em quadrinho”, demonstrando estarem familiarizados e/ou compartilharem alguns conhecimentos a respeito das tiras.

Ramos (2017) coloca que há vários gêneros autônomos de histórias em quadrinhos – as tiras cômicas são um deles. Mas, apesar das características próprias que os diferenciam e os tornam autônomos uns dos outros, todos compartilham marcas comuns:

Uso da linguagem dos quadrinhos (balão, onomatopeia, quadrinho, etc); utilização de recursos de ordem verbal escrita e visual; tendência de composição das histórias em narrativas, ancoradas em formas próprias de representação de fala (como a presença dos balões para indicar os diálogos) e dos elementos narrativos (passagem do tempo, composição do espaço, entre outras possibilidades) (RAMOS, 2017, p. 63).

Muitas dessas características foram apontadas pelos estudantes – balões, quadros, formato. Os estudantes, também, reconheceram a intenção humorística dos textos. De acordo com Bazerman (2006, p. 29), os gêneros possuem “características textuais” que sinalizam a tipologia, o propósito comunicativo e compreendem “padrões comunicativos com os quais as outras pessoas estão familiarizadas, e que elas podem reconhecer mais facilmente o que estamos dizendo e o que pretendemos realizar”.

Durante a atividade de leitura dos textos, alguns alunos afirmaram não compreender o humor, principalmente, nas tiras de Mafalda e Calvin. Esse fato dialoga com os dados colhidos

---

<sup>21</sup> Ver tiras no anexo.

na primeira coluna do instrumental, quando a maioria afirmou desconhecer esses referentes. Para a compreensão do humor da tira de Mafalda, trazida para análise, era necessário perceber a frustração da menina com o fato de sua mãe não ter um diploma de nível superior, atitude constante dela em relação à mãe. Na tira de Calvin, por sua vez, era fundamental saber que Haroldo é um tigre de pelúcia que ganha vida na imaginação do menino. É, pois, perceptível que, quanto mais o leitor possui informações acerca do referente, mais facilmente se dá a compreensão, enquanto o contrário também pode ocorrer, ou seja, os alunos que não tinham conhecimentos prévios acerca dos referentes tiveram maiores dificuldades para inferir e compreender os sentidos dos textos.

Após a leitura e discussão das tiras de humor, buscamos os dois últimos objetivos da oficina. Os estudantes deveriam terminar de preencher as duas últimas colunas do instrumental, em que deveriam indicar características físicas e comportamentais dos personagens. Além das novas informações que a mediação da leitura fomentou, exibimos vídeos e tiras animadas<sup>22</sup> para que os alunos pudessem consolidar e adquirir novas informações. Essa atividade foi também uma estratégia, a fim de engajar os estudantes no projeto, de despertar neles a curiosidade por novas leituras.

O Quadro 11 mostra como os alunos construíram os referentes, após a mediação.

### Quadro 11 – Descrição dos personagens após a mediação

(continua)

PERSONAGEM <sup>23</sup>	CARACTERÍSTICAS FÍSICAS	CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS
HAGAR	A2 “gordinho barbudo”; A8 “gordo, usa capacete com chifre, usa um escudo”; A9 “Ele é viking, tem dois filhos, Roni e Hamlet, é gordo usa sempre capacete de viking” A12 “gordo, barbudo, tem um capacete com chifre”; A13 “Não sabe ler, não toma banho, gordo”.	A2 “Não sabe ler, não toma banho, não gosta de pessoas gentis, educadas, é mandão, quer fazer as coisas tudo do jeito dele e não quer a opinião de ninguém”; A8 “agrecivo, machista”; A9 “Gosta muito de cerveja e da guerra, não sabe ler, não gosta de tomar banho”; A12 “Não toma banho, não sabe ler, mandão, bagunceiro, grosseiro, agressivo”; A13 “engraçado, mandão”.

<sup>22</sup> Os vídeos exibidos estão disponíveis em:

Turma da Mônica: <https://www.youtube.com/watch?v=r1wgeYptBUU>. Acesso em: 20 set. 2019.

Hagar, o Horrível: (Parte 1) <https://www.youtube.com/watch?v=t93SIOA1CJs&t=454s>

(Parte 2) <https://www.youtube.com/watch?v=nOfUEpo6Kjc>. Acesso em: 20 set. 2019.

Garfield: <https://www.youtube.com/watch?v=qI0pA15DIIo>. Acesso em: 20 set. 2019.

Mafalda: <https://www.youtube.com/watch?v=YO4vNd4iq6A>. Acesso em: 20 set. 2019.

Calvin e Haroldo: (1) <https://www.youtube.com/watch?v=gG2GcGnjjac>

(2) <https://www.youtube.com/watch?v=KckYcuiKAN8>. Acesso em: 20 set. 2019.

<sup>23</sup> No quadro, destacamos somente os personagens que os estudantes disseram menos conhecer, quando do preenchimento da coluna 1 do instrumental “Perfil dos Personagens”.

### Quadro 11 – Descrição dos personagens após a mediação

(conclusão)

PERSONAGEM <sup>24</sup>	CARACTERÍSTICAS FÍSICAS	CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS
HELGA	A2 “Tem o cabelo loiro, é branca, sempre está usando vestido”; A8 “ela é uma dona de casa”; A12 “Dona de casa, esposa de Hagar, gorda tem um capacete com chifres, baixa” A13 “gorda, organizada, esposa do hagar”.	A2 “Ela adora arrumar a casa, sempre dá a decisão final de tudo”; A8 “mandona”; A12 “mandona, fala tudo o que quer, um pouco grossa e agressiva, organizada”; A13 “brava, mandona”.
HONI	A1 doce, alegre e tem os cabelos amarelados”; A9 “Ela é bonita e trai os homens”; A25 “Bonita, filha de Hagar e Helga, elegante, magra, cabelos loiros, usa um capacete com chifres”.	A1 “filha de Hagar, uma jovem valquíria que tem 16 anos, que já pretende se casar”; A9 “Ela é certinha e apaixonada pelo noivo dela”; A25 “Chorona, um pouco valente e bravinha, quer namorar o tipo de pessoa que seu pai não aceita”.
HAMLET	A1 “é um jovem inteligente, limpo, obediente, estudioso”; A3 Ele sempre carregava um livro com ele”; A12 “Filho de Helga e Hagar, gosta de ler, magro, usa capacete com chifre”.	A1 “filho de Hagar e Helga gosta de ler poesias”; A3 “Ele é estudioso e gosta de ler”; A12 “Calmo, não gosta de ser o que seu pai é (vick), tem um bom comportamento.
MAFALDA	A3 “ela é uma criança baixinha e gordinha”; A9 “ela é uma criança, ela é baixa”; A11 “Tem oito anos”.	A2 “Ela é muito inteligente, e ela é feminista, ela é muito crítica, ela é curiosa”; A9 “Ela é feminista, inteligente, ela é crítica, ela é brava”; A11 “Muito inteligente, adora a primavera, feminista, sonha em si formar, si irrita quando seus amigos falam a favor sobre coisas que ela considera errado”.
MÃE DA MAFALDA	A3 “Ela é alta, magra”; A9 “É a mãe de Mafalda, ela é alta, magra”;	A3 “Ela não é inteligente igual a Mafalda, ela não fez faculdade; A9 “sempre limpa, não é muito inteligente”.
CALVIN	A1 “Um pouco atrapalhado”; A5 “Pequeno, imaginação boa, pequeno cabelo assanhado”; A6 Tem cabelo loiro, usa uma roupa vermelha”; A11 “É pequeno, tem cabelo espetado, é bravinho”.	A1 “Seu melhor amigo é um ursinho de pelúcia, não gosta de fazer lição de casa”; A5 “Imaginação boa”; A6 “não gostava de fazer a lição de casa, ele tem um melhor amigo imaginário, ele é pequeno”; A11 A11 “Imagina sempre o seu amigo imaginário”;
HAROLDO	A5 “tigre de pelúcia, melhor amigo do Calvin, amigo imaginário; A6 “Ele é um tigre de pelúcia de duas cores laranja e preto”; A11 “Alto, é um tigre de pelúcia.	A5 “Participa das brincadeiras do Calvin”; A6 “Ele é o melhor amigo do Calvin”; A11 “Ajuda sempre o Calvin ainda que sua ajuda dê errada”.

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>24</sup> No quadro, destacamos somente os personagens que os estudantes disseram menos conhecer, quando do preenchimento da coluna 1 do instrumental “Perfil dos Personagens”.

As características apontadas são, inúmeras vezes, usadas como gatilho na produção do humor. O quadro demonstra que os estudantes conseguiram apreender conhecimentos enciclopédicos fundamentais, necessários à construção de hipóteses sobre os textos que esses personagens protagonizam. É importante ressaltar que, na construção do sentido, o leitor proficiente faz uso não só de conhecimentos enciclopédicos, mas de outros, como o linguístico e o interacional, inferindo, elaborando e confirmando hipóteses, enfim, preenchendo os vazios deixados pelo autor (KOCH; ELIAS, 2017).

A próxima oficina buscou tratar do gênero tira em relação aos seus aspectos constitutivos.

#### 4.2.2 Oficina 2 – Aulas 08 a 11: A linguagem das tiras

A segunda oficina da intervenção pedagógica teve o objetivo de analisar como os alunos relacionam os elementos composicionais da tira para construir os sentidos do humor, dando especial ênfase à habilidade de inferir a partir do texto não verbal. As atividades foram desenvolvidas durante 4 aulas de 50 minutos e divididas em dois momentos: 1º) leitura, mediação e análise compartilhada de tiras em diferentes formatos; estudo dos elementos composicionais do gênero; 2º) resolução de exercícios individuais, nos quais os estudantes puderam analisar como os elementos verbo-visuais atuam na construção do sentido das tiras.

Em virtude da extensão da oficina, não é possível descrever e analisar todas as atividades propostas. Por essa razão, selecionamos alguns exercícios que buscaram atender aos objetivos do trabalho. Assim, fizemos o recorte do primeiro momento, realizado de forma oral e coletiva e, na sequência, apresentamos o resultado de uma das atividades escrita e individual.

Iniciamos a aula com duas questões norteadoras: 1ª) Os estudantes tinham o hábito de ler tiras? 2ª) Em que lugares podíamos encontrar esses textos? Apesar da assertiva da maioria de não ter o hábito de ler fora da escola, os participantes disseram que era comum encontrá-las nos livros e nas revistas em quadrinhos. Na sequência, realizamos a leitura oral e compartilhada de cinco tiras<sup>25</sup> em diferentes formatos e perguntamos aos participantes se todos os textos eram exemplares do gênero. Apenas o texto 1, uma tira tradicional de “Hagar, o Horrível”, foi apontado como sendo. Os demais textos não identificados foram: uma tira de dois andares de “Calvin e Haroldo”; uma tira na vertical, também de “Calvin e Haroldo”; uma tira produzida

---

<sup>25</sup> Ver no apêndice.

em formato longo por Walmir Orlandeli e uma tira experimental do brasileiro Carlos Ruas – “Um sábado qualquer”.

De acordo com Ramos (2017), no Brasil, a tendência é encontrarmos tiras no formato horizontal, com um (mais comum) ou dois andares. Em revistas em quadrinhos, podem aparecer ainda na vertical, mas como os participantes da pesquisa não tinham o hábito de manipular esse suporte, tiveram dificuldade de reconhecer o gênero nesse formato. O uso de poucos quadros, de igual modo, é mais frequente, o que constitui narrativas mais curtas, geralmente, entre um e quatro quadros.

Portanto, a menor produção e a circulação de tiras cômicas, a partir de dois andares, justificam o não reconhecimento de todos os exemplos trazidos do gênero. Na verdade, Ramos (2017) aponta a complexidade de diferenciar o que seria uma tira longa – aquelas que ultrapassam três andares – e uma página de história em quadrinho: “a identificação fica atrelada aos sujeitos envolvidos na produção e na leitura do texto, bem como no contexto de circulação da narrativa. De todo modo, fica evidente que se trata de um tema bastante movediço, cujos limites demarcatórios são muito tênues” (RAMOS, 2017, p. 22).

Por meio dessa atividade, inserimos a discussão acerca das nomenclaturas “tira” e “tirinha”. Mostramos os termos sinônimos<sup>26</sup> e perguntamos qual deles era mais comumente encontrado. Como previsto, a maioria respondeu “tirinha”. Um participante disse que “tirinha” denotava o tamanho do texto, algo pequeno, curto, por isso, acreditava que, nos exemplos mostrados anteriormente, não eram todas “tirinhas”.

Como apresenta Ramos (2017), um dos sentidos possíveis para a palavra *tirinha* está, de fato, relacionado às proporções físicas do texto, porém o autor acredita que a presença do sufixo *-inho(a)* produz, embora involuntariamente, outros sentidos além do formato, como afeição ou falta de precisão na identificação do referente, semelhante ao que se diz em: “Eu usei uma espécie de toalhinha para secar as mãos”:

A imprecisão pode ser indício de falta de familiaridade com o contexto de produção da história. Sinalizaria desconhecimento do autor da narrativa, de onde foi veiculada, de quem são seus leitores habituais, de quais são as marcas centrais daquela série. Esses dados são relevantes para a transposição desse conteúdo para a realidade educacional (RAMOS 2017, p. 49).

A partir das indicações do autor de “Tiras no ensino”, o uso dos termos “tira” e “tirinha” gerou uma rica discussão. Os estudantes refletiram sobre a importância do contexto

---

<sup>26</sup> Tira; tira cômica; tira de humor; tira humorística; tira em quadrinhos; tira de quadrinhos; tira de jornal; tira jornalística; tira diária; tirinha; tirinha cômica, tirinha de humor; tirinha humorística; tirinha de jornal; tirinha diária (RAMOS, 2017, p. 39).

para inferir o significado das palavras e a importância de analisar a intenção do falante ao dizê-las. Vejamos alguns dos exemplos, verbalizados pelos participantes, de expressões em que o diminutivo denota outros sentidos além de dimensão física, como afeto e despreço:

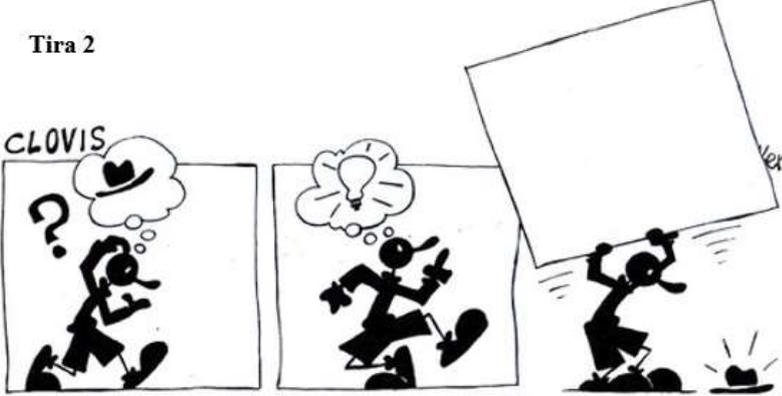
Minha amiga é um *amorzinho* (Aluno 1).  
 Obrigada *amiguinho* (Aluno 3).  
 Aquela *mulherzinha* não presta (Aluno 7).  
 Que *provinha* difícil (Aluno 11).  
 Ele é *bonitinho*, não bonito (Aluno 29).

Ainda nas atividades de leitura coletiva, analisamos os elementos composicionais do gênero: vinheta, linha de contorno, calha, tipos de balão e onomatopeias. Na segunda parte, como dissemos, os alunos realizaram as atividades escritas e individuais (TD1)<sup>27</sup>, que compreendiam a leitura e a análise de oito tiras cômicas, dos brasileiros Paulo Stocker e Maurício de Sousa. Mostraremos adiante dois dos exercícios propostos:

**Figura 33 – Tira 2 (TD da Oficina 2)**

Clovis é o nome da personagem das tiras de Paulo Stocker que aparece, a seguir, em algumas situações inusitadas. Leia para responder:

**Tira 2**



Disponível em: [https://www.toonpool.com/user/4802/files/clovis\\_972525.jpg](https://www.toonpool.com/user/4802/files/clovis_972525.jpg). Acesso em: 17/10/19.

a) Nessa tira, há três vinhetas (três quadros). Elas mostram uma sequência interligada de instantes. Analisando o ponto de interrogação e o conteúdo do balão do quadro 1, o que acontece ao personagem no primeiro quadro?

b) Logo em seguida, no quadro 2, o que acontece com Clóvis? Que pistas o autor colocou no texto para que você chegasse a essa conclusão?

c) Algo inesperado acontece na tira. Em que quadro há algo surpreendente e o que Clovis faz?

d) Que elemento da linguagem dos quadrinhos foi usado pelo autor de forma não convencional? Que efeito de sentido isso provoca?

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>27</sup> O TD1 pode ser conferido, na íntegra, no Apêndice C.

Na tira em questão, a vinheta foi o elemento utilizado de forma inesperada para produzir o humor, o exercício, portanto, traz uma metatira. O termo, usado a primeira vez por Sousa (1997), diz respeito às produções nas quais os autores utilizam os elementos próprios da linguagem dos quadrinhos – vinheta, balão, calha, linha de contorno – como mote para produzir humor. Baseia-se na ideia de metalinguagem, de Lyons (1980), sobre o processo de uso da língua para descrever outra língua (RAMOS, 2011).

Na metatira, composta por três vinhetas – apenas com elementos de ordem visual, o personagem Clóvis aparece, no primeiro quadro, interrogando-se sobre onde estaria seu chapéu, como podemos perceber pelo ponto de interrogação e o balão pensamento com a imagem do acessório. No segundo quadro, ele tem uma ideia, cuja pista principal é o conteúdo do balão e, no último, como geralmente acontece nas tiras cômicas, dá-se o desfecho inesperado, Clóvis levanta a vinheta e encontra o chapéu, que estava escondido atrás dela.

Analisando as respostas dos participantes, todos os 15 alunos conseguiram identificar o conflito inicial da narrativa e o quadro em que o inesperado acontece, itens “a” e “c”, respectivamente. No item “b”, 14 referiram o sentido de “ideia” que o balão da segunda vinheta evoca – (o participante A15 deixou o item em branco). No item “d”, 5 afirmaram que o humor foi o efeito de sentido provocado (A7, A10, A11, A13, A14); 2 deixaram o item em branco (A1, A15) e os demais mencionaram que “o quadro”, ou vinheta, foi usado de forma “não convencional”, mas não indicaram o efeito de sentido pretendido.

Acreditamos que os alunos, à medida que respondiam às questões, compreenderam a narrativa, mas não indicaram o humor como efeito de sentido pretendido, porque não conseguiram achar o texto engraçado, como em uma piada na qual compreendemos a mensagem, mas não vemos o humor. Essa percepção foi comprovada durante as atividades de leitura e interpretação oral, em que pedíamos aos participantes que lessem e resumissem, posteriormente, a tira lida, contando a narrativa aos demais. Durante as atividades, alguns estudantes demonstraram compreender os fatos do texto, entretanto, afirmaram que não “viam graça”. Depois dessa constatação, tentamos construir com os estudantes a ideia de que – apesar do gosto pessoal do leitor mensurar o que acha ou não engraçado – é importante compreender que o propósito do autor, ao produzir uma tira cômica, é surpreender o leitor e produzir efeitos de humor. Vejamos outra atividade proposta:

**Figura 34 – Tira 7 (TD da Oficina 02)**

Agora leia a metatira cômica, também de Maurício de Sousa, dessa vez aparecem os personagens Bidu e Duque.

Tira 7



Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/jornadas/anais/1asjornadas/q\\_linguagem/paulo\\_ramos.pdf](http://www2.eca.usp.br/jornadas/anais/1asjornadas/q_linguagem/paulo_ramos.pdf). Acesso em: 15/10/19

- a) Observando a imagem, quem parece bravo?
- b) Agora observe os balões. Você sabe explicar por que os balões possuem formatos diferentes?
- c) O que aconteceu com os balões das personagens? Isso é comum nas tiras e histórias e quadrinhos em geral?
- d) Qual o propósito de Maurício de Sousa ao fazer uma tira como essa?

Fonte: Elaborado pela autora.

Na tira, aparecem, em plano aberto, propositadamente com os balões trocados, os personagens de Maurício de Sousa, Bidu e Duque. Vejamos a análise dessa metatira feita por Ramos (2011):

A leitura dos quadrinhos costuma ser feita da esquerda para a direita. No caso da história, houve uma inversão: a resposta do interlocutor aparece antes da fala fonte do tópico do diálogo. Percebe-se a troca ao ler o segundo balão, “Duque! Devolva o meu balão!”, dito pelo próprio Duque. Infere-se, então, que essa fala deveria ser de Bidu e a anterior a resposta de Duque (“Mas, Bidu, não fui eu quem roubei! Acho que alguém trocou sem querer!”). A mudança na ordem é o mote do humor (RAMOS, 2011, p. 6).

Nossa intenção foi de verificar se os alunos conseguiriam inferir que as imagens não condizem com o conteúdo dos balões e que a troca faz parte do propósito do autor para provocar a quebra da expectativa do leitor e, conseqüentemente, produzir o efeito cômico. A partir da análise dos itens que compreenderam a questão, percebemos que 8 participantes construíram o sentido de que “Bidu” é quem aparece bravo na imagem – ou “o primeiro cachorro”, como a maioria respondeu –, os mesmos participantes também perceberam que os balões foram invertidos. Vejamos, entretanto, a resposta dos outros sete participantes:

**Quadro 12 – Interpretação da tira 6 (TD da Oficina 2)**

	a) Observando a imagem, quem parece bravo?	c) O que aconteceu com os balões das personagens? Isso é comum nas tiras e histórias em quadrinhos em geral?
A1	“O primeiro, porque o segundo está acusando o primeiro por ter roubado o balão”	Roubaram o balão do segundo cachorro. Pra mim isso não é normal”
A3	“O segundo cachorro por causa do balão parece estar bravo”	“O balão deles foram tocados”
A6	Bidu	(em branco)
A7	“Duque está bravo”;	“Sim é comum”
A8	“O primeiro cachorro”	“Sim”
A 9	“O primeiro”	“Roubaram o balão do segundo cachorro. Isso não é normal”
A10	“O segundo cão;	“Os balões foram tocados. Não”

Fonte: Elaborado pela autora.

