

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PROFLETRAS**

**MARIA DA CONCEIÇÃO GALDINO DE OLIVEIRA**

**A INFORMATIVIDADE PRESENTE NAS TIRINHAS DE HUMOR: PARA  
UMA LEITURA RESPONSIVA ATIVA**

**NATAL/RN  
2023**

MARIA DA CONCEIÇÃO GALDINO DE OLIVEIRA

**A INFORMATIVIDADE PRESENTE NAS TIRINHAS DE HUMOR: PARA  
UMA LEITURA RESPONSIVA ATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras. **ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:** Linguagens e Letramentos.

**ORIENTADOR:** Prof. Dr. **Marcelo da Silva Amorim**

Natal/RN

2023

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Sistema de Bibliotecas - SISBI  
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes -  
CCHLA

Oliveira, Maria da Conceição Galdino de.

A informatividade presente nas tirinhas de humor: para uma leitura responsiva ativa / Maria da Conceição Galdino de Oliveira. - 2024.

113f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Programa de Mestrado Profissional em Letras, Natal, RN, 2023.

Orientação: Prof. Dr. Marcelo da Silva Amorim.

1. Informatividade. 2. Leitura. 3. Livro Didático. 4. Tirinhas de Humor. I. Amorim, Marcelo da Silva. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 801:82-93

MARIA DA CONCEIÇÃO GALDINO DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS, outorgado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Marcelo da Silva Amorim (Presidente)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alessandra Castilho Ferreira da Costa (Interna)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

---

Prof. Luiz Herculano de Sousa Guilherme (Externo)  
Instituto Federal de Santa Catarina

Este trabalho é dedicado aos maiores colaboradores e incentivadores da minha existência: meus pais (João Augusto de Oliveira e Luzia Galdino de Oliveira) – *in memoriam*; ao meu filho (João Augusto de Oliveira Trigoli); e ao meu esposo (Lenio Trigoli dos Santos).

## AGRADECIMENTOS

Após tantos desafios, o momento tão esperado chegou: a conclusão deste trabalho. Ao finalizar essa etapa, tenho a convicção de que, sozinha, eu jamais conseguiria. Por isso, meu eterno AGRADECIMENTO:

A Deus, pelo dom da vida; por ser a luz que ilumina todos os meus dias; por ser a minha fortaleza nos momentos de aflição e sempre me guiar para o caminho do bem – a Ele toda honra e toda glória.

Aos meus pais João Augusto de Oliveira e Luzia Galdino de Oliveira (ambos *in memoriam*); pelo amor incondicional a mim dedicado; pelos anos vividos juntos; pela paciência de me educar com tanta sabedoria; por ter me ensinado valores jamais esquecidos como honestidade, respeito e amor. Obrigada, meus amados pais, por terem me dado a vida e tudo de melhor que nela possa existir. Eu os levarei no meu coração para sempre.

Ao meu filho (João Augusto de Oliveira Trigoli), por ter me devolvido a alegria de viver; por ser a razão da minha existência e por ser o meu maior motivo de buscar sempre o melhor.

Ao meu esposo (Lenio Trigoli dos Santos), por ser meu companheiro em todos os momentos; por me compreender tão bem; pelo incentivo, mesmo quando eu pensei em desistir.

Ao meu professor Dr. Marcelo Amorim, por me aceitar como sua orientanda; por acreditar em mim e pela contribuição grandiosa neste trabalho.

A minha irmã Hidelitan Galdino de Oliveira (*in memoriam*) que, com muito amor e paciência, me apresentou o universo das letras.

A minha irmã Hildélica Galdino de Oliveira (Dedé), por cuidar de mim como uma verdadeira mãe. Por estar presente em todos os momentos da minha vida. Minha companheira fiel.

A minha irmã Marilac Galdino de Oliveira, por estar sempre disposta a me ajudar, sempre me apoiando nas decisões mais difíceis.

As minhas sobrinhas Gilcélia Cordeiro de Oliveira e Hidelitan Pereira de Oliveira, por dividirem comigo seu carinho e seu amor.

A minha cunhada Vera Lúcia, por estar comigo em todos os momentos da minha vida e ser incentivadora das minhas conquistas. Nossos laços serão para sempre.