Constatamos que três participantes respondem erroneamente que “Duque” – ou “o segundo cão” – é quem está bravo (A3, A7, A10), embora dois desses, posteriormente, no item “c”, indiquem a troca dos balões (A3, A10). Os outros quatro (A1, A6, A8, A9), ao contrário, leem corretamente as expressões faciais do cão, mas creem que a razão disso é a acusação injusta do amigo Duque, ou seja, conseguem perceber que Bidu aparece bravo na imagem, mas não recuperam a inversão proposital dos balões, feita pelo autor. Isso demonstra a dificuldade dos estudantes de relacionarem os códigos verbo-visuais para construir o sentido do texto.

É importante destacar que a atividade cinco da oficina dois, anterior a essa, trazia questões interpretativas também acerca de uma tira de Bidu e Duque. O primeiro item perguntava se os estudantes já haviam lido tiras dos personagens e se sabiam identificá-los. Quatro dos seis participantes que apresentaram dificuldade na interpretação (A1, A6, A8, A9) responderam “não”, demonstrando não terem conhecimentos prévios acerca das narrativas e do comportamento dos personagens, o que pode ter interferido, de certa forma, na inferência correta do sentido.

#### 4.2.3 Oficina 3 – Aulas 12 a 14: As pistas linguísticas

A terceira oficina da intervenção pedagógica aplicou uma sequência de atividades, inspirada nos postulados da GDV, com ênfase no estudo do posicionamento dos elementos que compõem o texto. O objetivo foi suscitar nos participantes uma leitura mais consciente das pistas linguísticas verbais e visuais para inferir e construir o humor. Como as oficinas anteriores, foi dividida em exercícios de leitura e análises coletivas e exercícios individuais (TD2)<sup>28</sup>.

<sup>28</sup> O TD2 encontra-se no Apêndice D.

A partir das atividades propostas, procuramos mostrar aos participantes como os diferentes enquadramentos contribuem para a criação do suspense e o conseqüente desfecho inesperado. Vejamos um dos textos analisados:

**Figura 35 – Tira analisada coletivamente na Oficina 3**



Fonte: Disponível em: <http://planetatirinha.files.wordpress.com/2009/12/200912041.gif?w=780>. Acesso em: 10 out. 2019.

A tira, composta por dois quadros, apresenta a primeira vinheta em plano médio. Nela, vemos os personagens Helga e Hagar deitados, enquanto a mulher, aparentemente irritada, como podemos observar por meio de suas expressões faciais, conversa com o marido sobre a dificuldade dele “em pegar no sono”. A segunda vinheta, mais ampla, afasta-se do rosto do casal e mostra, em plano aberto, todo o quarto, que possui um barril de bebida do lado da cama do viking. As informações da segunda vinheta justificam a irritação de Helga e criam o desfecho inesperado: o marido, diferentemente da maioria das pessoas, ao invés de contar carneirinhos, precisa consumir bebida alcoólica para dormir.

Questionados se haviam compreendido a tira, grande parte dos estudantes respondeu afirmativamente, inclusive citando que o comportamento de Hagar era de certa forma esperado, no sentido de que ele “aprontaria” e “vive bebendo”, ou seja, diferentemente da primeira oficina da intervenção pedagógica, na qual a maioria dos participantes não conhecia os referentes, os estudantes já conseguiam inferir algumas ações do protagonista. Marcuschi (2008) fala da necessidade de um conhecimento inferencial para o leitor construir as informações implícitas do texto. O autor usa o termo inferenciação para nomear esse processo, construído na atividade sociocognitiva interacional, com base nas pistas fornecidas pelo texto (MARCUSCHI, 2008, p. 45).

Sobre as pistas linguísticas, alguns participantes conseguiram perceber o destaque dado à palavra “maioria”, que aparece em letras maiores e em negrito na segunda vinheta, mas,

até a mediação, disseram não ter consciência de que as ênfases do texto colaboravam para a construção dos sentidos. Na tira em questão, o destaque reforça a irritação de Helga em relação às atitudes do marido. Também chamamos a atenção dos alunos para o enquadramento das imagens, que cria uma atmosfera de suspense e desemboca no final surpreendente, característico das tiras cômicas. Vejamos, a seguir, uma das atividades escritas propostas depois dos exercícios de análise coletiva.

**Figura 36 – Item 04 (TD da Oficina 3)**

4. Por fim, voltemos a tira de Mafalda, em que a menina aparece conversando com o amigo Miguelito.

(Quino. *Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. v. 2, p. 94.)

Fonte: Acervo pessoal.

- Observando os diferentes planos escolhidos pelo autor, qual vinheta permite que o leitor visualize melhor as emoções do personagem?
- Como você interpreta a expressão do menino no terceiro quadrinho, ou seja, como ele se sente?
- Algumas palavras encontram-se destacadas em negrito na tira, essas palavras são os artigos **o** e **um**, que aparecem antes da palavra **amigo** e geram uma mudança de sentido. Qual a diferença entre ser “o amigo” e ser “um amigo” no contexto?
- Você percebeu que as letras do último quadro estão diferentes? O que será que isso significa?

Fonte: Elaborado pela autora.

A questão pretendia que os participantes observassem o posicionamento e as ênfases dos elementos composicionais da tira para construírem os sentidos. Na tira tradicional, composta por cinco vinhetas, Mafalda aparece, em plano aberto, conversando com o amigo Miguelito, na praia. O menino está satisfeito, até ela dizer que gostaria de apresentá-lo a outros amigos. É quando a expressão de Miguelito muda. Na terceira vinheta, em plano fechado,

vemos a expressão triste do garoto; no quadro seguinte, em plano médio, há um distanciamento dos personagens e, no último, ele demonstra a sua irritação com o fato de não ser o único amigo da garota. O enquadramento das imagens, a saliência dos artigos “o” e “um”, no terceiro quadro, bem como do texto verbal do último balão, são pistas fundamentais para a construção do humor. Koch (2002) diz que a língua é o lugar de interação, no qual o sujeito tem um papel ativo e, ainda, o texto é o lugar em que se realiza a interação, pois é, por meio das suas pistas linguísticas, que os sentidos serão depreendidos.

Durante nossas atividades, constatamos que 6 participantes indicaram que a terceira vinheta permitia visualizar melhor as emoções de Miguelito (A2, A3, A9, A11, A13, A14), corroborando com a GDV, que postula: “o enquadramento mais próximo, em plano fechado, representa os participantes de forma mais íntima e permite a visualização de emoções”, e, à medida que se amplia, torna-se mais estranho (ALMEIDA; FERNANDES, 2018, p. 48); 4 participantes indicaram não só o terceiro, mas também o quinto quadro (A1, A10, A12, A15), enquanto outros dois indicaram apenas o quinto (A4, A6), corroborando, dessa vez, com Ramos (2017), que diz ser justamente o desenho das mãos e do rosto dos personagens a parte não verbal que melhor expressa suas emoções. Outra explicação pode ser a saliência da fala de Miguelito na última vinheta, a GDV indica que quanto maior o peso de um elemento, maior a saliência: “A função do peso visual é criar uma hierarquia de importância entre os elementos de textos espacialmente integrados, é fazer com que a atenção seja captada mais facilmente por alguns elementos e não por outros” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 202 *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 48).

Ainda sobre o item “a”, 2 participantes não apontaram a vinheta, como pedia o comando da questão (A5, A8), e um (1) participante respondeu “do segundo ao quinto quadro” (A7). No item “b”, dez alunos inferiram que o menino estava “triste”, os demais usaram os seguintes adjetivos: “surpreso e triste” (A1); “enganado” (A3); “triste e desprezado” (A9, A12); “magoado e decepcionado” (A10).

Para responder ao item “c”, os alunos precisavam, entre outras informações, acionar o conhecimento linguístico e explicar o sentido que a mudança do artigo definido “o” para o artigo indefinido “um” provoca na tira. 14 participantes inferiram corretamente o significado e 14 participantes também responderam que a forma como o texto verbal aparece, no último quadro, indica que o personagem está “gritando” ou “falando” alto”. Passemos agora à oficina quatro.

#### 4.2.4 Oficina 4 – Aulas 15 a 18: A construção de habilidades leitoras

Chegamos à quarta e última oficina da intervenção pedagógica, que consistiu na aplicação de exercícios que exigiam dos participantes a mobilização de todas as habilidades leitoras investigadas na pesquisa. Entregamos aos participantes um TD composto por treze questões, alternando entre objetivas e abertas. Orientamos aos participantes a leitura e releitura das tiras, o resumo e atenção ao comando das questões, para que pudessem definir bem os objetivos de leitura. O TD pode ser consultado, integralmente, nos apêndices. Nessa seção, selecionamos algumas atividades que compuseram a oficina.

**Figura 37 – Item 3 da Oficina 4**

As questões 3 e 4 trazem tiras cômicas do Menino Maluquinho. Você já deve ter ouvido falar das armações dele não é mesmo?!

3. Leia para responder.

Fonte: Arquivo pessoal.

a) É possível dizer que o menino obedeceu ao conselho da mãe? Por quê?  
 b) No contexto da tira o que significa a expressão do menino no último quadro “vou matar dois coelhos com uma só cajadada”? Essa expressão está no sentido real ou figurado?

Fonte: Elaborado pela autora.

Na sequência narrativa da tira, composta pelas linguagens verbal e não verbal, o Menino Maluquinho aparece, na primeira vinheta, com dois brinquedos nas mãos, uma bola e um boneco, e comunica à mãe que irá “brincar lá fora”; no mesmo quadro, ele recebe a negativa dela, que diz estar na hora do banho dele. Na segunda vinheta, a mãe complementa falando não consentir a saída do menino e diz que viu, na previsão do tempo, que choverá, usando a expressão “cairá um pé d’água”. No terceiro quadro, tanto as imagens quanto o texto verbal escrito dos balões sugerem que o garoto obedeceria às ordens da mãe, entretanto, a última

vinheta rompe com essa expectativa, quando o Menino Maluquinho aparece pelado, caminhando em direção à porta e afirmando que “matará dois coelhos com uma cajadada só”, ou seja, tomará banho e se divertirá na chuva.

Essa questão exigia dos participantes a habilidade de inferir o sentido de palavras e expressões, relacionar o texto verbal e não verbal e inferir informações implícitas para construir o sentido da tira. Os participantes demonstraram muitas dúvidas na resolução, principalmente, no item “b”, no qual tivemos que mediar o entendimento do conceito de sentido real e figurado.

Para iniciar a discussão, reescrevemos, no quadro, a frase isolada dita pela mãe na segunda vinheta – “Deu na previsão do tempo que hoje cairá um pé d’água” – e, na sequência, pedimos aos participantes que explicassem o sentido da expressão “pé d’água” no contexto da frase. Encaminhamos a discussão de modo que os próprios participantes ajudassem uns aos outros a compreender o sentido. É importante destacar que não fizemos a interpretação coletiva da tira, detivemo-nos em relembrar os conceitos de conotação e denotação.

Chegamos aos seguintes resultados: no item “a”, 9 participantes (A2, A3, A4, A5, A7, A10, A12, A13, A14) conseguiram relacionar o texto verbal e o não verbal e inferir corretamente que o menino, no último quadro, não obedeceu às ordens da mãe:

A4 “Não, porque ele foi para a rua”;

A7 “Ele foi tomar banho só que lá fora”;

A13 “Não obedeceu, porque mesmo sabendo que ia chover ele saiu”;

Os outros 6 participantes disseram que sim (A1, A6, A8, A9, A11, A15), demonstrando que não conseguiram inferir corretamente o desfecho inesperado da tira. Os participantes enquadraram, principalmente, as imagens e as falas da terceira vinheta e imaginaram que o menino iria tomar banho e brincar no banheiro da casa:

A1 “Sim para brincar no banheiro”;

A8 “Sim porque ele vai tomar banho e vai brincar”;

A15 “Sim, ele vai brincar no banheiro”.

No item “b” da questão, a maioria apresentou resposta incompleta: 9 disseram que a expressão “vou matar dois coelhos com uma cajadada só” estaria no sentido figurado, mas não explicaram o sentido (A1, A2, A3, A5, A6, A7, A9, A12, A14), lembrando que 2 desses (A1, A9) não perceberam que o menino sairia para brincar na chuva, o que verificamos no item anterior. Apenas 2 alunos chegaram próximo às respostas esperadas para os dois itens da questão, ou seja, compreenderam a desobediência do menino e interpretaram a expressão do último quadro como:

A4 “Brincar e tomar banho de chuva”;

A13 “sentido figurado porque ele fez o contrário do que a mãe falou”.

Embora, contraditoriamente, o participante A11 tenha dito, no item “a”, que “o menino “obedeceu à mãe e saiu para brincar na chuva”; no item “b”, assim ele interpretou a expressão “matar dois coelhos com uma cajadada”: “Significa que fará duas coisas de uma só vez. Está no sentido figurado”. Acreditamos que, possivelmente, o participante confundiu os sentidos de “obedecer” e “desobedecer”.

Analisando as respostas dos outros três participantes (A8, A10, A15), concluímos que eles realmente não conseguiram inferir o sentido da expressão, no contexto da tira, e não construíram o sentido adequado:

A8 “Ia fazer o que ele queria e a mãe dele”;

A10 “Real ele usou sarcasmo ou ironia”;

A15 “Vai fazer as duas coisas, brincar no banheiro”.

Vejamos outro exercício, que tratou da habilidade de inferir informação implícita:

**Figura 38 – Item 05 da Oficina 04<sup>29</sup>**

5. Leia a tira de Mafalda abaixo:

Fonte: <http://clubedamafalda.blogspot.com> – 18 dezembro, 2007 - Tirinha 417. Acesso em: 30/10/08

A expressão no último quadro “**Como se fosse para perdoar**” denota:

A) O sentimento de culpa de Mafalda.  
 B) O presente simbolizando o fato de Mafalda perdoar os pais.  
 C) Uma tentativa de aproximação por parte de Mafalda.  
 D) O interesse de Mafalda por bens materiais.

Comente sua resposta, justificando por que Mafalda usa a expressão “**como se fosse para perdoar**”.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>29</sup> Questão adaptada de: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_pedagogicos/ativ\\_port2.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/ativ_port2.pdf). Acesso em: 12 nov. 2019.

Nessa atividade, 10 participantes marcaram a alternativa “B”, demonstrando que conseguiram construir o sentido do texto e inferir corretamente que o presente de Mafalda simboliza o perdão da menina aos pais, pelo fato de eles a terem colocado no mundo sem o consentimento dela. Os demais participantes (A3, A6, A13, A14, A15) optaram pela alternativa “A”, atentando-se, principalmente, à última vinheta e interpretando o presente da menina como um pedido de desculpa dela aos pais. As alternativas “C” e “D” não apareceram. Vejamos algumas das justificativas dadas pelos estudantes às alternativas “A” e “B”:

**A) o sentimento de culpa de Mafalda;**

A3 “Porque ela sente-se culpada”;

A13 “Ela fez algo que desagradou seus pais e em forma de perdão ela quis presentear-los”;

A14 “Porque ela queria dar presente para os pais dela para lhe pedir desculpas”;

A15 “Pra pedir desculpa dando presente”.

**B) o presente simbolizando o fato de Mafalda perdoar os pais**

A1 “Porque no terceiro quadro a Mafalda fala “Os pais põem a gente nesse mundo confuso sem nos consultar”, então Mafalda pensa que o presente era pra perdoar os pais”;

A2 “Porque Mafalda fica colocando culpa nos pais porque colocaram ela no mundo, e ela viu que isso não é o certo”;

A5 “Ela fica indignada porque os pais dela colocou ela no mundo sem sua permissão, e dá um presente para eles como se fosse perdando”.

Analisemos, por fim, um último item que tratou da habilidade de identificar os efeitos de humor:

**Figura 39 – Item 11 da Oficina 04<sup>30</sup>**

11. Leia a tira abaixo para responder

Disponível em: <<http://www.meninocaranguejo.com>>. Acesso em: 23 mar. 2010. (P120229ES\_SUP)

(P120229ES) O efeito de humor desse texto está

A) na expressão da professora no último quadrinho.

B) na justificativa do menino no último quadrinho para a falta da redação.

C) no entusiasmo do menino no segundo quadrinho ao ler a redação.

D) no silêncio da professora na leitura das redações.

Explique sua resposta

---



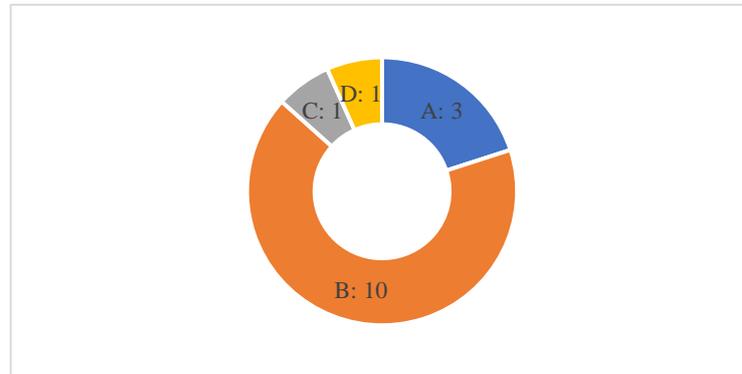
---

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>30</sup> Questão adaptada de: <http://www.saepe.caedufjf.net/wp-content/uploads/2018/03/PE-SAEPE-2017-RP-LP-WEB.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

O gráfico mostra a escolha dos participantes:

**Gráfico 1 – Resultado do item 11 da Oficina 04**



Fonte: Elaborado pela autora.

Como vemos, a maioria dos estudantes escolheu a alternativa “B”, gabarito do item, indicando o desenvolvimento da habilidade de identificar os efeitos de humor do texto. Os outros 5 participantes distribuíram-se entre as demais opções. 3 alunos marcaram “A” ao considerarem, principalmente, a expressão da professora na última vinheta, como mostra a justificativa de um deles (A6): “Pela cara da professora no último quadrinho”. O único que escolheu “C” (A4) deu ênfase à imagem do menino na segunda vinheta, indicando como justificativa o “desenho, o jeito dele”. Enquanto aquele que optou pela alternativa “D” (A13) se deteve nas imagens da professora: “ela (a professora) ficou sem ter o que falar sobre as redações dos alunos”. Podemos notar, pelas respostas desses estudantes, que eles não conseguiram relacionar os elementos verbais e não verbais da tira para construir o sentido, enquadrando partes isoladas do texto que contribuem para a construção do humor, mas que não são a pista principal do desfecho inesperado.

Ao realizarmos a leitura da tira do primeiro ao último quadro, conseguimos perceber que é a surpreendente fala do garoto, no final, que aciona o humor do texto. As expressões faciais da professora contribuem para reforçar o efeito cômico, pois o leitor pode inferir, pela imagem, que o estudante não conseguiu convencê-la com a justificativa absurda dada por ele para a não entrega da redação. Entretanto, é, de fato, a explicação do garoto o acontecimento inesperado que provoca o humor no texto.

Passemos, finalmente, à descrição da última etapa da pesquisa.

### 4.3 Avaliação Diagnóstica Final

Como explicitado na Introdução, com essa pesquisa-ação, pretendíamos não só investigar as habilidades leitoras mais predominantes entre os participantes da pesquisa, mas desenvolver e aplicar uma série de atividades de leitura, para, a partir do gênero tiras cômicas, contribuir com o desenvolvimento das habilidades leitoras dos estudantes.

Assim, as Oficinas da Intervenção Pedagógica pretenderam chamar a atenção dos estudantes para a relevância de conhecer e considerar, na construção dos sentidos desse texto multimodal, os elementos constitutivos do gênero – balões, vinhetas, onomatopeias, linhas de contorno, calha –, o posicionamento dos elementos no texto, a relação dos elementos verbo-visuais, as intenções do autor. Esses conhecimentos são importantes para a construção de inferências e hipóteses sobre o texto, bem como para a construção do desfecho inesperado que leva ao humor.

Também, foi nossa intenção verificar, por meio da comparação entre a avaliação inicial (ADI) e final (ADF), se as atividades proporcionaram melhora na competência leitora dos participantes. Nessa seção, daremos lugar à análise comparativa entre as avaliações, a fim de averiguar o alcance do que pretendíamos.