Aos meus irmãos Francisco Expedito, Giltomberg Galdino e Rogério Gledir (*in memoriam*), pelos anos de fraternidade. Por me apoiarem em todos os momentos da minha vida.

Às Irmãs franciscanas Terezinha de Souza e Gilda Maria, pela oportunidade que me proporcionaram na educação; pela confiança no meu trabalho.

Aos meus colegas de mestrado. Pelos momentos compartilhados juntos. Pelas contribuições para que o aprendizado acontecesse.

Aprender é uma das coisas mais bonitas, mais gostosas da vida. Acontece em qualquer tempo, em qualquer idade, em qualquer lugar. Ajudar as pessoas a descobrir esse prazer, a “degustar” o sabor dessa iguaria é ascender às mais altas esferas da atuação humana.

Irândé Antunes



## RESUMO

Levando-se em consideração o texto como lugar de interação de sujeitos sociais, a interação autor-texto-leitor é imprescindível para a construção de sentidos no processo de leitura. Ler é uma atividade que requer do leitor ativa participação, uma vez que, apropriando-se de várias estratégias sociocognitivas, ele consegue completar lacunas, contribuindo assim para a construção de sentidos. Nas Tirinhas de Humor – gênero textual bastante explorado nas aulas de língua portuguesa, na atualidade, por apresentar feições multimodais e tratar de diversos temas – a participação do leitor é de extrema importância. É dele que se espera a cooperação no que se refere à compreensão advinda da capacidade de pressupor e inferir. Assim sendo, o trabalho aqui apresentado tem como objetivo analisar a forma como esse gênero textual tem sido explorado nos livros didáticos de língua materna, bem como fazer uma abordagem de como esse material tem trabalhado a *informatividade* presente nas Tirinhas de Humor a fim de conquistar o envolvimento do leitor e torná-lo participante ativo na construção de sentidos. Nesta pesquisa, os Livros Didáticos analisados fazem parte das coleções *Tecendo Linguagens e Conexão e Uso*, ambos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. A fundamentação teórica se baseia nos princípios da Linguística Textual e na Base Nacional Comum Curricular, com a contribuição de autores como Koch e Elias (2018); Costa Val (2016); Marcuschi (2010); Antunes (2003, 2007, 2009); e Ramos (2021), dentre outros. Ao término desta dissertação, propomos um caderno de exercícios, produto aplicável, com estratégias de leitura e de compreensão, dando ênfase à relevância da *informatividade* presente no gênero Tirinha de Humor.

**Palavras-chave:** Informatividade. Leitura. Livro Didático. Tirinhas de Humor.

## ABSTRACT

Considering the text as a place of interaction of social subjects, the author-text-reader interaction is essential for the construction of meanings in the reading process. Reading is an activity that requires the reader's active participation, since, by appropriating various socio-cognitive strategies, they can complete gaps, thus contributing to the construction of meanings. In the Comic Strips – a textual genre widely explored in Portuguese language classes currently, as it presents multimodal features and deals with several themes – the reader's participation is extremely important. It is from readers that cooperation is expected regarding the comprehension arising from the ability to presuppose and infer. Therefore, the work presented here aims to analyze how this textual genre has been explored in mother tongue textbooks, as well as to approach how this material has worked the *informativeness* present in the Comic Strips, in order to conquer the reader's involvement and make them an active participant in the construction of meanings. In this research, the *textbooks* analyzed are part of the collections *Tecendo Linguagens* and *Conexão e Uso*, both from the 6th to the 9th year of Middle School. The theoretical framework is based on the principles of Textual Linguistics and the Common National Curriculum Base, with the contribution of authors such as Koch and Elias (2018); Costa Val (2016); Marcuschi (2010); Antunes (2003, 2007, 2009); and Ramos (2021), among others. At the end of this dissertation, we propose an exercise book, an applicable product, with reading and comprehension strategies, emphasizing the relevance of the *informativeness* present in the genre of Comic Strips.

**Keywords:** Informativeness. Reading. Textbook. Comic Strips.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	O ensino da Língua, segundo o LDLP .....	28
Figura 2:	Tirinha de humor da Mafalda: exemplo de tira cômica .....	37
Figura 3:	Tirinha de humor da Mafalda: características das TH .....	40
Figura 4:	Tirinha de humor da Mafalda: exemplo de GMI .....	47
Figura 5:	Tirinha de humor de Armandinho: exemplo de GAI .....	49
Figura 6:	Tirinha de humor de Armandinho: exemplo de GBI .....	50
Figura 7:	Tirinha de humor da Mafalda: exemplo de repertório sociocultural .....	56
Figura 8:	Tirinha de humor no LD com maior destaque à informatividade .....	62
Figura 9:	Tirinha de humor no LD como pretexto para o ensino da GN .....	63
Figura 10:	O ensino das TH de forma fragmentada nos LD .....	63
Figura 11:	Tirinhas de humor no LD e o ensino da GN .....	64
Figura 12:	Tirinhas de humor e a informatividade no LD .....	65
Figura 13:	Tirinha de humor de Armandinho como pretexto para o ensino da GN..	66
Figura 14:	A informatividade nas TH, no LD .....	67
Figura 15:	Tirinha de humor de Calvin e a informatividade no LD .....	68
Figura 16:	Tirinha de humor da Mafalda como pretexto para o ensino da GN no LD .....	69
Figura 17:	Tirinha de humor da Joanhinha como pretexto para o ensino da GN no LD .....	70
Figura 18:	Tirinha de humor no LDLP apresentadas como HQ .....	72
Figura 19:	Tirinha de humor do Garfield no LDLP .....	72
Figura 20:	Tirinha de humor no LDLP de forma fragmentada .....	73
Figura 21:	Tirinha de humor no LDLP abordada como HQ .....	74
Figura 22:	A informatividade explorada nas TH, no LDLP .....	75
Figura 23:	Tirinha de humor como pretexto para o ensino da LP no LD .....	76
Figura 24:	Tirinha de humor de Calvin e o ensino da GN no LD .....	77
Figura 25:	Tirinha de humor de Calvin e Haroldo para produção de outros gêneros textuais .....	78
Figura 26:	Tirinha de humor como pretexto para o ensino de outros gêneros textuais .....	79
Figura 27:	Tirinha de humor como pretexto para o ensino da regência .....	80
Figura 28:	Tirinha de humor como pretexto para produção de artigo de opinião ....	80
Figura 29:	Tirinha de humor da Mafalda e o ensino dos pronomes .....	81

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
FNDE – Fundo nacional de Desenvolvimento da Educação  
GAI – Grau Alto de Informatividade  
GBI – Grau Baixo de Informatividade  
GMI – Grau Médio de Informatividade  
GN – Gramática Normativa  
HQ – História(s) em Quadrinho  
LD – Livro(s) Didático(s)  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LDLP – Livro Didático de Língua Portuguesa  
LM – Língua Materna  
LP – Língua Portuguesa  
LT – Linguística Textual  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola  
PNLD – Plano Nacional do Livro Didático  
TH – Tira(s) de Humor

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>20</b>
2.1	CONTEÚDOS CONCEITUAIS .....	20
2.1.1	A informatividade como fator de textualidade .....	20
2.1.2	Historicidade e implicações da Linguística Textual para o ensino de língua materna .....	24
2.1.3	O texto segundo a Linguística textual .....	26
2.1.4	Concepções de língua e de gramática .....	27
2.1.5	Concepções de leitura e a importância do contexto para o leitor .....	31
2.1.6	O gênero Tirinha de Humor .....	35
2.2	CONTEÚDOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	40
2.2.1	Texto, leitura e interpretação segundo os documentos norteadores: uma visão geral .....	41
2.2.2	As Tirinhas de Humor na BNCC .....	43
2.2.3	O lugar das tirinhas de humor na sala de aula e a importância de seu ensino para desenvolver habilidades de leitura e escrita de forma responsiva ativa ...	45
2.2.4	Níveis de informatividade presente nas Tirinhas de Humor .....	46
<b>3</b>	<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>52</b>
3.1	DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA .....	52
3.2	DA APRESENTAÇÃO DO <i>CORPUS</i> .....	53
3.3	DA ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> .....	54
3.4	DE COMO SERÁ O PRODUTO DESTACÁVEL .....	58
3.4.1	Tipo de material proposto .....	58
<b>4</b>	<b>A TIRINHA DE HUMOR NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	<b>61</b>
4.1	DESCRIÇÃO DE COMO A TIRINHA DE HUMOR APARECE NOS LIVROS DIDÁTICOS SELECIONADOS .....	61
4.2	POSICIONAMENTO CRÍTICO EM RELAÇÃO AO LIVRO DIDÁTICO .....	82
<b>5</b>	<b>O PRODUTO DESTACÁVEL</b> .....	<b>85</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>108</b>
	REFERÊNCIAS .....	112