#### 4.3.1 ADF – Aulas 19 a 21: Verificação dos resultados

A Avaliação Diagnóstica Final (ADF) seguiu os mesmos passos da Avaliação Diagnóstica Inicial (ADI), primeiramente, deu-se a aplicação do teste de leitura, composto por 12 itens objetivos e com alternativas de “A” a “D” e, posteriormente, os comentários e as justificativas dos participantes acerca de suas escolhas. Diferentemente da ADI, na qual as justificativas foram dadas apenas oralmente; na ADF, pedimos aos estudantes que justificassem também por escrito a escolha dos itens. Apresentamos o quadro geral da última avaliação:

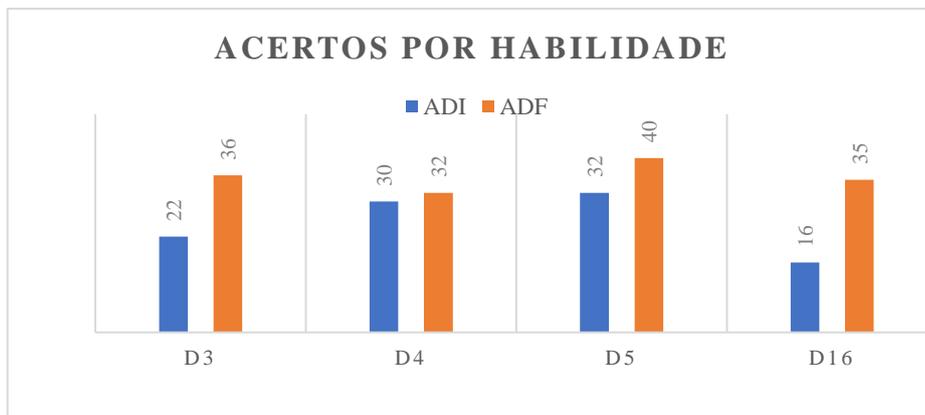
**Quadro 13 – ADF: Resultado dos participantes com 100% de frequência**

DESCRIPTORES	D3	D3	D3	D4	D4	D4	D5	D5	D5	D16	D16	D16	ACERTOS DO ALUNO
ITEM	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
GABARITO	A	C	A	C	C	A	A	B	D	D	D	C	
ALUNOS													
1	C	C	D	C	D	A	C	B	D	A	D	C	7
2	A	C	B	C	D	A	A	D	D	B	D	C	8
3	A	C	B	C	C	A	A	B	D	D	C	C	10
4	A	C	C	C	D	C	A	D	D	A	D	C	7
5	C	C	A	C	C	A	A	B	D	D	D	C	11
6	A	C	A	C	D	A	A	C	D	D	D	C	10
7	A	C	A	C	D	A	A	B	D	A	C	C	9
8	A	C	D	C	D	A	A	B	D	D	D	C	10
9	A	C	A	C	D	A	A	B	D	D	D	C	11
10	A	C	A	C	C	C	A	C	D	C	D	C	9
11	A	C	A	C	C	C	A	B	D	D	D	C	11
12	A	C	C	C	D	A	A	B	D	D	D	C	10
13	A	C	C	C	D	A	A	B	D	B	C	C	8
14	A	C	A	C	C	A	A	B	D	C	D	C	11
15	A	C	A	C	C	C	A	B	D	D	D	C	11
ACERTOS DO ITEM	13	15	8	15	6	11	14	11	15	8	12	15	
PORCENTAGEM DE ACERTOS <sup>31</sup>	87%	100%	54%	100%	40%	73%	93%	73%	100%	54%	86%	100%	

Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda:  Acerto  Erro

A partir desses resultados, pudemos comparar as habilidades leitoras antes e após a intervenção. O gráfico, a seguir, mostra o número de acertos por descritor e compara as avaliações diagnósticas inicial e final.

**Gráfico 2 – Comparativo de acertos por habilidade ADI-ADF**

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim como na ADI, a habilidade de interpretar texto que relaciona as linguagens verbal e não verbal (D5) alcançou, novamente, o maior índice de acerto na ADF, sendo, portanto, a habilidade leitora mais predominante entre os estudantes que participaram da pesquisa. Houve o crescimento do número de acertos nos quatro descritores investigados, com

<sup>31</sup> A porcentagem de acertos indica valores aproximados.

destaque para a habilidade de identificar os efeitos de humor ou ironia (D16) e de inferir o sentido de palavras e expressões (D3), que antes haviam atingido, respectivamente, os menores percentuais. Já a habilidade de inferir o sentido de informações implícitas (D4), apesar do crescimento, foi o descritor da avaliação em que os participantes apresentaram maiores dificuldades na resolução dos itens propostos. Na sequência, mostraremos um item de cada descritor que compôs o teste e discutiremos os resultados.

### D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão

Na ADI, a habilidade de “inferir o sentido de palavra ou expressão” obteve o índice de acerto de 49%, ou seja, menos da metade, ficando em segundo lugar no pódio dos descritores de maior dificuldade na resolução dos itens. Já na ADF, com um crescimento de 31% dos acertos, aproximadamente, saiu da segunda para a terceira posição em dificuldade, atingindo 80% de acerto. A figura abaixo mostra um dos três itens da avaliação final que tratou do descritor:

**Figura 40 – D3 Item 01 da ADF**

Leia a tira para responder.



Disponível em: <<http://meninomaluquinho.com.br>>

1. De acordo com esse texto, a palavra “filar” significa

A) conseguir.  
 B) comprar.  
 C) negociar.  
 D) questionar.

Fonte: CAEd/UFJF-SAEPE<sup>32</sup>.

<sup>32</sup> Item disponível em: [http://www.saepe.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/06/oficina\\_itens\\_3EM\\_LP\\_2010.pdf](http://www.saepe.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/06/oficina_itens_3EM_LP_2010.pdf). Acesso em: 08 dez. 2019.

**Quadro 14 – D3 Resultado do item 01 da ADF**

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
87%	0	13%	0
13	0	2	0

Fonte: Elaborado pela autora.

A questão trazia uma tira do “Menino Maluquinho”, composta por três vinhetas e exigia a percepção do sentido da expressão “filar”, que aparece logo no primeiro quadro. 87% dos participantes (13/15) marcaram a alternativa “A”, gabarito do item. Os estudantes conseguiram articular os elementos do texto e acionar o conhecimento de mundo de que, especialmente na oralidade, essa palavra é bastante utilizada por alguém que quer “conseguir algo facilmente”:

A2 “Ele tramou para conseguir comer alguma coisa”;  
 A11 “Vemos na terceira vinheta que o menino maluquinho tenta conseguir metade do sanduíche da sua professora, pois inicialmente estava faminto”;  
 A12 “O menino maluquinho diz que está com fome e precisa “filar”, tipo conseguir o lanche de uma pessoa”.

Apenas 13% (2/15) optaram pela alternativa “C”. Os alunos atentaram-se, sobretudo, ao segundo e ao último quadro e inferiram que o garoto faria uma espécie de negociação com a professora, ou seja, se ela repartisse o lanche, ele melhoraria seu desempenho escolar:

A1 “No segundo quadrinho, ele fala a expressão “está provado que criança bem alimentado melhora o desempenho escolar”.  
 A5 “Porque no segundo quadro ele lembra que uma criança alimentada melhora o desempenho escolar e no 3º ele quer negociar com a professora, ela iria dar o sanduíche para ele e ele iria melhorar em sala de aula”.

As alternativas “B” e “D” não apareceram. Portanto, a grande maioria dos participantes conseguiu, analisando todo o contexto, ativar conhecimentos prévios e inferir corretamente o sentido da palavra na tira, demonstrando o desenvolvimento da habilidade avaliada.

#### **D4 – Inferir uma informação implícita no texto**

A habilidade de inferir uma informação implícita no texto está diretamente relacionada à articulação dos elementos verbo-visuais do gênero e à ativação de conhecimentos prévios para a construção e confirmação de hipóteses sobre o texto. Esse foi o descritor com

menor índice de acerto das questões. Vejamos um dos três itens que trataram do descritor e compuseram a avaliação:

**Figura 41 – D4 Item 06 da ADF**

Leia a tira para responder.

HAGAR

NÃO É JUSTO QUE  
UMA MULHER TRABALHE  
TANTO COM UM SOL  
DESSSES!

7-9

Dik Browne

POR QUE NÃO FAZ  
ISSO À NOITE?...

6. Ao ler o primeiro quadrinho da tira, o leitor é levado a pensar que, na sequência, Hagar

A) defenderia as mulheres.  
B) criticaria as mulheres.  
C) reclamaria da qualidade do trabalho das mulheres.  
D) daria mais tarefas para a mulher.

Fonte: Caderno de apoio pedagógico (Secretaria de Educação Municipal RJ)<sup>33</sup>.

**Quadro 15 – D4 Resultado do item 06 da ADF**

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
73%	0	27%	0
11	0	4	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Na tira de “Hagar, o Horrível”, o protagonista aparece, inicialmente, em plano fechado, com foco em suas expressões faciais e declara um incômodo aparente, pelas condições de trabalho da mulher. No segundo quadro, em plano aberto, vemos Helga, a esposa do viking, trabalhando no arado da terra, enquanto o marido, segurando um copo de cerveja, sugere que ela deveria realizar o mesmo trabalho, mas em outro turno. Tanto a expressão facial do Viking quanto o texto verbal escrito, na primeira vinheta, levam o leitor a crer, a princípio, que ele

<sup>33</sup> Item disponível em: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/destaques/cadernosDeApoio/caderno9Ano.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2019.

defenderia a mulher na sequência, fato que não ocorre e quebra a expectativa do leitor, produzindo o desfecho inesperado.

73% dos participantes marcaram a alternativa “A”, gabarito do item, inferindo corretamente que, na sequência, Hagar “defenderia as mulheres” (11/15). Os estudantes justificaram a escolha referindo-se à expectativa criada, no primeiro quadro, tanto pelas imagens quanto pelo conteúdo do balão de fala do personagem:

A9 “Porque ele fala de uma maneira no primeiro quadro que dá a entender que ele iria defender”;  
 A12 “Porque ele dá uma expressão de pena por as mulheres trabalharem no sol”;  
 A14 “No primeiro quadrinho ele dá a entender uma coisa e no segundo é completamente diferente”.

Os outros 27% (4/15) optaram pela alternativa “C”, que afirmava que, na sequência, o viking “reclamaria da qualidade do trabalho das mulheres”. Ao analisarmos as justificativas desses participantes, percebemos a interpretação inadequada do enunciado do item “C”, ou seja, os estudantes leram a expressão “qualidade de trabalho” como sinônima de “condições de trabalho”:

A1 “Por causa do sol quente”;  
 A4 “Porque ela tá trabalhando no sol”;  
 A10 “Pela fala do personagem Hagar”;  
 A11 “Em sua primeira fala na primeira vinheta Hagar reclama que não é justo uma mulher trabalhar tanto em um sol muito quente, mas a segunda vinheta Hagar dá uma dica para trabalhar pela noite. Ele não se importava com o trabalho pesado exercido por Helga”.

Notamos, principalmente, no resumo feito pelo participante A11, que ele compreendeu o texto, entretanto, o estudante confirmou, durante a discussão oral dos itens, que interpretou “qualidade do trabalho” como sinônimo de “condições de trabalho”. A alternativa “C” é um distrator, declara que Hagar, na sequência, reclamaria do empenho e esforço profissional das mulheres ao realizar o trabalho, sendo, portanto, a alternativa “A” a mais adequada.

## **D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso**

A ADF confirmou a habilidade de interpretar texto que conjuga as linguagens verbal e não verbal como a mais predominante entre os estudantes que participaram da pesquisa. O desenvolvimento dessa habilidade é indispensável, especialmente, em uma época em que os

recursos multissemióticos têm sido bastante explorados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Vejamos um dos itens que avaliou a habilidade:

**Figura 422 – D5 Item 07 da ADF**

Leia a tira para responder.

Disponível em: <<http://universomutum.blogspot.com/html>>. Acesso em: 20 jun. 2009.

7. (SPAECE) A expressão do menino, no último quadrinho, indica que ele está

**A) assustado, porque o pai ia cair no precipício.**

B) chateado, porque o pai chamou a sua atenção.

C) preocupado com o que o pai lhe disse.

D) sentindo dor por causa da batida forte.

Fonte: CAEd/UFJF-SPAECE<sup>34</sup>.

**Quadro 16 – D5 Resultado do item 07 da ADF**

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
93%	0	7%	0
14	0	1	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos quinze participantes, 14 demonstraram o desenvolvimento da habilidade e marcaram corretamente a alternativa “A”, gabarito do item. Os estudantes concluíram que o menino estava assustado com o fato de o pai estar prestes a cair no precipício. As principais pistas apontadas, para a construção desse sentido, foram as imagens:

<sup>34</sup>Item disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/11/SPAECE-RP-LP-9EF-WEB1.pdf>. Acesso em: 26 out. 2019.

- A5 “Pela expressão do rosto do menino e a imagem do último quadro”;  
 A6 “Porque no último quadro seu pai está prestes a cair no precipício”;  
 A11 “O menino ao receber uma bronca percebe que o pai fazia o mesmo por não prestar atenção onde andava, além de ter ficado de olhos fechados, então o menino faz uma cara de espanto afim de salvar seu pai”;  
 A12 “Porque no último quadro o menino faz uma cara de espanto (susto)”.

Como vemos no quadro, apenas 1 participante optou pela alternativa “C”, enquadrando, principalmente, a segunda vinheta na qual o pai chama a atenção do filho:

- A1 “Porque no segundo quadrinho o pai dele pergunta como ele pode ser tão distraído, sendo que o pai dele está prestes a cair”.

### D16 – Identificar efeitos de humor ou ironia

Ao compararmos as avaliações diagnósticas inicial e final, percebemos que a habilidade de identificar efeitos de humor ou ironia foi a habilidade mais desenvolvida entre os participantes, após a intervenção pedagógica. Na ADI, obtivemos 36% de acerto dos itens que trataram do descritor; na ADF, alcançamos 78%, ou seja, um crescimento de 42%, aproximadamente. Esse crescimento está relacionado, entre outros fatores, ao estudo mais aprofundado do gênero e ao entendimento de seus propósitos comunicativos. Vejamos um dos três itens que trataram do descritor:

Figura 43 – D16 Item 11 da ADF

Leia a tira para responder.

WATTERSON, BILL. *Melhor de Calvin*.

11. O humor do texto está na

A) pergunta feita pelo menino no primeiro quadrinho.  
 B) resposta dada pela mulher no segundo quadrinho.  
 C) resposta dada pela mulher no terceiro quadrinho.  
 D) conclusão que o menino faz no último quadrinho.

Fonte: Caderno de questões para o SPAECE<sup>35</sup>.

<sup>35</sup>Item disponível em: <https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/fique-por-dentro/downloads/category/158-rotinas-spaece-2017?download=1286%3Acaderno-de-questes-9-lp-prof>. Acesso em: 26 nov. 2019.

**Quadro 17 – D16 Resultado do item 11 da ADF**

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
0	0	20%	80%
0	0	3	12

Fonte: Elaborado pela autora.

À medida que lemos as vinhetas da esquerda para a direita, vamos construindo os sentidos do texto protagonizado por Calvin e sua mãe. No primeiro quadro, o menino declara estar com fome e pergunta se pode fazer um lanche; no segundo, vemos o consentimento da mãe do garoto e a satisfação dele; no terceiro, enquanto o balão de fala da mulher sugere que o filho pegue uma fruta na geladeira, a imagem o mostra devorando um pote de biscoito; finalmente, no último quadro, temos o desfecho inesperado, Calvin conclui que, apesar de falarem a mesma língua, não conseguem se entender, ou seja, lanche para ele tem sinônimo de guloseimas, biscoitos, doces, enquanto para a mãe significa comida saudável. Portanto, o humor aparece na cena final, como geralmente ocorre nas tiras cômicas (RAMOS, 2107).

80% (12/15) dos participantes marcaram a alternativa “D” e apontaram como justificativa a correta associação dos elementos verbo-visuais para a construção do final surpreendente:

- A1 “Pela expressão no rosto do menino, e porque a mãe dele queria que ele comesse frutas”;
- A10 “O menino quer doce e a mãe manda ele comer fruta”
- A15 “Ela quer dar frutas pra ele, mas ele não gosta”.

Os 3 participantes que escolheram a alternativa “C” usaram justificativas bastante semelhantes às apontadas pelos participantes que marcaram “D”. No entanto, enquanto os que optaram pelo gabarito do item enquadraram a última vinheta para construir o sentido, os que marcaram “C” enquadraram a fala da mãe no terceiro quadro.

- A3 “Porque a mãe dele queria que ele comesse coisa saudável”;
- A7 “Ele estava pegando biscoito, enquanto ela oferecia frutas”;
- A13 “pelo fato dela ter mandado ele pegar coisas saudáveis e ele pegar doces”.

Na verdade, o balão de fala e as imagens da terceira vinheta já produzem o efeito cômico, que é reforçado pela fala do menino no final da tira. A explicação dada pelos estudantes nos mostra que eles conseguiram atingir a compreensão global dos sentidos do texto e nós só pudemos perceber essa compreensão por meio da discussão do item. Isso nos leva a refletir sobre até que ponto os itens usados nas avaliações externas conseguem aferir, de fato, a compreensão leitora dos estudantes, dando margem à necessidade de estudos futuros sobre o tema.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Mestrado Profissional em Letras (Profletras) nos faz aprender, refletir sobre nossa realidade profissional e nos move a transformá-la. Fruto do programa, este trabalho nos permitiu ir além do chão da sala de aula e, ao mesmo tempo, ir além da pesquisa e da coleta dados, razão pela qual, em alguns momentos na escrita deste texto, o professor cedeu lugar ao pesquisador e vice-versa. Mais do que apenas gerar informações, pretendemos criar situações de aprendizagem, para que os estudantes pudessem ser protagonistas e construtores do próprio conhecimento.

Nossa pesquisa-ação teve o objetivo geral de investigar o desempenho dos estudantes ao lerem tiras cômicas, buscamos diagnosticar quatro habilidades leitoras da Matriz de Referência do SAEB: (D3) inferir o sentido de palavras e expressões, (D4) inferir informações implícitas no texto, (D5) interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso e (D16) identificar os efeitos de humor das tiras. Por meio das atividades propostas, verificamos que o descritor 5 da Matriz do SAEB – interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso – demonstrou-se a habilidade mais predominante entre os participantes da pesquisa, em comparação aos outros descritores. Os itens objetivos das avaliações diagnósticas inicial e final, com maior percentual de acerto, foram os que trataram, especificamente, da habilidade de interpretar texto com o auxílio da linguagem não verbal, ou melhor, texto que conjuga as linguagens verbal e não verbal. Enquanto inferir informações implícitas (D4) e identificar os efeitos de humor (D16) foram as habilidades menos predominantes.

Na complexa atividade de leitura, verificamos que o leitor competente aciona, ao mesmo tempo, várias habilidades e conhecimentos prévios para inferir e interpretar corretamente. A ausência desses conhecimentos – linguístico, enciclopédico, interacional –, o desconhecimento dos propósitos comunicativos do gênero e de seus elementos composicionais, a dificuldade de construir o sentido global do texto, enquadrando, por vezes, determinada vinheta ou balão de fala e, até mesmo, a dificuldade de interpretar o comando das questões e suas alternativas demonstraram-se como entraves na construção do sentido esperado, nas leituras propostas aos participantes.

Durante toda a pesquisa, os estudantes da turma 9º ano C, da EEFM João Paulo II, engajaram-se nas diversas atividades propostas, a fim de aprimorarem-se como leitores do gênero. Além de apenas investigarmos as habilidades leitoras mais dominantes e menos dominantes entre os participantes e entender como eles atribuíam sentido às tiras, também, foi nossa pretensão, por meio das Oficinas da Intervenção Pedagógica, que os alunos se

aprofundassem no estudo do gênero e desenvolvessem as suas habilidades leitoras. Acreditamos que esse objetivo foi evidenciado ao longo de nossa análise e, mais especificamente, quando comparamos o desempenho dos participantes nas avaliações diagnósticas inicial e final.

Foi notória a evolução do desempenho individual dos participantes ao compararmos os resultados, confirmando a resposta positiva das oficinas da intervenção pedagógica, nas quais os estudantes tiveram mais contato com o gênero, puderam analisar seus elementos constitutivos, o posicionamento desses elementos no texto, destaque para as saliências e os enquadramentos, contribuindo para uma leitura mais proficiente, favorecendo a edificação de valiosos conhecimentos e relevantes habilidades.

A noção de texto, hoje, nos estudos da Linguística Textual, é a de um evento comunicativo que nele importam não só fatores linguísticos, mas também sociais e cognitivos. Nossa experiência nos mostrou que os alunos apresentam dificuldades de construir sentido, principalmente, quando leem sozinhos. É importante registramos que, algumas vezes, durante a realização das atividades da segunda etapa da pesquisa (na primeira e na última etapa não houve qualquer tipo de mediação), percebemos que a leitura do texto ou do comando das questões, quando realizada pelo professor, possibilitava a melhor compreensão do aluno. Nossa hipótese é a de que fatores como a entonação, as pausas durante a leitura, obedecendo à pontuação, contribuam para isso, mas acreditamos que uma investigação mais aprofundada das razões que motivavam esses resultados geraria uma pesquisa importante e necessária.

Além disso, durante a realização das atividades escritas e individuais das oficinas de intervenção, alguns participantes disseram ter bastante dificuldade de interpretar o comando dos enunciados e as alternativas e não apenas as tiras. Essa dificuldade é perceptível, também, nas atividades do livro didático, nas quais, às vezes, o estudante compreende o texto, mas não compreende o que está sendo solicitado na questão, sendo necessária a mediação do professor.

Ao realizar este trabalho, procuramos respostas a uma questão que, há tempos, professores e pesquisadores buscam responder: como ensinar o aluno a ler? Acreditamos que essa pergunta continuará sendo, ainda, a questão desafiadora e impulsionadora de muitas outras pesquisas, pois inúmeros fenômenos estão envolvidos na complexa atividade da leitura, não só linguísticos, mas também sociais e cognitivos. A partir da questão, escolhemos trabalhar o gênero tiras cômicas e outras duas perguntas nos impeliram: 1) Que habilidades são necessárias para a compreensão dos sentidos das tiras? 2) Quais habilidades de leitura podem ser mediadas pelo professor e desenvolvidas a partir do estudo desse gênero?