## 1 INTRODUÇÃO

No decorrer da prática docente, tem sido possível observar que muitos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II apresentam dificuldades no que diz respeito às competências de leitura e escrita, além de déficits na compreensão dos textos com os quais mantêm contato. Dada a importância de tais atividades na formação dos discentes, a decisão de se trabalhar a *informatividade*, termo usado para designar o quanto uma informação é nova ou inesperada para os seus receptores - segundo afirma Beaugrande e Dressler - nas Tirinhas de Humor (doravante, TH), tem como propósito investigar como esse gênero vem sendo abordado nos livros didáticos de Língua Portuguesa (doravante, LDLP) e se seus aspectos semântico-discursivos e pragmáticos são levados em consideração para a tecitura de sentidos, ajudando a contribuir, dessa forma, para o desenvolvimento crítico e discursivo dos educandos. Observa-se que, apesar de seus elementos multimodais e do notório interesse dos alunos por textos com tais características, as TH, que poderiam levar o aluno a reflexões mais interessantes sobre o seu contexto social, acabam sendo exploradas, na maioria das vezes, apenas como pretexto para abordagens de regras gramaticais de cunho normativo, o que acaba por reforçar uma concepção de linguagem e um ensino de língua um tanto distantes daqueles minimamente necessários à formação crítica de seus possíveis leitores.

Despertar a motivação nos alunos para a aprendizagem da língua materna por meio do trabalho com as TH pode se tornar um exercício instigante e prazeroso, visto que o gênero em questão – como lembram Koch e Elias (2018) – em geral faz críticas bem-humoradas a coisas do mundo, modos de comportamento, valores e sentimentos, dentre outros aspectos relevantes. Além disso, geralmente a linguagem empregada nas TH se apresenta na forma de enunciados curtos, inseridos em balões de vários formatos, que têm por intuito representar os tons da fala (normal, grito, pensamento etc.) de personagens, abrangendo, dessa forma, o verbal e o não-verbal.

Percebe-se que os assuntos explorados nas TH não são distantes da realidade dos estudantes, sendo este fato talvez o maior responsável pelo envolvimento dos alunos com o gênero, o que contribui grandemente para a construção de sentido. Como afirma Naspolini (1996, p. 87):

Ler é o processo de construir um significado a partir do texto. Isto se torna possível pela interação entre os elementos textuais e os conhecimentos do leitor. Quanto maior for a concordância entre eles, maior a probabilidade de êxito na leitura.

Partindo-se de observações diárias no contexto escolar, principalmente junto ao público que chega ao 8º e ao 9º ano do Ensino Fundamental II, constata-se que os alunos apresentam uma aprendizagem mecânica do ler e do escrever e que, geralmente, essas atividades não são associadas à real compreensão dos usos e das funções da linguagem, como já citado anteriormente. Tal prática colabora para que os discentes concluam o Ensino Fundamental II com muitas dificuldades, não apenas de leitura, mas também no que diz respeito à escrita e à interpretação de textos. Tais dificuldades acabam reforçando o desinteresse dos alunos pelas aulas de língua materna.

Percebe-se também que, quando expostos às escolhas linguísticas praticadas nos compêndios gramaticais, os alunos se sentem diante de uma língua um tanto desassociada daquela presente no seu cotidiano e desvinculada dos usos sociais reais e necessários que ele precisa fazer dela. Se, por um lado, tem-se o aluno, limitado na ampliação dos conhecimentos sobre a sua própria língua; por outro, flagra-se o professor, muitas vezes, submetido a horas extenuantes de trabalho em sala de aula e ao acúmulo de tarefas dentro e fora das escolas e que, não raramente, busca no livro didático (doravante, LD) seu maior apoio pedagógico. Esse fato justifica o trabalho aqui desenvolvido: analisar como o gênero TH vêm sendo exploradas nos LDLP, além de fazer um estudo sobre como a *informatividade*, importante fator de textualidade, tem sido abordada, a partir das TH, nos materiais didáticos.

Podemos citar como exemplo as tirinhas da Mafalda, do autor argentino Joaquin Salvador Lavado, mundialmente conhecido como Quino. Em seus textos, fica evidente a intenção de abordar a problemática social, por meio da sugestão de críticas que levam a julgamentos. O autor trabalha, em especial, com a ironia. A personagem Mafalda não surge para salvar as pessoas: ela aparece para criticar comportamentos e situações e pôr a sociedade em questionamento. Como protagonista das TH produzidas pelo quadrinista argentino, Mafalda figura como uma criança rebelde, que não aceita o mundo do jeito que ele é. Assim se define o caráter da personagem, por apresentar um comportamento de insatisfação frente aos contrastes sociais gritantes enfrentados em seu país.

De forma pragmática, observa-se que, quando trazidos para a sala de aula, esses temas não causam estranheza aos alunos. Ao contrário: muitos deles se percebem representados nos personagens, nas situações reais de suas vivências, imersos em uma sociedade desigual, de tantas disparidades econômicas.

Nessa perspectiva de abordagem temática, as TH têm sido um dos gêneros bastante

explorados nas escolas. Essa atividade, porém, geralmente acontece de forma muito superficial, o que parece inadequado, em vista do potencial discursivo do gênero, uma vez que as TH contêm textos que permitem implícitos, preenchidos ou “preenchíveis” pela forma como os educandos as interpretam.

Muito tem se discutido sobre um ensino da LP que atenda, realmente, às necessidades comunicativas dos educandos nos diversos contextos sociais. Durante anos de prática docente, observamos que o caminho percorrido pelos educadores parece contrário ao ensino de uma língua que seja real, próxima do aluno, e que, de fato, esteja presente não apenas no contexto escolar, mas, principalmente, fora dele. Ao priorizar apenas ou principalmente os conhecimentos gramaticais, o professor, inúmeras vezes embasado no LD, retira do aluno a oportunidade de ampliação dos conhecimentos de uma língua que ele já domina tão bem no seu dia a dia. O texto, nesse espaço, acaba ocupando o lugar de “pretexto” para o ensino de normas gramaticais. Naturalmente, não se pretende aqui negar a importância de o educando também ter acesso às regras da prescrição, conhecendo-as e aplicando-as oportunamente, mas é necessário sublinhar que, diante de tantos temas relevantes e de experiências reais com o uso da linguagem, as aulas de LP constituem-se também como espaço para ouvirmos as vozes dos alunos e conhecermos suas impressões sobre os mais variados assuntos, em um esforço conjunto para despertar-se sua capacidade crítica.

Nesse viés de mudança, uma abordagem mais crítica e eficiente do gênero TH possibilitaria um maior envolvimento dos alunos tanto com a leitura quanto com a escrita. Eis a importância do trabalho com as TH, gênero que, por meio de seus personagens, aborda assuntos tão diversificados como a política, a corrupção, o meio ambiente, a desumanização, dentre tantos outros. Quando trazidos para o contexto de sala de aula, tais temas despertam nos alunos uma participação mais intensa e efetiva para a construção de sentidos enquanto leitores e escritores, porque, como afirma Authier-Revuz (1982, p. 104), “o sentido do texto não é jamais interrompido, já que ele (o sentido) se produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis”.

Nessa perspectiva, de como as TH são recebidas pelos educandos e de que formas elas os auxiliam na ampliação de seus conhecimentos sobre a LP, surgem alguns questionamentos, que serão norteadores do nosso trabalho. São eles: a) ao ler o gênero proposto – as TH – os alunos irão perceber a importância do contexto e das imagens na compreensão dos textos?; b) a partir da leitura dos textos nas TH, as diferentes temáticas abordadas contribuirão para que o aluno/leitor desenvolva seu senso crítico?; c) a partir



da leitura das TH, e com base na informatividade nelas contidas, os alunos se sentirão entusiasmados a debater os temas discutidos em outros gêneros escritos e/ou orais?