Todas as habilidades investigadas, na pesquisa, são essenciais para a construção do sentido das tiras: inferir o sentido de palavras e expressões, inferir informações implícitas, relacionar os códigos verbo-visuais, identificar o efeito de humor. Além dessas, outras habilidades, também, são necessárias, como: identificar informações explícitas, identificar a finalidade do texto, diferenciar as partes principais das secundárias, reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e outras notações. Os descritores da Matriz de Referência do SAEB que não compuseram nosso estudo podem ser habilidades investigadas em pesquisas futuras. Como mostraram os resultados da Avaliação Diagnóstica Final, todas as habilidades leitoras investigadas, neste trabalho, podem ser desenvolvidas a partir do estudo mais aprofundado da natureza das tiras cômicas ou, até mesmo, de outros gêneros, híbridos ou não.

Pelo estudo realizado, evidenciamos que é fundamental a necessidade de mostrar aos alunos as razões por que lemos e definir os objetivos de leitura. Lemos por entretenimento, quando, por exemplo, lemos a legenda de um filme ou um meme nas redes sociais; lemos, em busca de informações, uma reportagem ou uma notícia; lemos textos científicos em busca de conhecimento; lemos textos, automaticamente, por surgirem bem à nossa frente, como os *outdoors*. Enfim, se fôssemos exemplificar as inúmeras razões pelas quais lemos, aqui, não as caberiam, o que muitos estudiosos do tema alertam é que não devemos nos esquecer de que a intenção de lermos um texto configura-se como fator de extrema relevância para a compreensão dele.

Como diz a teoria de Wood, Bruner e Ross (1976), o trabalho do professor deve ser semelhante ao andaime. Cabe ao professor mediar e orientar o estudante a monitorar a própria leitura – a ler e reler, a elaborar e confirmar hipóteses, a resumir, a atentar-se às ênfases e aos enquadramentos do texto, etc. Nesse cenário, compreendemos como fundamental a motivação e a mediação do professor no desenvolvimento do aluno, guiando o estudante a enxergar as ideias que residem nas entrelinhas do texto, seu propósito comunicativo, as intenções do autor, as informações implícitas, o trabalho com a linguagem. Ressaltamos, por fim, que é nosso papel instigar a compreensão, sob a ótica sociointeracionista, ajudando o aluno a construir conhecimentos e a ampliar saberes, até que consiga atingir a sua autonomia leitora, buscando sentidos para o ato de ler dentro e fora do contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

- BAZERMAN, C. Gêneros textuais, tipificação e interação. In: BAZERMAN, C.; DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 19-46.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf). Acesso em: 30 mar. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Documentos de Referência do Saeb**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2018/documentos/saeb\\_documentos\\_de\\_referencia-versao\\_1.0.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/saeb_documentos_de_referencia-versao_1.0.pdf). Acesso em: 1 jul. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento “Saeb 2001: Novas Perspectivas”**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/saeb/2001/Miolo\\_Novas\\_Perspectivas2001.pdf](http://download.inep.gov.br/download/saeb/2001/Miolo_Novas_Perspectivas2001.pdf). Acesso em: 20 jul. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Elaboração de itens do Saeb**. Brasília, DF: Brasília, DF: Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 18 jul. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 200 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil\\_matriz2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf). Acesso em: 30 jul. 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anízio Teixeira. **Exemplo de Provas e questões**. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/menu\\_do\\_gestor/exemplos\\_questoes/P08\\_SITE%20INEP\\_OK.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_gestor/exemplos_questoes/P08_SITE%20INEP_OK.pdf). Acesso em: 8 jan. 2019.
- CAGNIN, A. L. **Os quadrinhos: um estudo abrangente da arte sequencial: linguagem e semiótica**. São Paulo: Criativo, 2014.
- COSTA, S. R. **Dicionário de Gêneros Textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GUALBERTO, C. L. **Muito além das palavras: leituras multimodais a partir da semiótica social**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. 163 p. Disponível em: [https://www.academia.edu/35449442/eBook\\_Muito-alem-das-palavras.pdf](https://www.academia.edu/35449442/eBook_Muito-alem-das-palavras.pdf). Acesso em: 17 fev. 2019.

GUISARDI, C. M. A. de A. **Leitura e produção de histórias em quadrinho: uma proposta de multiletramentos pautada na Gramática do *Design* Visual e em aulas do Portal do Professor**. 2019. 255 f. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/16755>. Acesso em: 28 jan. 2019.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 13. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

MAIA, J. V. **A leitura crítica a partir da interpretação de charges jornalísticas**. 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) –Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

MINAYO, M. C. *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, S. S. **A construção multimodal dos referentes em textos verbo-audiovisuais**. 2014. 150 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

PINTO, P. G. **Referenciação e humor em tiras da personagem Marly**. 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Florianópolis, 2017. Disponível em: [http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_11025\\_impress%E3o%20disserta%E7%E3o%20priscila.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_11025_impress%E3o%20disserta%E7%E3o%20priscila.pdf). Acesso em: 21 abr. 2019.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

RAMOS, P. **Faces do humor: uma aproximação entre piadas e tiras**. Campinas: Zarabatana Books, 2011.

RAMOS, P. Estratégias de referenciação em textos multimodais. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 12, n. 3, p. 743-763, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v12n3/a05v12n3.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2020.

RAMOS, P. Metatira: a linguagem dos quadrinhos como estratégia para produção do humor. **Escola de Comunicações e Artes**, São Paulo, ago. 2011. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais1asjornadas/q\\_linguagem/paulo\\_ramos.pdf](http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais1asjornadas/q_linguagem/paulo_ramos.pdf). Acesso em 15 jul. 2019.

RAMOS, P. **Tiras no ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

SILVA, T. F. da. **Leitura e Discurso: uma Análise Discursiva dos Sujeitos Leitores Inscritos em um Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio**. 2019. 202f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

SILVA, V. R. Estratégias de leitura e compreensão leitora: contribuições para a prática de ensino em História. **História**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 69-83, 2004.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUSA, L. V. de. **As proezas das crianças em textos de opinião**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Guia de elaboração de itens do SPAECE: Língua Portuguesa**. 2009. Disponível em: [http://www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/07/GuiaDeElaboracaoPortugues\\_SPAECE.pdf](http://www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/07/GuiaDeElaboracaoPortugues_SPAECE.pdf) Acesso em: 8 nov. 2018.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e contexto**: uma abordagem sociocognitiva. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

VERGUEIRO, W. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 31-64

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

## APÊNDICE A – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL

### AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL DE HABILIDADES LEITORAS DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA EEFM JOÃO PAULO II PROFESSORA: JULIETE ARAÚJO

NOME: \_\_\_\_\_ N° \_\_\_\_\_

#### D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

Leia a tira para responder à questão.



Jim Meddick. "Robô". In folha de São Paulo, 27/04/1993.

1. (INEP/SAEB.2011) No 3º quadrinho, a expressão do personagem e sua fala "AHHH!" indica que ele ficou

- A) acanhado.
- B) aterrorizado.
- C) decepcionado.
- D) estressado.

Leia a tira para responder à questão<sup>36</sup>.



2. (CAED/UFJF. 2009) O uso da expressão “finalmente”, no primeiro quadrinho, indica que a arrumação foi

<sup>36</sup> Item disponível em: <http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/05/GuiaMatrizReferenciaLinguaPortuguesaSAERJ.pdf>. Acesso em: abr. 2019.

- A) completa.
- B) corrida.
- C) demorada.
- D) mal feita.

Leia a tira para responder à questão.



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

Disponível em: <<http://www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira115.htm>>. Acesso em: 26 jun. 2010. (P120288ES\_SUP)

3. (CAED-SAEPE/2011-Adaptada) No último quadrinho, a expressão “Bah!” revela que a menina ficou

- A) aborrecida.
- B) desolada.
- C) enojada.
- D) indiferente.

#### Descritor 4 – Inferir uma informação implícita no texto

Leia a tira parra responder à questão.

**GARFIELD** - Jim Davis



Folha de São Paulo, 29/4/2004.

4. Pela resposta do Garfield, as coisas que acontecem no mundo são

- A) assustadoras.
- B) corriqueiras.
- C) curiosas.
- D) naturais.

Leia a tirinha para responder à questão<sup>37</sup>.



5. (SME-RJ/2015) A resposta dada por Glorinha, no segundo quadrinho, e o sentimento que expressa, no quadrinho final, demonstra que ela

- A) se acha bastante importante.
- B) se considera pouco conhecida.
- C) queria viajar para o Afeganistão.
- D) queria ajudar o povo do Afeganistão.

Leia a tira para responder à questão.



6. (SAERJ/RJ – 2011) A intenção da mãe ao mandar Antoninho pular na água era de

- A) afastá-lo do predador.
- B) escondê-lo do macaco.
- C) dar um banho no filho.
- D) brincar com o filho.

### D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)

Leia a tira para responder à questão.

<sup>37</sup> Item disponível em:

<http://antigo.rioeduca.net/rioeduca/RECURSOS%20PEDAG%C3%93GICOS/AVALIA%C3%87%C3%83O/RELAT%C3%93RIO%20DA%20AVALIA%C3%87%C3%83O%20ESCOLAR%20PROVAS%20BIMESTRAIS%201%20E%202%20DE%202015%20VERS%C3%83O%20ESCOLA.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.



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

5453

7. (SAEP) No último quadrinho, a menina demonstra estar

- A) irritada.
- B) insatisfeita.
- C) curiosa.
- D) assustada.

Leia a tira para responder à questão.

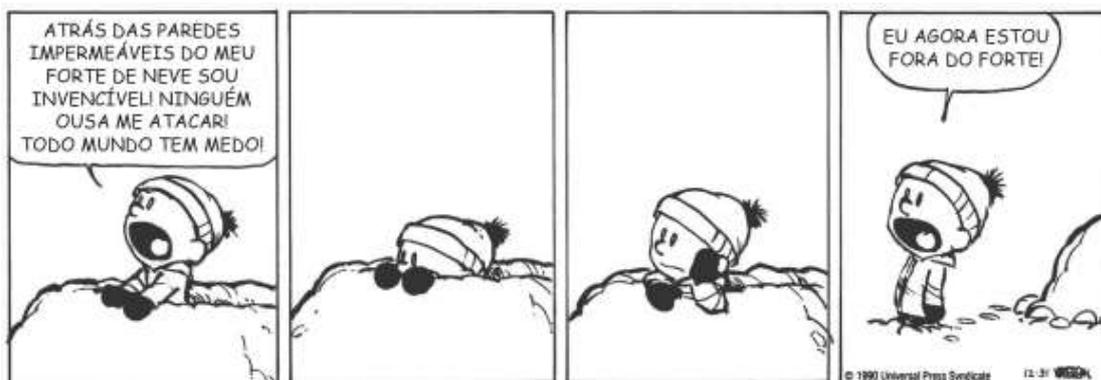


Angeli. Folha de São Paulo, 25/04/1993.

8. (PROVABRASIL/2011) A atitude de Romeu em relação a Dalila revela

- A) compaixão.
- B) companheirismo.
- C) insensibilidade.
- D) revolta.

Leia a tira para responder à questão.



Disponível em: <<http://migre.me/sxHfu>>. Acesso em: 28 dez. 2015. (P121137H6\_SUP)

9. (PAEBES/2017 - Adaptada) Nesse texto, o menino deseja
- encontrar alguém para brincar.
  - ficar escondido dos pais.
  - provocar uma briga.
  - vencer seu medo.

### D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor

Leia a tira para responder à questão.



CIÇA. O Pato no formigueiro. Rio de Janeiro: Codecri. v. 2.

10. (Inep/SAEB) O que torna o texto engraçado é que
- a aluna é uma formiga.
  - a aluna faz uma pechincha.
  - a professora dá um castigo.
  - a professora fala “XIS” e “CÊ AGÁ”.

Leia a tira para responder à questão.



11. (CAED/SAERO.2013/Adaptada) O humor desse texto é percebido na
- constatação da menina de que Cebolinha cumpriu exatamente o combinado.
  - fala da menina no primeiro quadrinho sem a presença de sua imagem.
  - falta de pontualidade da menina em relação a um compromisso marcado.
  - quebra de expectativa na passagem do primeiro para o segundo quadrinho.

Leia a tira para responder à questão.



12. (CAED/SPAECE.2013) O que faz esse texto ficar engraçado?

- A) O gato ter irritado o homem.
- B) O gato ter quebrado a janela.
- C) O homem perceber que foi enganado pelo gato.
- D) O homem ter admirado os animais da natureza.

## APÊNDICE B – OFICINA 1 FICHA PERFIL DOS PERSONAGENS<sup>38</sup>

DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA  
EEFM JOÃO PAULO II  
PROFESSORA: JULIETE ARAÚJO

NOME: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

PERSONAGEM	1) VOCÊ CONHECE? O QUE SABE SOBRE ELA	2) DESCRIÇÃO FÍSICA	3) DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL
 NOME: _____			
 NOME: _____			
PERSONAGEM	VOCÊ CONHECE? O QUE SABE SOBRE ELA	DESCRIÇÃO FÍSICA	DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL
 NOME: _____			
 NOME: _____			

<sup>38</sup> O tamanho da ficha, neste anexo, está reduzido em comparação à ficha entregue aos alunos, cuja orientação era horizontal e continha dois personagens por folha.

PERSONAGEM	VOCÊ CONHECE? O QUE SABE SOBRE ELA	DESCRIÇÃO FÍSICA	DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL
 <p>NOME: _____</p>			
 <p>NOME: _____</p>			
PERSONAGEM	VOCÊ CONHECE? O QUE SABE SOBRE ELA	DESCRIÇÃO FÍSICA	DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL
 <p>NOME: _____</p>			
 <p>NOME: _____</p>			

PERSONAGEM	VOCÊ CONHECE? O QUE SABE SOBRE ELA	DESCRIÇÃO FÍSICA	DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL
 <p>NOME: _____</p>			
 <p>NOME: _____</p>			
PERSONAGEM	VOCÊ CONHECE? O QUE SABE SOBRE ELA	DESCRIÇÃO FÍSICA	DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL
 <p>NOME: _____</p>			
 <p>NOME: _____</p>			

PERSONAGEM	VOCÊ CONHECE? O QUE SABE SOBRE ELA	DESCRIÇÃO FÍSICA	DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL
 NOME: _____			
 NOME: _____			

## APÊNDICE C – OFICINA 1 TIRAS CÔMICAS

DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA  
EEFM JOÃO PAULO II  
PROFESSORA: JULIETE ARAÚJO

NOME: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

### Tira 1 – Turma da Mônica



Disponível em: <https://i.pinimg.com/originals/e2/4e/f2/e24ef25274ea25db06f2549efe20e909.gif>. Acesso em: 5 set. 2019.

### Tira 2 – Hagar, o Horrível



Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/389631805238068252/?lp=true>. Acesso em: 5 set. 2019.

### Tira 3 – Garfield



Disponível em: <http://1.bp.blogspot.com/-c9ruXNq46cw/UBclh3HnRxI/AAAAAAAAAJM/h7VVEjMozk0/s1600/garfield+-+peixe+ex%C3%B3tico.jpg>. Acesso em: 5 set. 2019.

### Tira 4 – Mafalda



Disponível em: <http://chatasdeatenas.blogspot.com/2013/04/51-anos-de-mafalda.html>. Acesso em: 5 set. 2019.

### Tira 5- Calvin e Haroldo



Disponível em: <http://locomotiva26.com.br/wp-content/uploads/2015/08/calvin-e-haroldo-5.jpg>. Acesso em: 5 set. 2019.

## APÊNDICE D – OFICINA 2 METATIRAS E A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS<sup>39</sup>

DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA  
EEFM JOÃO PAULO II  
PROFESSORA: JULIETE ARAÚJO

NOME: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

Depois de termos lido e nos divertido juntos com as tiras apresentadas, nessa nossa segunda oficina, aprendemos que os autores de **tiras cômicas** utilizam, muitas vezes, a linguagem dos quadrinhos como estratégia para produzir humor! Propomos agora que você consolide seus conhecimentos a partir das atividades a seguir! Vamos lá!

Haverá **metalinguagem** nas situações em que as tiras fazem menção a elementos da própria linguagem dos quadrinhos, para produzir efeitos de sentido. As tiras que se valem desse recurso chamaremos, como propõe Sousa (1997), de **metatiras**.

### Exercícios Propostos

Clovis é o nome do personagem das tiras de Paulo Stocker que aparece, a seguir, em algumas situações inusitadas. Leia para responder:

#### Tira 1



Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/jornadas/anais/1asjornadas/q\\_linguagem/paulo\\_ramos.pdf](http://www2.eca.usp.br/jornadas/anais/1asjornadas/q_linguagem/paulo_ramos.pdf). Acesso em: 15 out. 2019.

a) Vinheta é a palavra sinônimo de quadro ou quadrinho. Essa vinheta mostra uma imagem fixa de um instante específico. O que acontece?

---



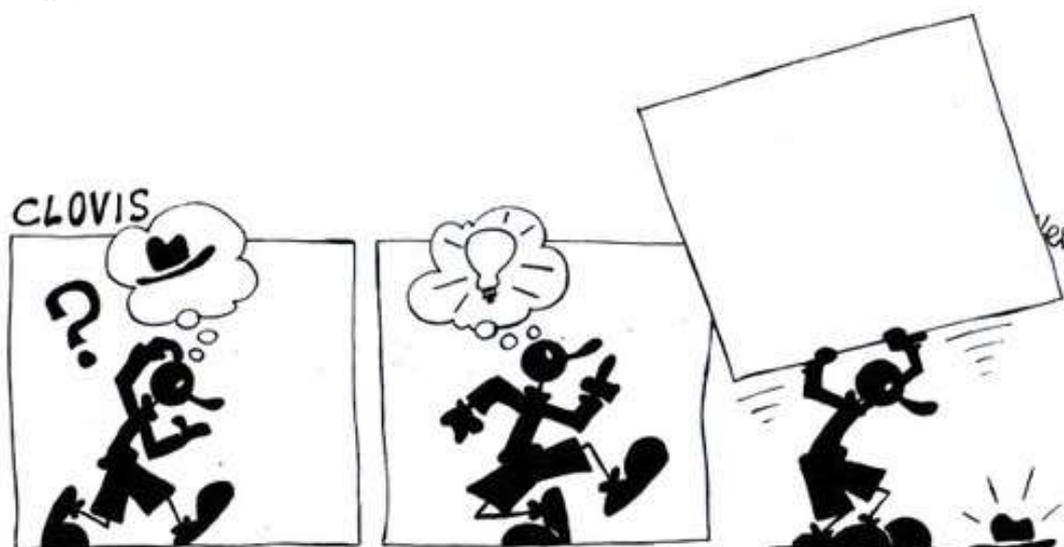
---



---

<sup>39</sup> A oficina foi desenvolvida a partir das indicações de Ramos (2011, 2017), em seus trabalhos: “Metatira: a linguagem dos quadrinhos como estratégia para produção do humor” e “Tiras no ensino”, respectivamente.

## Tira 2



Disponível em: [https://www.toonpool.com/user/4802/files/clovis\\_972525.jpg](https://www.toonpool.com/user/4802/files/clovis_972525.jpg). Acesso em: 17 out. 2019.

a) Nessa tira, há três vinhetas (três quadros). Elas mostram uma sequência interligada de instantes. Analisando o ponto de interrogação e o conteúdo do balão do quadro 1, o que acontece ao personagem no primeiro quadro?

---



---



---

b) Logo em seguida, no quadro 2, o que acontece com Clóvis? Que pistas o autor colocou no texto para que você chegasse a essa conclusão?

---



---



---

c) Algo inesperado acontece na tira. Em que quadro há algo surpreendente e o que Clovis faz?

---



---



---

d) Que elemento da linguagem dos quadrinhos foi usado pelo autor de forma não convencional? Que efeito de sentido isso provoca?

---

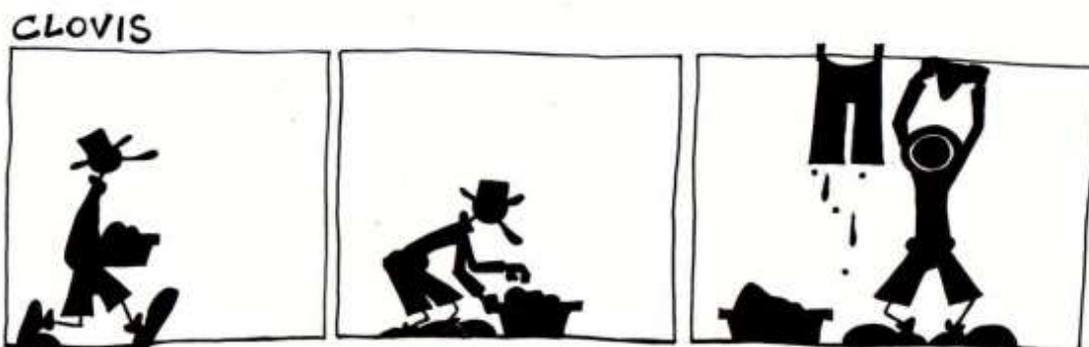


---



---

## Tira 3



Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/jornadas/anais/1asjornadas/q\\_linguagem/paulo\\_ramos.pdf](http://www2.eca.usp.br/jornadas/anais/1asjornadas/q_linguagem/paulo_ramos.pdf). Acesso em: 15 out. 2019.

a) Descreva a sequência de ações realizadas por Clóvis, nessa nova tira?

---



---

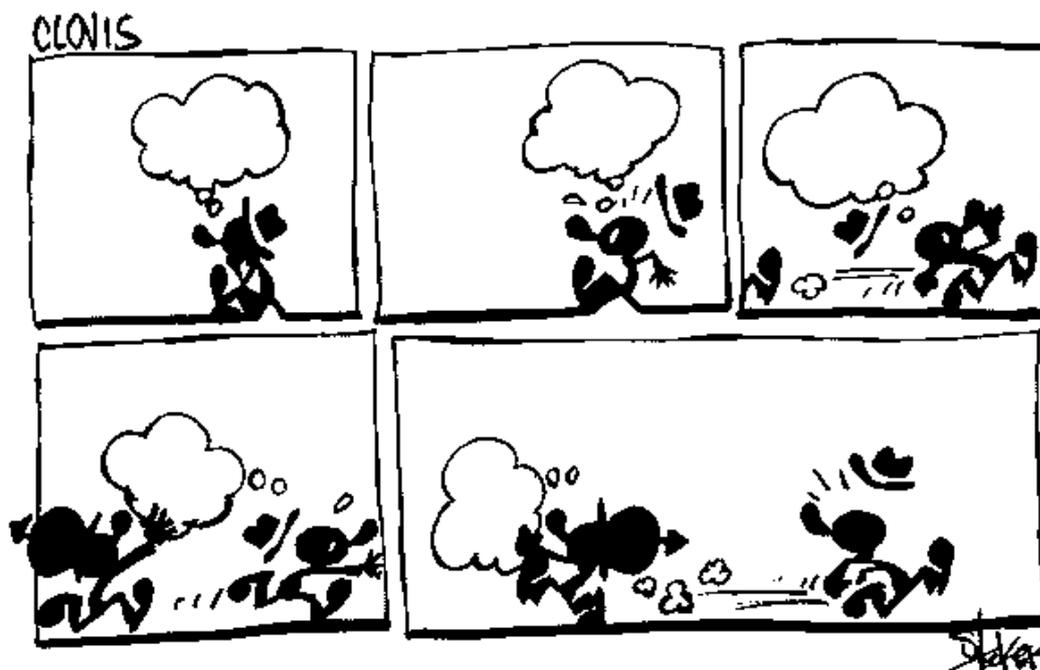
b) Novamente, outro elemento dos quadrinhos foi usado de forma inusitada por Clóvis. Qual e por quê?

---



---

## Tira 4



Disponível em: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTyqjXabjBakESrLPQiABCt8HsxBgNeBQ6hLVKI4gXkmCtdI29Yd>. Acesso em: 17 out. 2019.

c) O que faz o personagem no quadro 1?

---



---

d) O que a imagem, no quadro 2, revela que aconteceu ao personagem?

---



---

e) Descreva a sequência de ações que acontecem nas vinhetas 3, 4 e 5.

---



---

Cebolinha, o personagem de cabelos espetados de Maurício de Sousa, é o protagonista da metatira cômica a seguir. Leia para responder.

### Tira 5



Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/jornadas/anais/1asjornadas/q\\_linguagem/paulo\\_ramos.pdf](http://www2.eca.usp.br/jornadas/anais/1asjornadas/q_linguagem/paulo_ramos.pdf). Acesso em: 15 out. 2019.

a) descreva o que acontece no quadro 1.

---



---

b) Observe a segunda vinheta. O que significa, normalmente em tiras, uma lâmpada acima da cabeça de uma personagem? O que significa a imagem da lâmpada no quadro 2.

---



---

c) O que as imagens revelam que aconteceu com cebolinha no último quadro? Por que você acha que isso aconteceu?

---



---

d) Qual o propósito do autor ao produzir um texto como esse?

---



---



---

Agora leia as metatiras cômicas, também de Maurício de Sousa, dessa vez, aparecem os personagens Bidu e Duque.

### Tira 6



Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/jornadas/anais/1asjornadas/q\\_linguagem/paulo\\_amos.pdf](http://www2.eca.usp.br/jornadas/anais/1asjornadas/q_linguagem/paulo_amos.pdf). Acesso em: 15 out. 2019.

a) Você já leu tiras desses personagens? Sabe identificar quem é o Bidu e quem é o Duque, se sim descreva-os.

---



---



---

b) A forma como o balão está desenhado tem um significado. Qual é?

---



---

c) Algo de inesperado acontece na sequência das ações? Explique.

---



---

### Tira 7



Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/jornadas/anais/1asjornadas/q\\_linguagem/paulo\\_amos.pdf](http://www2.eca.usp.br/jornadas/anais/1asjornadas/q_linguagem/paulo_amos.pdf). Acesso em: 15 out. 2019.

a) Observando a imagem, quem parece bravo?

---



---

b) Agora observe os balões. Você sabe explicar por que os balões possuem formatos diferentes? Explique.

---



---

c) O que aconteceu com os balões dos personagens? Isso é comum nas tiras e histórias e quadrinhos em geral?

---



---

d) Qual o propósito de Maurício de Sousa ao fazer uma tira como essa?

---



---

As onomatopeias representam os sons. Elas são um dos elementos característicos da linguagem dos quadrinhos e são a chave de humor em muitas tiras.

“**Onomatopeia** é uma figura de linguagem que tenta criar sons gráfica e foneticamente através da junção de letras ou sílabas. Algumas são culturalmente famosas e reconhecidas como, por exemplo, BUM (explosão), CRASH (batida ou quebra), TIC-TAC (relógio), SPLASH (algo caindo na água), SMACK (beijinho), TRIM (telefone), POW (soco, pancada) etc.”

Disponível em:  
<https://www.diariodolitoral.com.br/colunistas/post/para-ler-os-quadrinhos-onomatopeias/456/>. Acesso em: 20 out. 2019.



## APÊNDICE E – OFICINA 3 A LINGUAGEM NÃO VERBAL

DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA  
EEFM JOÃO PAULO II  
PROFESSORA: JULIETE ARAÚJO

NOME: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

Nas tiras, podem aparecer recursos que aparecem no cinema, por exemplo, o *zoom*, que serve para dar mais destaque a um personagem, uma ação, objeto ou cenário, mostrando-os mais de perto e em detalhes. Chamamos esse tipo de enquadramento de **plano**. Leia o quadro abaixo que traz a explicação de alguns desses planos.

**Plano fechado** (*close shot*): inclui a cabeça e os ombros do participante representado;

**Plano médio** (*medium shot*): mostra a imagem do personagem até o joelho;

**Plano aberto** (*long shot*): corresponde a uma representação ainda mais ampla, incluindo, por exemplo, todo o corpo do participante.

Agora, de acordo com a explicação dada, indique qual dos planos descritos anteriormente é empregado nos quadros que compõem as tiras:

a) \_\_\_\_\_



Fonte: Acervo pessoal.

b) Quadros 1 e 2 \_\_\_\_\_

c) Quadro 3 \_\_\_\_\_

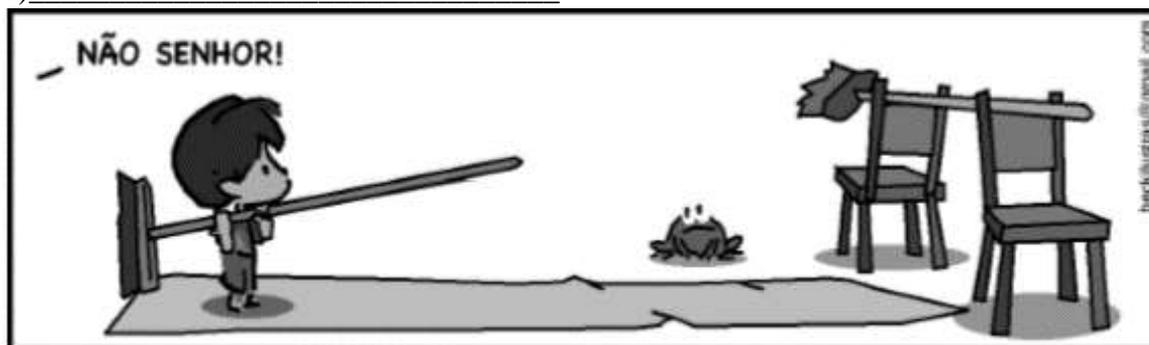


Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5453

Fonte: Acervo pessoal.

d) \_\_\_\_\_



Fonte: Acervo pessoal.

e) Quadro 1 \_\_\_\_\_ f) Quadros 2 e 3 \_\_\_\_\_



Fonte: Acervo pessoal.

g) Quadro 1 \_\_\_\_\_ j) Quadro 4 \_\_\_\_\_

h) Quadro 2 \_\_\_\_\_ k) Quadro 5 \_\_\_\_\_

i) Quadro 3 \_\_\_\_\_

(Quino. *Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. v. 2, p. 94.)

Fonte: Acervo pessoal.

2. É necessário ficar atento à mudança de plano, porque as diferentes modulações são carregadas de sentido, incluindo familiaridade e distanciamento entre leitor e personagens. Trazendo nosso gênero para análise, as tiras, geralmente, são divididas em partes significativas chamadas de vinheta ou quadro, essas “molduras” são o enquadramento dado pelo autor e há intensão e sentido nas divisões ou ausência de divisões, como conectar ou desconectar os participantes e organizar as ações temporais da narrativa.

Leia novamente a tira do item b.



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

5453

a) Observe que, nessa tira da Turma da Mônica, Maurício de Sousa utiliza diferentes planos. Analisando o contexto, por que você acha que o autor escolheu um plano diferente dos anteriores no terceiro e último quadro?

---



---



---

3) Entre as vinhetas, estão as **sarjetas** ou **calhas**, um espaço maior entre uma vinheta e outra pode significar um espaço de tempo maior na narrativa, enquanto o espaço menor significa um espaço de tempo menor. Analisemos mais detalhadamente a tira a seguir.



Fonte: Ramos (2017).

a) Observe a expressão dos personagens no último quadro. Como eles se sentem? Por quê?

---



---

b) Se não houvesse a parte verbal da tira, ela poderia ser entendida apenas pelas imagens?

---



---

b) E se todas as imagens fossem retiradas e o autor deixasse apenas os balões de fala, a tira teria sentido?

---



---



---

c) Explique a importância do uso da linguagem verbal e da linguagem não verbal para compor o sentido dessa tira.

---



---



---

4. Por fim, voltemos à tira de Mafalda, em que a menina aparece conversando com o amigo Miguelito.



(Quino. *Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. v. 2, p. 94.)

Fonte: Acervo pessoal.

a) Observando os diferentes planos escolhidos pelo autor, qual vinheta (quadro) permite que o leitor visualize melhor as emoções do personagem?

---



---

b) Como você interpreta a expressão do menino no terceiro quadrinho, ou seja, como ele se sente?

---



---

c) Algumas palavras encontram-se destacadas em negrito no terceiro quadro, essas palavras são os artigos **o** e **um**, que aparecem antes da palavra **amigo** e geram uma mudança de sentido. Qual a diferença entre ser “o amigo” e ser “um amigo” no terceiro quadrinho?

---



---



---



---

d. Você percebeu que as letras do último quadro estão diferentes? O que será que isso significa?<sup>40</sup>

<sup>40</sup> Alguns itens da questão 4 foram adaptados de: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/coordenadoriaEducacao/3caderno/6Ano/6AnoLPortuguesaProfessora3CadernoNovo.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2019.

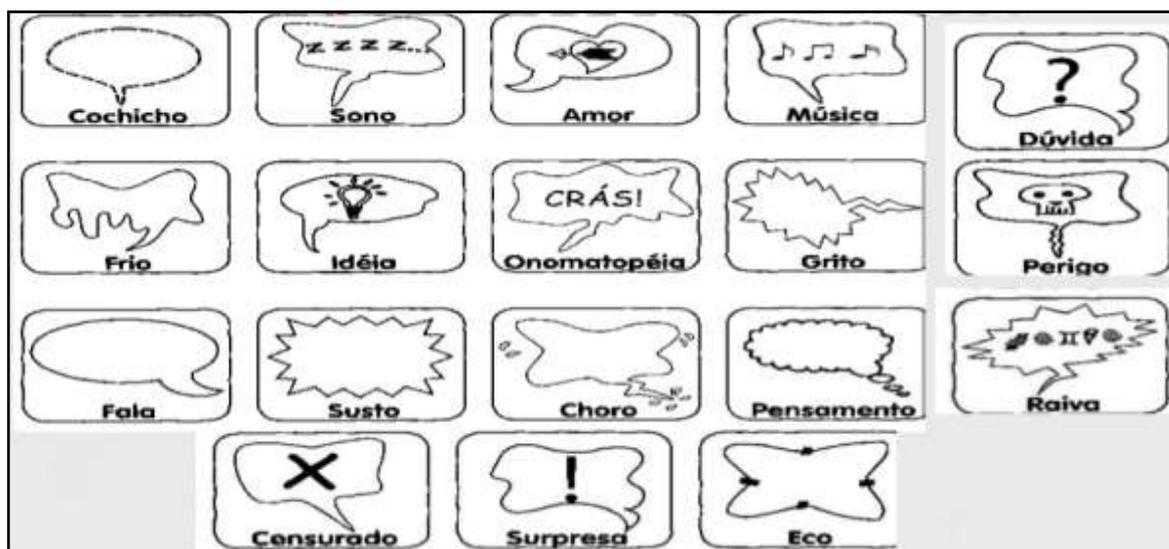
## APÊNDICE F – OFICINA 4 EXERCITANDO AS HABILIDADES LEITORAS

DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA  
EEFM JOÃO PAULO II  
PROFESSORA: JULIETE ARAÚJO

NOME: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

Vamos relembrar os diferentes tipos de balão! Veja alguns formatos e o que eles representam:

Quadro 1 – Tipos de balão



Disponível em: <https://pt.slideshare.net/TerezinhaPoetiza/histrias-em-quadrinhos-48960961>. Acesso em: 28 set. 2019.

1. Aprendemos que, nas tiras, os personagens expressam suas emoções por meio do texto não verbal, ou seja, por meio de imagens, principalmente do rosto e das mãos. Dessa forma, o leitor precisa observar bem o texto não verbal para construir o sentido adequado. Nas tiras abaixo, os autores utilizaram apenas imagens para dizer. Vamos imaginar, entretanto, que você leitor é coautor desses textos e precisa criar falas para eles. Lembre-se de utilizar balões adequados às falas. Oriente-se pelo box inicial para realizar a atividade.

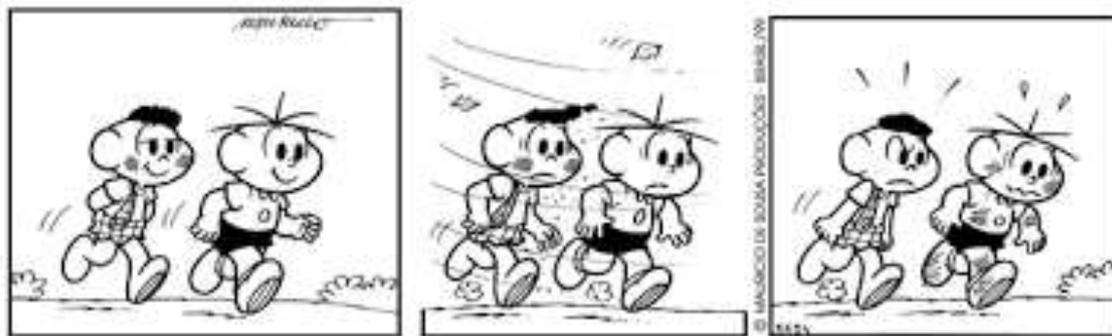
a)



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

5221

b)



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

6654

Fonte: Arquivo pessoal.

c)



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

5122

2. Vejamos outra tira, agora com outras duas personagens de Maurício de Sousa, Magali e Mônica.



Copyright © 2001 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7243

Fonte: Arquivo pessoal.

a) O que acontece no primeiro e segundo quadro? Descreva as cenas.

---



---



---

b) Magali tem um plano por trás de suas ações. Qual é sua verdadeira intenção da menina e em que quadro descobrimos isso?

---



---

c) O que sugerem as linhas em torno das personagens e objetos?

---



---



---

d) Adjetivo é a classe de palavra que caracteriza um substantivo. Observe as expressões faciais de Mônica e indique na sequência dos quadros como se sente a personagem com adjetivos.

	Quadro 1	Quadro 2	Quadro 3
Mônica			

As tiras de humor a seguir são do Menino Maluquinho, você já deve ter ouvido falar das armações dele não é mesmo?!

3. Leia para responder.



Fonte: Arquivo pessoal.

a) É possível dizer que o menino obedeceu ao conselho da mãe? Por quê?

---



---



---

b) Pelo contexto da tira o que significa a expressão do menino no último quadro “vou matar dois coelhos com uma só cajadada”? Essa expressão está no sentido real ou figurado?

---



---



---

4. Leia para responder.



Fonte: [http://www.enem.inep.gov.br/quiz/3/QUIZ%20ENEM\\_03\\_html\\_m5c1d9c55.jpg](http://www.enem.inep.gov.br/quiz/3/QUIZ%20ENEM_03_html_m5c1d9c55.jpg). Acesso em: 18 set. 2019.

(SEED-PR/2009) Uma das definições da palavra bateria é “associações de pilhas ou acumuladores elétricos”. Considerando a leitura do texto, o sentido da palavra BATERIA levando em conta o contexto em que foi empregada é

- A) associação de pilhas ou acumuladores elétricos.
- B) fonte de voltagem contínua.
- C) conjunto de instrumentos de percussão.
- D) energia, disposição do menino.

Explique a escolha do item:

---



---



---

Muitas palavras e expressões de nossa língua são polissêmicas, ou seja, possuem mais de um sentido. O que determina o sentido de palavras e expressões é o contexto em que elas são utilizadas. Na atividade que propomos, leia com bastante atenção as tiras para inferir e construir o sentido do texto.

5. Leia a tira a seguir<sup>41</sup>.



Fonte: <http://clubedamafalda.blogspot.com> – 18 dezembro, 2007 - Tirinha 417. Acesso em: 30 out. 2008.

<sup>41</sup> Questão adaptada de:

[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_pedagogicos/ativ\\_port2.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/ativ_port2.pdf). Acesso em: 12 nov. 2019.

A expressão no último quadro “**Como se fosse para perdoar**” denota

- A) o sentimento de culpa de Mafalda.
- B) o presente simbolizando o fato de Mafalda perdoar os pais.
- C) uma tentativa de aproximação por parte de Mafalda.
- D) o interesse de Mafalda por bens materiais.

Comente sua resposta, justificando por que Mafalda usa a expressão “**como se fosse para perdoar**”.

---



---



---

6. Leia a tira a seguir<sup>42</sup>.



(P050482H6) Note que, no último quadro desse texto, o autor da tira destaca a palavra “**transfigurando**”, isso, e todo o contexto da tira, significa que o menino

- A) achou ruim o chá.
- B) piorou do resfriado.
- C) sentiu um calafrio.
- D) tomou todo o chá.

Justifique sua resposta.

---



---



---

<sup>42</sup> Questão adaptada de: <http://www.saepe.caedufjf.net/wp-content/uploads/2018/03/PE-SAEPE-2017-RP-LP-WEB.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

7. Leia o texto para responder<sup>43</sup>.



a) No primeiro quadro do texto, como o personagem demonstra se sentir? Por quê?

---



---

b) No segundo, quadro o personagem se sente como no primeiro? Por quê?

---



---

8. Leia a tira de Garfield para responder.



Fonte: Arquivo pessoal.

(SARESP/SP -2004 adaptada) No texto, a expressão “É isso aí. Então vamos lá”, no terceiro quadro, funciona como:

- A) crítica.
- B) aplauso.
- C) estímulo.
- D) vaia.

<sup>43</sup> Questão adaptada de: <http://www.saepe.caedufjf.net/wp-content/uploads/2018/03/PE-SAEPE-2017-RP-LP-WEB.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

Justifique sua resposta:

---



---

9. Leia o texto abaixo<sup>44</sup>.



Fonte: Arquivo pessoal.

a) No terceiro quadro, o que imaginou o porteiro ao dizer “pensei que era outra coisa”?

---



---

10. Leia o texto abaixo.



Fonte: Arquivo pessoal.

Esse texto mostra<sup>45</sup>

- A) a pesca em áreas proibidas.
- B) as consequências da falta de chuva.
- C) o problema da poluição dos rios.
- D) os hábitos de pescadores profissionais.

Justifique sua resposta:

---



---

<sup>44</sup> Questão adaptada de: [http://www.spaee.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/07/itensEMLP\\_2010.pdf](http://www.spaee.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/07/itensEMLP_2010.pdf). Acesso em: 12 nov. 2019.

<sup>45</sup> Questão disponível em: <http://www.saepe.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/03/PE-SAEPE-2016-RP-LP-WEB.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

Um dos propósitos de uma tira de humor é entreter e divertir o leitor. Esse efeito de humor é produzido quase sempre por meio de um acontecimento inesperado. Leia as tiras abaixo, procurando compreender o que as tornam engraçadas.

11. Leia a tira abaixo<sup>46</sup> para responder.



Disponível em: <<http://www.meninocaranguejo.com>>. Acesso em: 23 mar. 2010. (P120229ES\_SUP)

(P120229ES) O efeito de humor desse texto está

- A) na expressão da professora no último quadrinho.
- B) na justificativa do menino no último quadrinho para a falta da redação.
- C) no entusiasmo do menino no segundo quadrinho ao ler a redação.
- D) no silêncio da professora na leitura das redações.

Explique sua resposta:

---

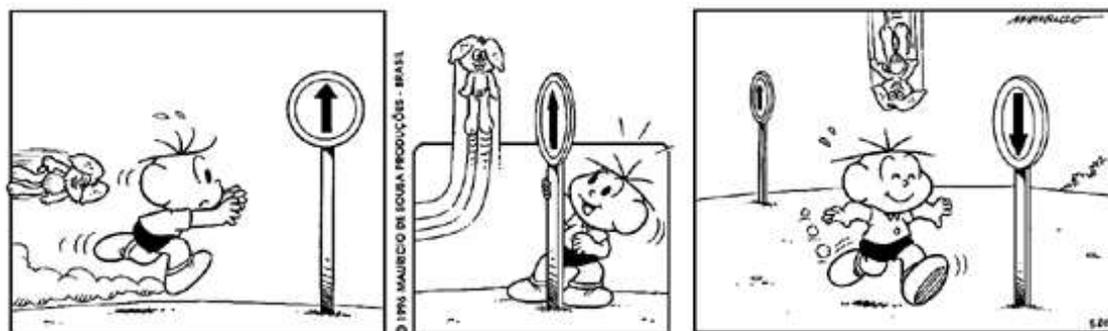


---



---

12. Cebolinha vive fugindo de Sansão, o coelhinho da Mônica, os dois aparecem nessa tira de Maurício de Sousa. Leia os quadrinhos.



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

5200

Fonte: Arquivo pessoal.

a. Explique o que torna o texto engraçado

<sup>46</sup> Questão adaptada de: <http://www.saepe.caedufjf.net/wp-content/uploads/2018/03/PE-SAEPE-2017-RP-LP-WEB.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

---

---

---

b. Comente sua resposta, explicando o que acontece em cada quadro que compõe a tira.

---

---

---

13. Leia a tira abaixo em que Helga, esposa de Hagar, aparece conversando com o melhor amigo do viking.



Disponível em: <<http://tiras-hagar.blogspot.com/>>. Acesso em 04/07/09. (P090646\_SUP)

Fonte: Arquivo pessoal.

O que gera humor nesse texto?

---

---

---

## APÊNDICE G – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA FINAL

DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA  
EEFM JOÃO PAULO II  
PROFESSORA: JULIETE ARAÚJO

NOME: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

### D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

Leia a tira<sup>47</sup>.



Disponível em: <http://meninomalquinho.com.br>

1. De acordo com esse texto a palavra **FILAR** significa

- A) conseguir.
- B) comprar.
- C) negociar.
- D) questionar.

Como você chegou a essa conclusão?

---



---

Leia a tira<sup>48</sup>.



SOUZA, Mauricio de. *Mônica tem uma novidade*. Porto Alegre: L&PM.1984. p. 81. (P060027B1\_SUP)

SOUZA, Mauricio de. *Mônica tem uma novidade*. Porto Alegre: L&PM.1984. p. 81. (P060027B1\_SUP)

<sup>47</sup> Disponível em: [http://www.saepe.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/06/oficina\\_itens\\_3EM\\_LP\\_2010.pdf](http://www.saepe.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/06/oficina_itens_3EM_LP_2010.pdf). Acesso em: 08 dez. 2019.

<sup>48</sup> Disponível em: [http://www.saepe.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/06/oficina\\_itens\\_3EM\\_LP\\_2010.pdf](http://www.saepe.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/06/oficina_itens_3EM_LP_2010.pdf). Acesso em: 08 dez. 2019.

2. (P060027B1) No último quadrinho, a expressão “arrastando uma asinha” sugere que o anjinho

- A) arrasta as asas no chão.
- B) bate suas asas no ar.
- C) está apaixonado pela menina.
- D) está com a asinha quebrada.

Como você chegou a essa conclusão?

---

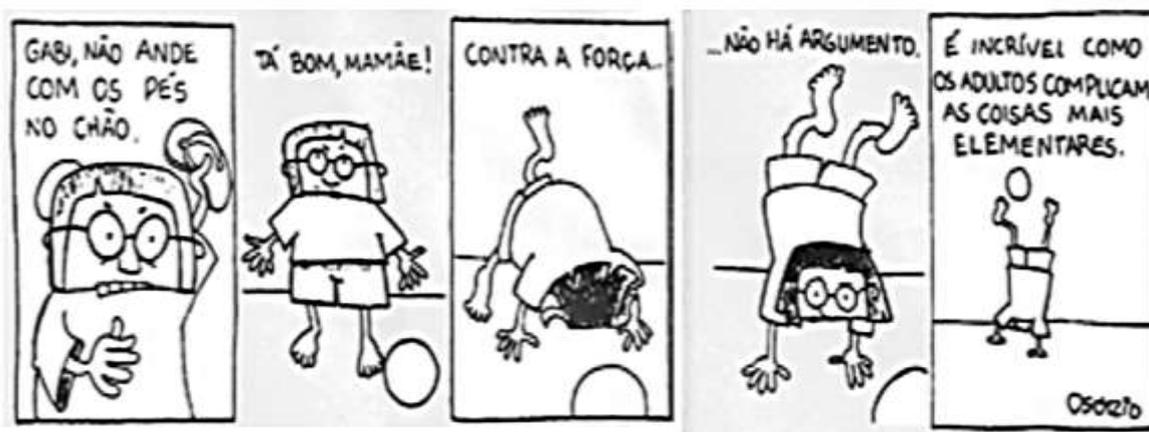


---



---

Leia a tira<sup>49</sup>.



OSÓRIO. Revista Imprensa, ago. 1997, p.40.

3. (P090042A8) No trecho “Contra a **força** não há argumento”, a palavra destacada tem sentido de

- A) autoridade.
- B) conhecimento.
- C) competência.
- D) paciência.

Como você chegou a essa conclusão?

---



---



---

#### D4 – Inferir uma informação implícita no texto.

Leia a tira<sup>50</sup>.

<sup>49</sup> Disponível em: [http://www.saers.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/02/BoletimPedagogico\\_LP\\_1AnoEMSAERS\\_2008.pdf](http://www.saers.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/02/BoletimPedagogico_LP_1AnoEMSAERS_2008.pdf). Acesso em: 09 dez. 2019.

<sup>50</sup> Item adaptado de: <http://www.saep.caedufjf.net/wp-content/uploads/2018/04/PR-SAEP-2017-RP-LP-WEB.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2019.



Disponível em: <[www.meninomalquinho.com.br](http://www.meninomalquinho.com.br)>. Acesso em: 17 maio 2013.

4. (P110026CE) Nesse texto, o menino

- A) fez raiva no médico.
- B) finge estar doente.
- C) tem medo de injeção.
- D) vai morrer de sarampo.

Como você chegou a essa conclusão?

---



---



---

Leia a tira<sup>51</sup>.



5. (P040125B1) Nesse texto, o menino queria

- A) brigar com o anjo.
- B) causar um acidente.
- C) escapar do acidente.
- D) virar um anjo.

Como você chegou a essa conclusão?

---



---



---

<sup>51</sup> Disponível em: <http://www.saepe.caeduff.net/colecoes/2018-2/>. Acesso em: 08 dez. 2019.

Leia a tira<sup>52</sup>.



6. Ao ler o primeiro quadrinho da tira, o leitor é levado a pensar que, na sequência, Hagar
- defenderia as mulheres.
  - criticaria as mulheres.
  - reclamaría da qualidade do trabalho das mulheres.
  - daria mais tarefas para a mulher.

Como você chegou a essa conclusão?

---



---



---

### D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso – texto que conjuga a linguagem verbal e a linguagem não verbal.

Leia a tira<sup>53</sup>.



Disponível em: <http://universomutum.blogspot.com/html>. Acesso em: 20 jun. 2009. (P050409A9\_SUP)

7. (P050409A9) A expressão do menino, no último quadrinho, indica que ele está
- assustado, porque o pai ia cair no precipício.
  - chateado, porque o pai chamou a sua atenção.
  - preocupado com o que o pai lhe disse.
  - sentindo dor por causa da batida forte.

Como você chegou a essa conclusão?

---

<sup>52</sup> Disponível em: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/destaques/cadernosDeApoio/caderno9Ano.pdf/>. Acesso em: 08 dez. 2019.

<sup>53</sup> Item disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/11/SPAECE-RP-LP-9EF-WEB1.pdf>. Acesso em: 26 out. 2019.

Leia a tira<sup>54</sup>.



BROWNE, Dik. *Hagar, o horrível*. L&M Pocket, 1997. (P9705BH\_SUP)

8. (P9705BH) Nesses quadrinhos, o cobrador de impostos usa a jaula para

- A) socorrer o contribuinte.
- B) ameaçar o contribuinte.
- C) carregar os pagamentos.
- D) fazer mistério.

Como você chegou a essa conclusão?

Leia a tira<sup>55</sup>.



Copyright ©1993 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5830

9. (P050020CE) Nesse texto, só o garoto tem desconto no corte de cabelo porque

- A) o cabeleireiro está ocupado.
- B) o cabeleireiro gosta de crianças.

<sup>54</sup> Item disponível em:

[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/saep/portugues/saep\\_port\\_9ef/intermas/d06.html](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/saep/portugues/saep_port_9ef/intermas/d06.html). Acesso em: 27 nov. 2019.

<sup>55</sup> Item disponível em: [http://www.space.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/07/BoletimPedagogico\\_LP9AnoEFSPACE\\_2008.pdf](http://www.space.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/07/BoletimPedagogico_LP9AnoEFSPACE_2008.pdf). Acesso em: 27 nov. 2019.

- C) o garoto é educado.  
D) o garoto tem pouco cabelo

Como você chegou a essa conclusão?

---



---



---

### D 16 – Identificar efeitos de humor ou ironia

Leia a tira<sup>56</sup>.



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.  
Disponível em: <http://www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira9.htm>. Acesso em: 21 mar. 2010.  
(P100009EX\_SUP)

10. (P100011EX) Nesse texto, o humor está no fato de  
A) a menina querer bater no menino.  
B) a menina sair calada.  
C) o anjo cair do céu.  
D) o anjo apanhar da menina.

Como você chegou a essa conclusão?

---



---

Leia a tira<sup>57</sup>.



WATTERSON, BILL. *Melhor de Calvin*.

<sup>56</sup> Item disponível em: [http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/06/BOLETIM\\_SAERJ\\_LP\\_9EF\\_VOL3\\_2011.pdf](http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/06/BOLETIM_SAERJ_LP_9EF_VOL3_2011.pdf). Acesso em: 20 out. 2019.

<sup>57</sup> Item disponível em: <https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/fique-por-dentro/downloads/category/158-rotinas-paace-2017?download=1286%3Acaderno-de-questes-9-lp-prof>. Acesso em: 26 nov. 2019.

11. O humor do texto está na

- A) pergunta feita pelo menino no primeiro quadrinho.
- B) resposta dada pela mulher no segundo quadrinho.
- C) resposta dada pela mulher no terceiro quadrinho.
- D) conclusão que o menino faz no último quadrinho.

Como você chegou a essa conclusão?

---



---



---

Leia a tira.



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

6769

Fonte: [www.turmadamonica.com.br](http://www.turmadamonica.com.br).

12. Essa tirinha é engraçada porque

- A) Cascão não percebeu que o chão da casa estava limpo.
- B) a mãe do Cascão não viu que ele estava em casa.
- C) as mãos do Cascão estavam tão sujas quanto seus pés.
- D) as pessoas podem andar apoiadas em suas mãos.

Como você chegou a essa conclusão?

---



---



---

## APÊNDICE H – CONTROLE DA PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NAS ATIVIDADES

Participantes	ADI	Oficina 01	Oficina 02	Oficina 03	Oficina 04	ADF	Total de acertos	
							ADI	ADF
1.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	4	7
2.	✓	✓	✓	✓		✓	7	12
3.	✓		✓	✓	✓	✓	7	8
4.	✓		✓	✓	✓		5	X
5.	✓	✓	✓	✓		✓	9	8
6.	✓						10	X
7.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7	8
8.	✓	✓	✓		✓	✓	9	12
9.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10	10
10.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	3	7
11.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9	11
12.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6	10
13.	✓		✓	✓	✓	✓	9	11
14.	✓		✓	✓	✓	✓	6	10
15.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7	9
16.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6	10
17.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	3	11
18.	✓	✓	✓	✓		✓	6	10
19.	✓		✓	✓	✓	✓	10	9
20.	✓	✓		✓	✓	✓	6	8
21.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7	9
22.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10	11
23.	✓						9	X
24.	✓	✓	✓	✓		✓	8	8
25.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7	10
26.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6	8
27.	✓	✓					8	X
28.	✓			✓	✓	✓	9	11
29.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7	11
30.	✓	✓	✓	✓		✓	2	7
31.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7	11

Fonte: Elaborada pela autora.

### Legenda

Participou de todas as atividades.
  Faltou a atividade.

**APÊNDICE I – MANUAL DIDÁTICO**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL  
DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM  
LETRAS - PROFLETRAS**

**HABILIDADES DE  
COMPREENSÃO LEITORA DO  
GÊNERO TIRA**

**María Juliete Soares de Araújo Cavalcante**

**SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>OFICINA 01: CONSTRUINDO CONHECIMENTOS</b> .....	<b>2</b>
<b>OFICINA 02: A LINGUAGEM DAS TIRAS</b> .....	<b>10</b>
<b>OFICINA 03: OUTRAS PISTAS LINGUÍSTICAS</b> .....	<b>26</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>35</b>

## INTRODUÇÃO

Professor,

é nosso o desafio de fazer com que os alunos saiam da última etapa do ensino fundamental como bons leitores. Nós sabemos a importância de nossos estudantes lerem um texto de forma mais autônoma, percebendo os propósitos comunicativo, as características, o trabalho com a linguagem. Sabemos a importância de o leitor ter intimidade com os diferentes gêneros que circulam em nossa sociedade. A fim de contribuir com o desenvolvimento da competência leitora, elaboramos esse Manual, que também é fruto da realização do Mestrado Profissional em Letras (Proletras). Nele, privilegiamos o trabalho com tiras cômicas e, a partir do estudo do gênero, esperamos desenvolver, especialmente, as habilidades de inferir informações implícitas, relacionar o texto verbal e o não verbal e identificar efeitos de humor. Sugerimos, a seguir, três oficinas de leitura, que podem ser adaptadas pelo professor de acordo com a realidade de sua sala de aula.

Professora Juliete Araújo.

## OFICINA 01: CONSTRUINDO CONHECIMENTOS

🕒 Duração: 4 aulas de 50 minutos

### OBJETIVO DA OFICINA

- Despertar o interesse dos estudantes para a leitura;
- Fomentar a construção de conhecimentos acerca do universo das tiras;
- Mediar as primeiras leituras.

### POR QUE ESSA ATIVIDADE É IMPORTANTE?

As características físicas e comportamentais das personagens são fundamentais para a construção do humor em muitas tiras, por exemplo, nas tiras de Maurício de Sousa, o conhecimento prévio de que Magall é comilona ou de que Cascão não gosta de tomar banho é essencial para a interpretação de muitas tiras da Turma da Mônica.

### APRESENTAÇÃO E MOTIVAÇÃO

#### ANTES DA LEITURA: PRIMEIROS DIÁLOGOS

Sugerimos nesse primeiro momento, que o professor destaque a importância da competência leitora na sociedade hodierna.

Caro, professor, você pode guiar a conversa buscando perceber os hábitos leitores dos estudantes e, ainda, que informações eles possuem acerca do universo dos quadrinhos.

### SUGESTÕES DE LEITURA

#### ASSUNTO: COMPREENSÃO LEITORA

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 1993.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling, 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

### ATIVIDADE 1: FICHA PERFIL DAS PERSONAGENS

Com o objetivo de despertar o interesse dos estudantes para a leitura de tiras cômicas e sondar a importância dos conhecimentos prévios na leitura dos textos, elaboramos a ficha “Perfil das personagens”.<sup>1</sup> Selecionamos para compor a nossa ficha: Mônica, Cebolinha, Cascão e Magali, da “Turma da Mônica” de Maurício de Sousa; Hagar, Helga, Honi e Hamlet de “Hagar o Horrível, de Dik Browne; Garfield e John Arbuckli, de “Garfield”, autoria de Jim Davis; Mafalda e sua mãe (Raquel), do argentino Quino. Vejamos, no quadro a seguir, o resumo e a sequência das atividades propostas:

#### PASSO A PASSO DA ATIVIDADE

1 <sup>o</sup>	Preenchimento da primeira coluna. O estudante deverá indicar se conhece ou não a personagem e que informações tem sobre ela;
2 <sup>o</sup>	Leitura de tiras cômicas das personagens selecionadas;
3 <sup>o</sup>	Exibição de vídeos das personagens;
4 <sup>o</sup>	Preenchimento das duas últimas colunas da Ficha. Aqui, estudante deverá indicar os conhecimentos adquiridos e ou consolidados.

A primeira etapa da atividade é importante, pois permite verificar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca de algumas figuras bastante conhecidas do gênero - pelo menos para alguns leitores -, e como o conhecimento ou não delas interfere na compreensão leitora. Para isso o professor pode aplicar uma avaliação diagnóstica de leitura, com tiras das personagens que compõem esse exercício.

Na segunda parte da atividade, que compreende a leitura de tiras cômicas e a exibição de vídeos, os alunos podem adquirir conhecimentos que os ajudarão a inferir melhor o sentido dos textos, já que as características físicas e comportamentais das personagens são usadas, inúmeras vezes, pelos autores, como o gatilho para o humor.

A seleção das personagens para essa atividade fica a critério do professor, bem como a adaptação do instrumental. A seguir, apresentamos sugestões de tiras e um modelo da Ficha.

<sup>1</sup> Um modelo da atividade encontra-se no final da Oficina 01.

## SUGESTÃO DE TEXTOS PARA AS PRIMEIRAS LEITURAS

### Tira 1 – Turma da Mônica



Disponível em: <https://i.pinimg.com/originals/e2/4e/f2/e24ef25274ca25db06f2549efe20e909.gif>. Acesso em 5 de setembro de 2019.

### Tira 2 – Hagar, o horrível



Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/389631805238068252/?!p=true>. Acesso em 5 de setembro de 2019.

### Tira 3 – Garfield



Disponível em: <http://1.bp.blogspot.com/-e9ruXNq46cw/UBclh3HnRxl/AAAAAAAAAjM/h7VVEjMozk0/s1600/garfield+-+peixe+ex%C3%B3tico.jpg>. Acesso em 5 de setembro de 2019.

#### Tira 4 – Mafalda



Disponível em: <http://chatasdeatenas.blogspot.com/2013/04/51-anos-de-mafalda.html>. Acesso em 5 de setembro de 2019.

#### Tira 5- Calvin e Haroldo



Disponível em: <http://locomotiva26.com.br/wp-content/uploads/2015/08/calvin-e-haroldo-5.jpg>. Acesso em 5 de setembro de 2019.

#### ALGUMAS QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

1. Que nomes costumamos utilizar para nos referir a esses textos? (Tira, tirinha?)
2. Quais valores de sentido o sufixo *-inho* pode trazer? Um carrão será um veículo de grandes proporções ou poderá haver também uma conotação afetiva no uso do termo?
3. Qual a finalidade do gênero tira na sociedade?
4. O que há de semelhante entre as tiras lidas?

#### APRESENTAÇÃO DE VÍDEOS

Sugestão<sup>2</sup>:

Turma da Mônica. Acesso em 20 de setembro de 2019.

<<https://www.youtube.com/watch?v=r1wgeYptBUU>>

Hagar o Horrível. Acesso em 20 de setembro de 2019.

(Parte 1) <<https://www.youtube.com/watch?v=t93SIOA1CJs&t=454s>>

<sup>2</sup> Sugestão de vídeos podem ser encontrados em:

(Parte 2) <<https://www.youtube.com/watch?v=nOfUEpo6Kjc>>

Garfield. Acesso em 20 de setembro de 2019.  
<<https://www.youtube.com/watch?v=qI0pA15DIIo>>

Mafalda. Acesso em 20 de setembro de 2019.  
<<https://www.youtube.com/watch?v=YO4vNd4iq6A>>

Calvin e Haroldo. Acesso em 20 de setembro de 2019.  
<<https://www.youtube.com/watch?v=gG2GcGnjjac>>  
<<https://www.youtube.com/watch?v=KckYcuiKAN8>>

### ATIVIDADES COMPLEMENTARES

⊕ A medida que as leituras forem realizadas e os vídeos apresentados, sugerimos que o professor discuta com os estudantes o enredo; verifique a compreensão dos estudantes, pedindo-os que resumam os textos, que comentem se acharam os textos engraçados e por que; que destaquem as características das personagens que mais lhes chamaram atenção, etc.

Outras questões:

1. Os estudantes conhecem as personagens e suas histórias? Se sim, de onde?
2. Em que locais costumam aparecer (livros, sites, jornais, revistas, redes sociais)?
3. Para que as personagens e histórias foram criados inicialmente?
4. Que linguagem foi utilizada nos textos (mais formal, menos formal)?
5. De que temas ou assuntos tratam ou podem tratar textos como os lidos?
6. As expressões faciais das personagens colaboram na construção do sentido?
7. Que característica marcantes os estudantes destacariam da composição dos textos?

### ATIVIDADE EXTRA

Você, professor, pode levar os estudantes ao laboratório de informática da sua escola para pesquisar, ler e conhecer outras tiras cômicas, pesquisar sobre os autores, etc.

7

### FICHA PERFIL DOS PERSONAGENS

PERSONAGEM	1) VOCÊ CONHECE? O QUE SABE SOBRE ELA	2) DESCRIÇÃO FÍSICA	3) DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL
 <p>NOME: _____</p>			
 <p>NOME: _____</p>			
 <p>NOME: _____</p>			
 <p>NOME: _____</p>			

<i>PERSONAGEM</i>	1) VOCÊ CONHECE? O QUE SABE SOBRE ELA	2) DESCRIÇÃO FÍSICA	3) DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL
 NOME: _____			
 NOME: _____			
 NOME: _____			
 NOME: _____			
<i>PERSONAGEM</i>	1) VOCÊ CONHECE? O QUE SABE SOBRE ELA	2) DESCRIÇÃO FÍSICA	3) DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL
 NOME: _____			



NOME: \_\_\_\_\_

PERSONAGEM

1) VOCÊ  
CONHECE?  
O QUE SABE  
SOBRE ELA

2) DESCRIÇÃO  
FÍSICA

3) DESCRIÇÃO  
COMPORTAMENTAL



NOME: \_\_\_\_\_



NOME: \_\_\_\_\_

PERSONAGEM

1) VOCÊ  
CONHECE?  
O QUE SABE  
SOBRE ELA

2) DESCRIÇÃO  
FÍSICA

3) DESCRIÇÃO  
COMPORTAMENTAL



NOME: \_\_\_\_\_



NOME: \_\_\_\_\_

## OFICINA 02: A LINGUAGEM DAS TIRAS

🕒 Duração: 4 aulas de 50 minutos

### OBJETIVOS

- Construir o conceito de tiras cômicas;
- Conhecer os diferentes formatos do gênero;
- Estudar a linguagem dos quadrinhos, a partir da análise de metatiras;
- Trabalhar a habilidade de inferir, a partir dos elementos composicionais do gênero: vinheta, balão, onomatopeia, linhas de contorno, calha;
- Trabalhar a habilidade de relacionar código verbal e não verbal para construir os sentidos de humor e ironia.

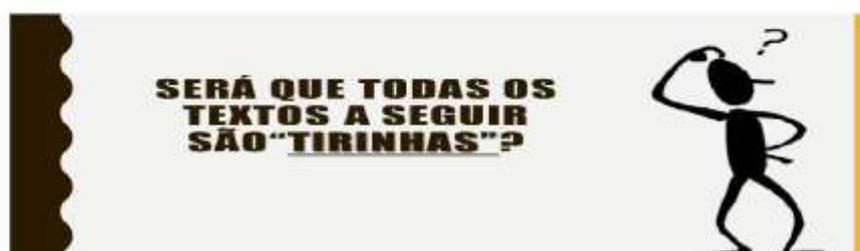
De acordo com Ramos (2017), os quadrinhos possuem uma linguagem autônoma. Trata-se de uma linguagem com recursos próprios, tais como os balões, as onomatopeias e as linhas cinéticas (indicadoras de movimento).

### POR QUE ESSA ATIVIDADE É IMPORTANTE?

Conhecer os elementos composicionais da tira e saber articular os elementos verbais e não-verbais é essencial para o entendimento dos sentidos do texto: "não basta apenas decodificar sinais e símbolos, mas ter a capacidade de perceber a interação entre a imagem e o texto escrito. A integração de imagens e palavras contribui para a formação de novos sentidos do texto." (PDE/BRASIL, 2011, p. 34)

Ramos (2017) chama de metatiras as tiras que utilizam os elementos da linguagem dos quadrinhos para criar um desfecho cômico, ou seja, a metalinguagem é o mecanismo para criar o humor. Assim, as metatira se configuram como textos excelentes para estudar a composição do gênero, o propósito comunicativo do texto, o trabalho com a linguagem, nas tiras cômicas.

## PRIMEIROS DIÁLOGOS: IDENTIFICANDO E CONCEITUANDO O GÊNERO



### Texto 1



Disponível em: <https://casallegal.com.br/tirinhas-de-casais>. Acesso em 14/10/19.

### Texto 2



Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/-hZod2Aaou7U/UD31ki5nWUI/AAAAAAAAA00/n4Tofd6oBVw/s1600/Segunda-feira-Olhos-proteção-tela.jpg>. Acesso em: 19/10/19.

### Texto 3



Fonte: Ramos (2017, p. 28).

## A RESPOSTA É:



**SIM!!!**  
**Todos os textos**  
**lidos são TIRAS!**

A tira é um formato utilizado para a veiculação de histórias em quadrinhos em suportes e mídias impressas e digitais. Esse molde pode ser apresentado de variadas maneiras: no tradicional, o mais comum, composto de uma faixa retangular ou horizontal; no equivalente a duas, três ou mais tiras; quadrado; adaptado. O número de quadrinhos também é variável: a história pode ser condensada em um só quadro ou então ser narrada em várias cenas, de forma mais longa. Pode vir acompanhada ou não de elementos paratextuais (como título, nome do autor etc). (RAMOS, 2017, p. 31).

## NÚMERO DE QUADROS:

As tiras podem ter um ou mais quadros (vinhetas).

Não há uma regra para o número de quadros.

Podem também ser veiculadas na vertical



Exemplo 4

Disponível em:  
<https://doi.org/10.24090/revista.2016.12.101014.pdf>  
 Acesso em: 14/03/20







## A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS

Os autores de tiras, como Maurício de Sousa, autor das populares histórias da Turma da Mônica, utilizam, na maioria das vezes, recursos verbo-visuais para compor os textos que tanto nos divertem. Muitas vezes, porém, os autores criam enredos sem palavras, utilizando, apenas, recursos visuais e próprios da linguagem dos quadrinhos. Isso nos mostra a importância de conhecermos os principais elementos constituintes do gênero:

**Balões:** formados por contorno e apêndice, voltam-se na direção da personagem para indicar de quem é a fala ou o pensamento. Dependendo da configuração escolhida pelo autor, os balões podem ter sentidos diferentes de acordo com o contorno da linha. Vejamos na figura, a seguir, uma compilação dos principais tipos:

Figura - Tipos de balão



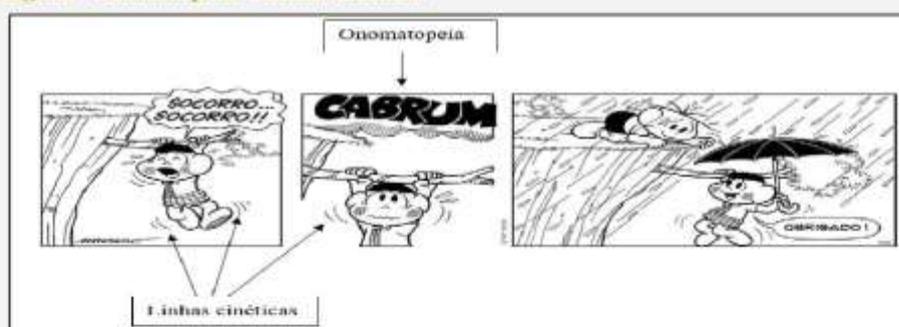
Fonte: Cagnin (2014, p.141-144) *apud* Pinto (2017, p.30).

**Onomatopéias:** representam os sons. Em muitas tiras são a chave do humor. Numa definição mais específica: "palavra cuja pronúncia imita o som e o ruído da coisa significada, como murmúrio, sussurro, cicio, chiado, mugir, pum, reco-reco, tique-taque". (CAGNIN 2014, p.

155). Veremos um exemplo de tira com onomatopeias, um pouco adiante, juntamente com a exposição do próximo elemento.

**Linhas cinéticas:** trata-se do recurso gráfico usado para dar sensação de movimento a personagens e objetos, essas linhas são colocadas próximo ao desenho para indicar a ação. A figura a seguir ilustra os dois últimos elementos:

**Figura - Onomatopeias e linhas cinéticas**

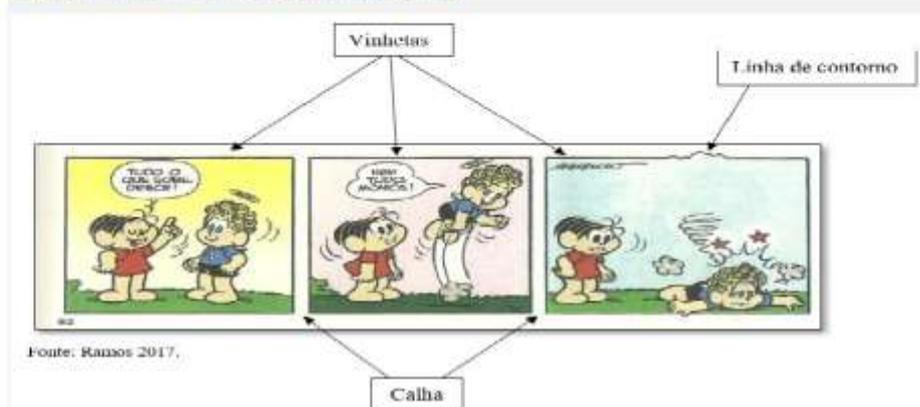


Fonte: <http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/>. Acesso em: 15/08/2019. Adaptado pela autora.

**Linhas de contorno:** também chamadas de linha demarcatória ou contorno do quadrinho, essas linhas variam conforme a criatividade e desejo dos autores. As mais recorrentes são as linhas retas, mas podem aparecer, por exemplo, linhas onduladas para expressar tempo passado, sonho de algum personagem ou outro sentido, dependendo do contexto. A forma dos quadros ou a ausência de linhas de contorno tende a influenciar na leitura.

**Vinheta:** é a palavra sinônima de quadro ou quadrinho. É a “imagem fixa de um instante específico ou de uma sequência interligada de instantes, que são essenciais para a compreensão de uma determinada ação ou acontecimento” (VERGUEIRO 2012, p. 35). Essa sequência diferencia os quadrinhos, em geral, das fotografias, cujas imagens são estáticas, pois dentro de um mesmo quadro podem estar expressos vários momentos, que, vistos em conjunto, dão a ideia de uma ação específica. A vinheta é responsável pelo enquadramento ou enquadramentos das imagens. No exemplo, a seguir, atente-se ao trecho de linha ondulada no segundo quadro, onde o personagem Anjinho bate com força a cabeça na linha de contorno:

Figura - Vinheta, linhas de contorno, calha



**Ordem de leitura:** a ordem de leitura normalmente se dá da esquerda para a direita e de cima para baixo. Os balões e legendas, dentro dos quadrinhos, tendem a seguir o mesmo padrão. Algumas vezes essa ordem é alterada, sendo a mudança o recurso de criação do humor. Outra característica da ordem de leitura é o quadro seguinte indicar uma sequência do anterior. Na metatira apresentada adiante, o autor explora justamente a inversão da ordem de leitura ocidental.

Figura - Ordem de leitura



**Calha ou sarjeta:** é o espaço entre um quadro e outro; denomina-se também hiato. Nesse espaço é o momento em que se exige a inferência do leitor, pois se cria um corte narrativo entre os quadros. De acordo com Ramos, quanto maior o corte narrativo, maior o processo inferencial, quanto menor o corte narrativo, menor: "Cabe ao leitor, portanto, a tarefa de inferir o conteúdo omitido entre as duas vinhetas. Inferência, são informações não explicitadas no texto e que devem ser compreendidas pelo leitor" (RAMOS 2017, p. 131).

Figura - Sarjeta



Fonte: Ramos 2017.

Agora, propomos algumas atividades para o estudante consolidar seus conhecimentos.

### EXERCÍCIOS PROPOSTOS

1. Clovis é o nome da personagem de Paulo Stocker que aparece nas quatro tiras, a seguir, em algumas situações bem inusitadas. Convidamos você para ler, se divertir e aprender sobre tiras, respondendo às questões:

#### Tira 1



Disponível em:  
[http://www2.eca.usp.br/jornadas/anaais/1asjornadas/q\\_linguagem/paulo\\_ramos.pdf](http://www2.eca.usp.br/jornadas/anaais/1asjornadas/q_linguagem/paulo_ramos.pdf).  
 Acesso em: 15/10/19

Vinheta é a palavra sinônimo de quadro ou quadrinho. Essa vinheta mostra uma imagem fixa de um instante específico. O que acontece?

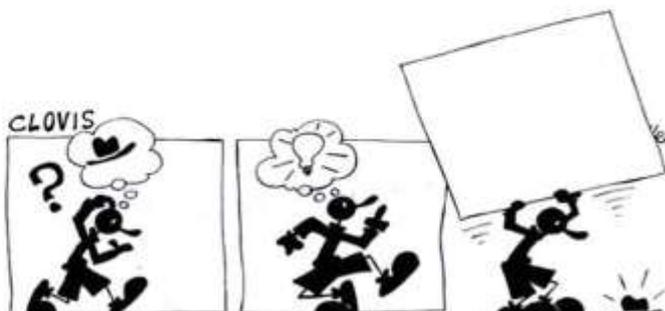
---



---

#### Tira 2

Professor,  
 Nessa questão, os  
 estudantes poderão se  
 apropriar dos  
 elementos  
 composicionais do  
 gênero tira e exercitar a  
 habilidade de inferir, a  
 partir das pistas não  
 verbais. É esperado  
 que os alunos acionem  
 seu conhecimento de  
 mundo e percebam que  
 os elementos vinheta  
 (tiras 1 e 2), linha de  
 contorno (tira 3) e  
 balão (tira 4) se  
 apresentam de forma  
 inesperada nas tiras,  
 sendo a chave para a  
 construção do humor.



Disponível em: [https://www.toonpool.com/user/4802/files/clovis\\_972525.jpg](https://www.toonpool.com/user/4802/files/clovis_972525.jpg). Acesso em: 17/10/19.

Nessa tira, há três vinhetas (três quadros). Elas mostram uma sequência interligada de instantes. Analisando o ponto de interrogação e o conteúdo do balão do quadro 1, o que acontece ao personagem no primeiro quadro?

---

Logo em seguida, no quadro 2, o que acontece com Clóvis? Que pistas o autor colocou no texto para que você chegasse a essa conclusão?

---

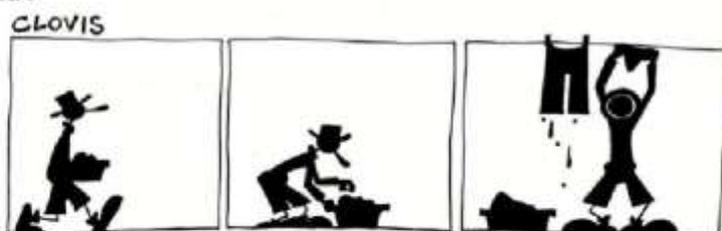
Algo inesperado acontece na tira. Em que quadro há algo surpreendente e o que Clovis faz?

---

Que elemento da linguagem dos quadrinhos foi usado pelo autor de forma não convencional? Que efeito de sentido isso provoca?

---

### Tira 3



Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/jornadas/anais/1asjornadas/q\\_linguagem/paulo\\_ramos.pdf](http://www2.eca.usp.br/jornadas/anais/1asjornadas/q_linguagem/paulo_ramos.pdf). Acesso em: 15/10/19

Novamente, outro elemento dos quadrinhos foi usado de forma inusitada por Clóvis. Identifique-o?

---

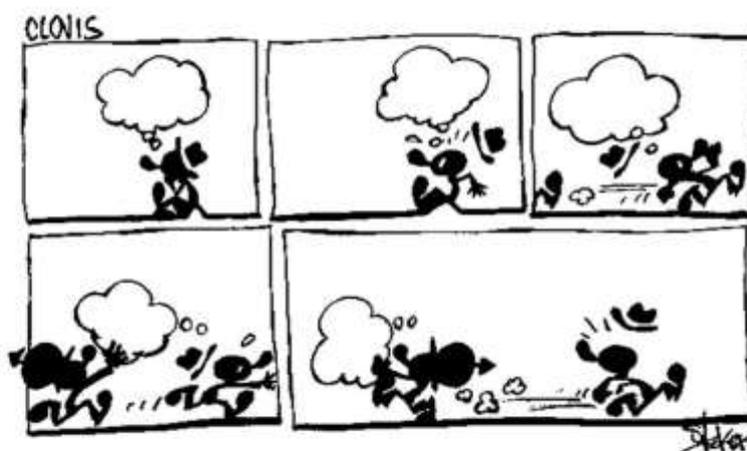
### IMPORTANTE LEMBRAR

Haverá **metalinguagem** nas situações em que as tiras fazem menção a elementos próprios da linguagem dos quadrinhos, para produzir efeitos de sentido. As tiras que se valem do recurso chamamos, como propõe, Ramos (2017) de **metatiras**.

Descreva a sequência de ações realizadas por Clóvis, nessa nova tira?

---

#### Tira 4



Disponível em: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTyqjXabjBakESrLPQiABCt8HsxBgNeBQ6hLVKI4gXkmCtdI29Yd>. Acesso em: 17/10/19

O que faz o personagem no quadro 1?

---

O que a imagem, no quadro 2, revela que aconteceu ao personagem?

---

Descreva a sequência de ações que acontecem nas vinhetas 3, 4 e 5.

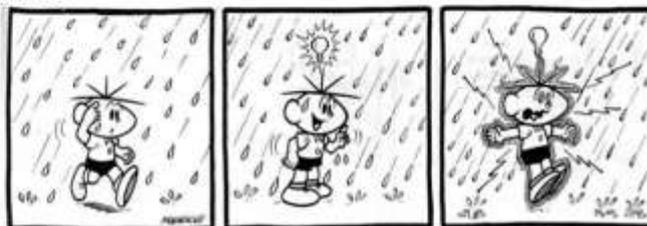
---

O que aconteceu na última vinheta? Isso era esperado para você, leitor?

---

2. Agora, convidamos você para ler uma tira de Cebolinha. O personagem de cabelos espetados, de autoria de Maurício de Sousa, é o protagonista da metatira cômica a seguir. Leia para responder.

#### Tira 5



Disponível em:  
[http://www2.eca.usp.br/jornadas/anais/1asjornadas/q\\_linguagem/paulo\\_ramos.pdf](http://www2.eca.usp.br/jornadas/anais/1asjornadas/q_linguagem/paulo_ramos.pdf).  
 Acesso em: 15/10/19

Descreva o que acontece no quadro 1.

---



---

Observe a segunda vinheta. O que significa, normalmente em tiras, uma lâmpada acima da cabeça de uma personagem? O que significa a imagem da lâmpada no quadro 2.

---



---

Na última vinheta, o que as imagens revelam que aconteceu com cebolinha? Por que você acha que isso aconteceu?

---



---

Qual o propósito inicial do autor ao produzir um texto como esse?

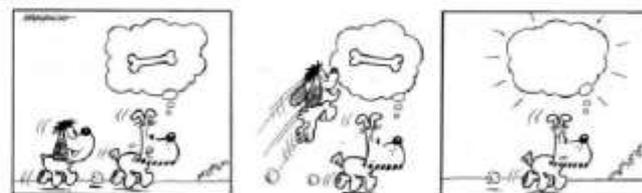
---



---

3. Os próximos textos também são metatiras cômicas de Maurício de Sousa. Dessa vez, aparecem os personagens Bidu e Duque.

#### Tira 6



Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/jornadas/anais/1asjornadas/q\\_linguagem/paulo\\_ramos.pdf](http://www2.eca.usp.br/jornadas/anais/1asjornadas/q_linguagem/paulo_ramos.pdf). Acesso em: 15/10/19

Professor,

Na questão 2, exercitamos a habilidade de inferir, a partir dos elementos não verbais organizados na superfície textual. Para responder corretamente, o estudante precisa perceber que, no primeiro quadro, Cebolinha caminha na chuva sem nenhuma proteção. No quadro 2, o estudante precisa acionar o conhecimento linguístico de que, na linguagem dos quadrinhos, a lâmpada, da forma como se apresenta, significa que o personagem teve uma ideia, provavelmente a solução para se abrigar da chuva. Na última vinheta, temos o desfecho inesperado, que provoca o humor.

Você já leu tiras desses personagens? Sabe identificar quem é o Bidu e quem é o Duque?

---

A forma como o balão está desenhado tem um significado. Qual é?

---

O desfecho inesperado é uma das características principais das tiras cômicas. Essa característica é o que provoca o humor no texto. Explique o que acontece de surpreendente na sequência das ações.

---

### Tira 7



Disponível em:

[http://www2.eca.usp.br/jornadas/anais/1asjornadas/q\\_linguagem/paulo\\_ramos.pdf](http://www2.eca.usp.br/jornadas/anais/1asjornadas/q_linguagem/paulo_ramos.pdf). Acesso em: 15/10/19

Observando a imagem, quem parece bravo? Se não sabe o nome dos personagens você pode se referir a eles como primeiro ou segundo cão!

---

Agora observe os balões. Você sabe explicar por que os balões possuem formatos diferentes? Explique.

---

Algo surpreendente aconteceu com os balões. O que aconteceu?

---

d) Qual o propósito de Maurício de Sousa ao fazer uma tira como essa?

---

Professor,

Até agora, nas atividades escritas, trabalhamos a habilidade de inferir o sentido de tiras cômicas compostas exclusivamente por texto não verbal. Nosso objetivo é chamar a atenção dos estudantes para a importância de se considerar as imagens na construção do sentido global do texto. Na tira 7, trabalhamos a habilidade de relacionar o texto verbal e o não verbal para construir o sentido em que o humor se constrói pelo diálogo entre o texto verbal e o não verbal. Nessa

Professor,  
esperamos que tenha gostado das  
atividades sugeridas nessa oficina.  
Sugerimos, também, a leitura de  
uma obra que colaborou  
imensamente com a realização deste  
esse trabalho, "Tiras no ensino", de  
Ramos (2017).



## OFICINA 03: OUTRAS PISTAS LINGUÍSTICAS

🕒 Duração: 3 aulas de 50 minutos.

### OBJETIVOS

- Analisar o posicionamento dos elementos que compõem o texto;
- Perceber como os diferentes enquadramentos e as ênfases contribuem para a criação do suspense e o consequente desfecho inesperado;
- Exercitar as habilidades de inferir e relacionar as linguagens verbal e não verbal para construir os sentidos de humor.

### POR QUE ESSA ATIVIDADE É IMPORTANTE?

De acordo com Oliveira (2014), os conhecimentos de mundo, interacionais, e os elementos multissemióticos são utilizados pelos leitores na compreensão de um texto, ainda que de forma inconsciente. Para a autora, é importante que os estudos linguísticos investiguem a função da imagem e dos recursos multimodais na construção dos sentidos. Sendo as tiras um texto multimodal, as imagens não podem ser desconsideradas ou consideradas em segundo plano como acessórios. Cada signo cumpre função importante e às vezes única no texto.

### CONSTRUINDO CONHECIMENTO

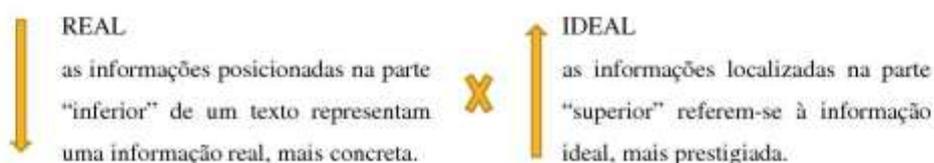
Professor, nessa oficina, pretendemos chamar atenção para uma das três categorias da *Gramática do Design Visual* (GDV), de Kress e van Leeuwen (2006) - a metafunção composicional -, em função de sua relevância no estudo dos textos multimodais. Dos três princípios que a compõem, nos interessa particularmente: o **valor informativo** (dado/novo), a **saliência** e o **framing** (enquadramento).

Esses princípios referem-se a forma como os elementos estão postos e organizados no texto e como eles se inter-relacionam. Vejamos!

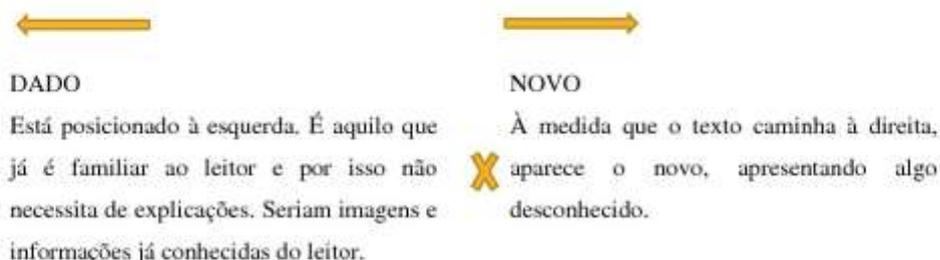
### O VALOR INFORMATIVO

Faz uma polarização dos recursos multimodais.

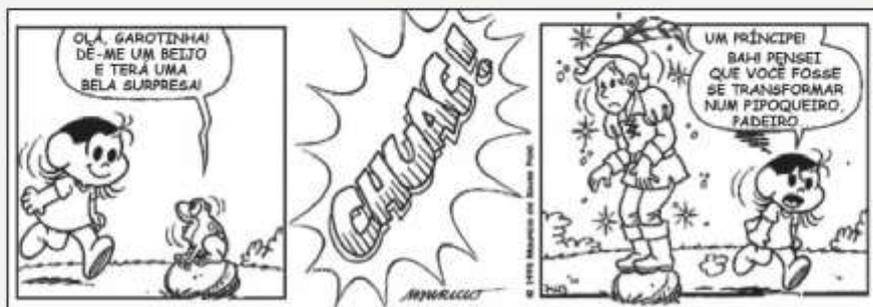
Na linha vertical temos REAL X IDEAL:



Na linha horizontal, temos DADO X NOVO:



Vimos, anteriormente, que a ordem de leitura, no ocidente, geralmente, se dá da esquerda para a direita e de cima para baixo. No último quadro, à esquerda, temos quase sempre um acontecimento inesperado que pretende quebrar a expectativa do leitor e criar o efeito cômico. Observemos como isso acontece, na próxima tira:

**Tira: Valor informativo**

Fonte: Tira disponível em: <http://www.saepe.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/10/C1102.pdf>.

À esquerda temos o dado. O leitor, por meio de seu conhecimento de mundo, reconhece a cena dos contos de fada. O resultado da ação de determinada forma também é esperado, ou seja, o sapo irá se transformar em um príncipe, depois do beijo da garota, culminando no final feliz. No entanto, o desprezo e a indiferença da menina, na última vinheta, surgem como o novo, uma reação não esperada pelo leitor - última cena à direita. Para que o leitor consiga compreender o o humor, é necessário saber que uma das características principais de Magali, personagem da tira, é ser comilona, o que justifica sua fala no último balão.

Ainda no valor informativo, a GDV revelou sentidos específicos quanto ao posicionamento de imagens no centro e margem. As informações postas mais ao centro seriam mais importantes em comparação com as dispostas às margens, que dependem ou auxiliam a informação central, desempenhando um papel secundário.

### AS SALIÊNCIAS DO TEXTO

Nas tiras, as saliências são inúmeras vezes o gatilho para o entendimento. Elas constituem aquilo se destaca no texto entre os demais. A saliência é resultado da interação dos vários fatores, plano, tamanho, perspectiva, jogo de luz, sombra, cor, contraste e até fatores culturais, como o destaque de uma personalidade conhecida, entre outros mecanismos usados pelo autor para chamar a atenção do leitor.

## O ENQUADRAMENTO

O último princípio da metafunção composicional é o enquadramento ou framing. Trata da conexão ou desconexão dos elementos de uma imagem. As diferentes modulações são carregadas de sentido, incluindo familiaridade e distanciamento entre leitor e personagens.

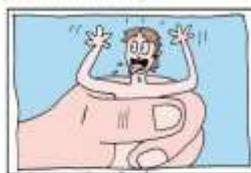
Dependendo do modo como os elementos estão dispostos, os autores denominam três planos:

“O enquadramento mais próximo, em plano fechado, representa os participantes de forma íntima, e permite a visualização de emoções, e à medida que vai ampliando, torna-se mais distante, mais estranho” (ALMEIDA & FERNANDES, 2008, p. 11 *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 48).

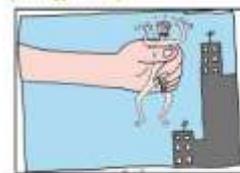
**Plano fechado**  
(Close shot)



**Plano médio**  
(Medium shot)



**Plano aberto**  
(Long shot)



Fonte das imagens: Tiras da Maú. Disponíveis em: <http://www.tirasdamau.com/>.

Trazendo nosso gênero para análise, as tiras, geralmente, são divididas em partes significativas chamadas de vinheta ou quadro, essas “molduras” são o enquadramento dado pelo autor e há intensão e sentido nas divisões ou ausência de divisões, como conectar ou desconectar os participantes e organizar as ações temporais da narrativa. Entre uma vinheta e outra estão as sarjetas, também chamadas calhas. Lembramos que um espaço maior entre uma vinheta e outra pode significar um espaço de tempo maior na narrativa, exigindo maior carga inferencial do leitor. O espaço menor nesses quadros significa um espaço de tempo menor, também um menor processo inferencial. As cores e brilho podem também ser responsáveis pelos enquadramentos.

Na tira de Hagar, a seguir, podemos ver exemplificados o princípio da saliência e o enquadramento. Tanto o destaque dado ao enunciado “Muito perigosa” quanto os diferentes enquadramentos ajudam o autor/leitor a construir o humor da tira. Veja:



Fonte: Disponível em: <https://hagaroorrivel.files.wordpress.com/2009/08/hagar0001.gif>. Acesso em 10/10/19

Professor, você pode se aprofundar nos estudos sobre o posicionamento das imagens, a partir dos estudos da Gramática do *design* visual de Cress e Kress e van Leeuwen (2006). Outros estudiosos do tema são Almeida & Fernandes, 2008 e Oliveira, 2014.

## SUGESTÕES DE LEITURA

### ASSUNTO: MULTIMODALIDADE

KRESS, Gunther.; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. 2 ed, Londres: Routledge, [1996] 2006.

OLIVEIRA-NASCIMENTO, Suelene Silva. **A construção multimodal dos referentes em textos verbo-visuais**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

### EXERCÍCIOS PROPOSTOS

Nas tiras, podem aparecer recursos que aparecem no cinema, por exemplo, o *zoom*, que serve para dar mais destaque a um personagem, ação, objeto ou cenário, mostrando-os mais de perto. Chamamos esse tipo de enquadramento de **plano**. O enquadramento mais próximo, em plano fechado, tende a aproximar o leitor do personagem, pois permite visualizar melhor as emoções. À medida que o plano se amplia, e se afasta do personagem, a tendência é tornar-se mais distante, mais estranho ao leitor.

Vejam a descrição de alguns planos:

**Plano fechado** (*close shot*): inclui a cabeça e os ombros do participante representado;

**Plano médio** (*medium shot*): mostra a imagem do personagem até o joelho;

**Plano aberto** (*long shot*): corresponde a uma representação ainda mais ampla, incluindo, por exemplo, todo o corpo do participante.

Sabendo disso, indique qual dos planos descritos anteriormente é empregado em cada uma das vinhetas que compõem as tiras, a seguir. Observe como os diferentes planos escolhidos pelo autor desses textos ajudam a construir o sentido.

#### Tira 1



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

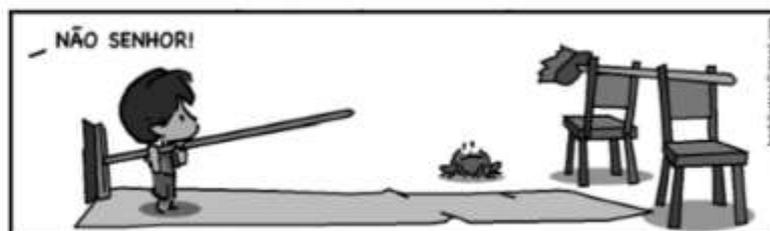
5403

Fonte: acervo pessoal.

Quadro 1 e 2 \_\_\_\_\_

Quadro 3 \_\_\_\_\_

#### Tira 2



Fonte: Acervo Pessoal

**Tira 3**

(Quino, Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 1989, v. 2, p. 94.)

Fonte: Acervo Pessoal

Quadro 1 e 5 \_\_\_\_\_

Quadro 2 e 4 \_\_\_\_\_

Quadro 3 \_\_\_\_\_

2. As tiras, geralmente, são divididas em partes significativas chamadas de vinheta ou quadro. Na divisão ou ausência de divisão dos quadros há intensão e sentido, como conectar ou desconectar os participantes e organizar as ações temporais da narrativa.

Leia novamente a primeira tira da questão anterior.

a) Observe que nessa tira da Turma da Mônica, Maurício de Sousa utiliza diferentes planos. Analisando o contexto, por que você acha que o autor escolheu um plano diferente dos anteriores no terceiro e último quadro?

\_\_\_\_\_

3) O espaço que aparece entre os quadros de uma tira chama-se sarjeta – ou calha. Você sabia que um espaço maior entre um quadro e outro pode significar um espaço de tempo maior na narrativa, enquanto o espaço menor significa um espaço de tempo menor?! Sabendo disso, leia a tira a seguir.



Fonte: Ramos, 2017

a) Observe o último quadro e explique a reação das personagens. O que as imagens e o texto no balão revelam?

---

b) Se retirássemos os balões de fala da tira, ela poderia ser entendida apenas pelas imagens?

---

b) E se todas as imagens fossem retiradas e o autor deixasse apenas os balões de fala, você conseguiria construir o sentido?

---

c) Explique a importância do uso da linguagem verbal e da linguagem não verbal para compor o sentido dessa tira cômica.

---

4. Por fim, voltemos a tira de Mafalda, em que a menina aparece conversando com o amigo Miguelito.



(Quino. Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 1989. v. 2, p. 94.)

Fonte: acervo pessoal.

a) Observando os diferentes planos escolhidos pelo autor, qual vinheta (quadro) permite que o leitor visualize melhor as emoções do personagem?

---

b. Como você interpreta a expressão do menino no terceiro quadrinho, ou seja, como ele se sente?

---

c) Algumas palavras encontram-se destacadas em negrito no terceiro quadro, essas palavras são os artigos **o** e **um**, que aparecem antes da palavra **amigo** e geram uma mudança de sentido. Qual a diferença entre ser “o amigo” e ser “um amigo” no terceiro quadrinho?

---

---

d. Você percebeu que as letras do último quadro estão diferentes? O que será que isso significa?<sup>3</sup>

---

---

Caro professor,

Essa foi nossa proposta.

Desejamos contribuir de alguma forma com o ensino de leitura de tiras cômicas.

Reiteramos que você pode adaptar as oficinas a sua realidade e elaborar outras questões a partir do gênero. Além disso, sugerir também que o estudante produza tiras autorais pode ser uma atividade muito enriquecedora.

Aqui nos despedimos, afirmando a nossa imensa satisfação de compartilhar esse trabalho com você!

Muito obrigada, e bom trabalho!

Maria Juliete Araújo Cavalcante

---

<sup>3</sup> Alguns itens da questão 4 foram adaptados de: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/coordenadoriaEducacao/3caderno/6Ano/6AnoLPortuguesaProfessora3CadernoNovo.pdf>. Acesso em: 01/11/19.

**REFERÊNCIAS**

BRASIL. MEC/Inep. Guia de Elaboração de itens do Saeb. Brasília 2003. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 18/07/2018.

BRASIL. MEC. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação**: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 200 p.: il. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil\\_matriz2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf). Acesso em: 30/07/18.

CAGNIN, Antonio Luiz. **Os quadrinhos**: um estudo abrangente da arte sequencial: linguagem e semiótica. São Paulo: Criativo, 2014.

KOCH, I. G. V; ELIAS, V.M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**/ Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias. – 3. Ed., 12ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017.

RAMOS, Paulo. **Metatira**: a linguagem dos quadrinhos como estratégia para produção do humor. Escola de Comunicações e Artes – USP. 2011. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais1asjornadas/q\\_linguagem/paulo\\_amos.pdf](http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais1asjornadas/q_linguagem/paulo_amos.pdf). Acesso em 15/07/2019

RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino**. – 1. Ed. – São Paulo: Parábola, Editorial, 2017.

OLIVEIRA, Suelene Silva. A construção multimodal dos referentes em textos verbo-audiovisuais /Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2014.

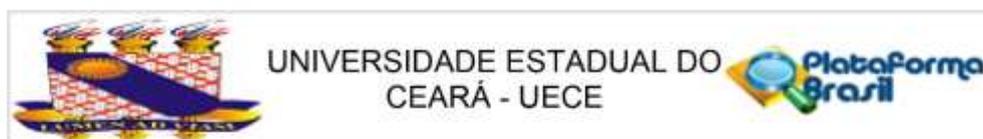
VERGUEIRO, W (orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2012. p.31-64.

**ANEXO A – MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO SAEB**

<b>Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura</b>	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
<b>Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto</b>	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
<b>Descritores do Tópico III. Relação entre Textos</b>	
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
<b>Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto</b>	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7	Identificar a tese de um texto.
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
<b>Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido</b>	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
<b>Descritores do Tópico VI. Variação Linguística</b>	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2011, p.22, 23).

## ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Habilidades de compreensão leitora do gênero tira: uma análise à luz da Matriz de Referência do SAEB.

**Pesquisador:** MARIA JULIETE SOARES DE ARAUJO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 21870619.0.0000.5534

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Ceará

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.747.226

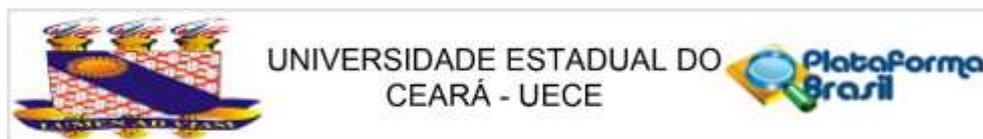
#### Apresentação do Projeto:

De acordo com a pesquisadora, o trabalho adota o ensino de leitura, a partir de tiras, como objeto de ensino e aprendizagem, focando nas habilidades de: inferir, interpretar, identificar efeitos de humor e ironia e reconhecer efeitos de sentido decorrente do uso da pontuação e outros recursos característicos das tiras de humor. O trabalho consiste em uma pesquisa-acao, em que protagonizam o pesquisador e 38 alunos do 9º ano C de uma EEFM, desempenhando práticas de investigação e execução de atividades com o gênero textual tira. Para atingir o objetivo de construir e desenvolver estratégias e habilidades leitoras, a intervenção prevista envolverá 21 horas-aula, sendo distribuídas em três etapas, a saber, Etapa 1 - avaliação diagnóstica Inicial (ADI), em que será aplicado um teste de leitura e posteriormente feita a leitura e discussão dos itens; Etapa 2 - aplicação das atividades e mediação de leitura e Etapa 3 - verificação da intervenção pedagógica (Avaliação Diagnóstica Final). Por fim, serão empregados métodos de análise de dados qualitativos e quantitativos.

#### Objetivo da Pesquisa:

O objetivo primário da pesquisa é "Desenvolver e/ou aprimorar estratégias e habilidades leitoras, a partir da proposição de atividades e mediação de práticas de leitura do gênero textual tira, como proposta de intervenção com alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de Fortaleza – CE". Os objetivos secundários são: " Identificar,

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700  
 Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903  
 UF: CE Município: FORTALEZA  
 Telefone: (85)3101-9890 Fax: (85)3101-9906 E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 3.747.226

através de uma atividade diagnóstica, como os alunos atribuem sentido ao gênero tira; mediar a leitura de tiras através de estratégias propostas por Sole (1998), para a construção dos sentidos do texto; desenvolver atividades que trabalhem as habilidades de inferir, interpretar texto verbal e não verbal, identificando efeitos de humor e ironia, e os efeitos de sentido decorrente do uso da pontuação e outras notações”.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

No que se refere aos riscos, consta no formulário da plataforma brasil “cansaco ou aborrecimento ao responder questões, atividades; constrangimento ao responder perguntas orais e escritas; constrangimento ao se expor durante a realização de testes; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo; alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre as leituras realizadas”, sendo os cuidados para minimizar os riscos descrito no TCLE “Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele(a), porém se ele(a) se sentir desconfortável ou constrangido(a) em qualquer atividade proposta, poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com a pesquisadora sobre o assunto”.

Já em relação aos benefícios, está descrito que “Desenvolvimento e ou aprimoramento de habilidades leitoras”. Deste modo, os benefícios da realização da pesquisa estão explícitos e os participantes serão indiretamente beneficiados na medida em que contribuirão para os avanços teóricos no que se refere a compreensão sobre as vivências de usuários e seus familiares”.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto possui relevância social.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

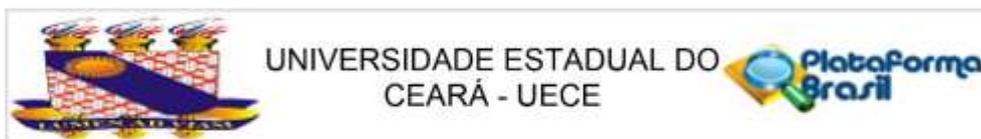
1) Quanto à Folha de rosto:

A folha de rosto contém a assinatura do pesquisador responsável, bem como a assinatura e o carimbo do responsável pela instituição onde a pesquisa será realizada.

2) Quanto à carta de anuência:

Apresentou o termo de anuência institucional. No termo contém o título da pesquisa e o nome do pesquisador principal; menciona o que será feito na instituição; carimbo da instituição e assinatura do responsável e relatar que não haverá interferências da instituição na operacionalização e/ou nas atividades da pesquisa. Deste modo a carta de anuência está de acordo com as orientações das Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016.

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700  
 Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903  
 UF: CE Município: FORTALEZA  
 Telefone: (85)3101-9890 Fax: (85)3101-9906 E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 3.747.226

**3) Quanto ao TCLE:**

O TCLE está em forma de convite, apresenta o título e o objetivo da pesquisa, explicita os riscos e benefícios e informa sobre a necessidade de gravação das aulas (intervenção). Além disso, consta dados de telefone, endereço e e-mail do CEP e do pesquisador responsável, incluindo a assinatura deste último. Deste modo o TCLE está de acordo com as orientações das Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016.

**4) Quanto ao Termo de assentimento:**

O Termo de Assentimento está em forma de convite, apresenta o título e o objetivo da pesquisa, explicita os riscos e benefícios, bem como os dados de telefone, endereço e e-mail do CEP e do pesquisador responsável, incluindo a assinatura deste último. Deste modo o Termo de assentimento está de acordo com as orientações das Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016.

**5) Termo de fiel depositário:**

Não haverá na pesquisa uso de fontes secundárias, dispensando a necessidade de apresentar termo de fiel depositário.

**6) Quanto ao cronograma:**

- No cronograma apresentado consta Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em data anterior ao previsto para coleta de dados.

**Recomendações:**

Enviar relatório final.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

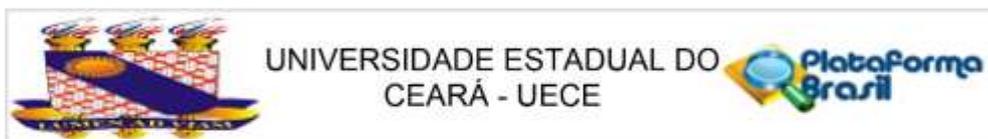
O projeto está adequado as orientações da Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1435786.pdf	23/09/2019 18:21:26		Aceito
Outros	Termodeanuencia.pdf	23/09/2019 18:18:22	MARIA JULIETE SOARES DE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_versaofinal.pdf	22/09/2019 21:47:15	MARIA JULIETE SOARES DE ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	termo_de_consentimento.docx	22/09/2019 21:40:10	MARIA JULIETE SOARES DE	Aceito

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700  
 Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903  
 UF: CE Município: FORTALEZA  
 Telefone: (85)3101-9890 Fax: (85)3101-9906 E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 3.747.226

Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento.docx	22/09/2019 21:40:10	MARIA JULIETE SOARES DE	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	22/09/2019 21:34:04	MARIA JULIETE SOARES DE	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FORTALEZA, 05 de Dezembro de 2019

---

**Assinado por:**  
**ISAAC NETO GOES DA SILVA**  
 (Coordenador(a))

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700  
 Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903  
 UF: CE Município: FORTALEZA  
 Telefone: (85)3101-9890 Fax: (85)3101-9906 E-mail: cep@uece.br