O trabalho com o gênero TH possibilita aos alunos refletirem sobre a prática da leitura e da escrita não como atividades copistas e mecânicas. Esse gênero, geralmente, por abordar temáticas bem próximas à cotidianidade do discente, costuma chamar mais a sua atenção, em especial por conta de seus elementos multimodais. Fomentando-se tais discussões em sala, apresentam-se as oportunidades para que o estudante passe a repensar seu lugar no mundo e, conseqüentemente, aumente suas chances de se tornar capaz de interagir com o(s) outro(s) de forma mais significativa, encontrando assim caminhos mais produtivos do que a mera rotina de decodificação de aspectos gramaticais.

Espera-se, igualmente, que, ao se desenvolver o trabalho com as TH, os alunos sejam desafiados e incentivados a ampliarem sua competência leitora e escritora para vários outros gêneros que circulam na nossa sociedade, assumindo uma postura responsiva e reflexiva. Nesse sentido, a *informatividade* é fator decisivo para a construção de sentidos dos textos. A ativação de conhecimentos que não estão apenas na superfície textual, mas no repertório enciclopédico de cada um, constitui, sem dúvida, condição fundamental para estabelecer a interação autor-texto-leitor. De acordo com Bakhtin (1992, p. 290; *apud* Koch; Elias, 2018, p. 12):

O lugar mesmo de interação – como já dissemos – é o texto cujo sentido ‘não está lá’, mas é construído, considerando-se, para tanto, as ‘sinalizações’ textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude ‘responsiva ativa’. Em outras palavras, espera-se que o leitor, concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as etc., uma vez que ‘toda compreensão é prenhe de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz’.

Com o propósito de respondermos as questões acima, elencamos como **Objetivo Geral** deste trabalho analisar a abordagem que o LDLP tem dado à informatividade presente nas TH para o desenvolvimento crítico e discursivo dos educandos e propor exercícios que explorem de modo mais significativo as informações contidas nos textos. Pretendemos, a partir desse enfoque, enfatizar as colaborações da leitura do gênero TH para a formação de leitores críticos e reflexivos, de acordo com os pressupostos da perspectiva interacional (dialógica) da língua, uma vez que tanto o autor quanto o leitor são sujeitos ativos no processo de construção de sentidos de um texto. Dentro desse viés de colaboração para a nossa pesquisa, apresentamos os **Objetivos Específicos** decorrentes, que são: analisar, nos LDLP, as atividades que incluem o estudo do gênero

TH; observar como é explorada a informatividade nas TH; e elaborar uma proposta de exercícios que englobe a informatividade no gênero analisado, contribuindo-se assim para o desenvolvimento dos educandos. Compreendemos que a Escola precisa fazer o seu papel de formar cidadãos críticos e reflexivos. Compete igualmente ao professor buscar alternativas que viabilizem o ensino da língua materna em proximidade com a realidade dos educandos, provendo-os de oportunidades de uso real da língua, em práticas sociais de leitura que sejam significativas também em seu contexto de vivência.

Nessa perspectiva, nosso trabalho terá como base a Linguística Textual e os conceitos metodológicos da BNCC. As partes constitutivas desta dissertação são cinco. Além desta primeira seção introdutória, na qual temos apresentado a justificativa pela escolha do tema e dos objetivos geral e específicos que determinam as ações realizadas na pesquisa, dentre outros, desenvolveremos mais quatro seções, cujos conteúdos resumiremos a seguir.

Na Seção 2, trataremos dos pressupostos teóricos que embasam o nosso trabalho. Nela estarão presentes abordagens relativas às noções de Linguística Textual (LT), cujas contribuições têm sido relevantes para o ensino de língua materna. Nesse momento, apresentaremos o conceito de língua, gramática e texto, segundo o entendimento da LT. Ainda nessa primeira parte, será feita uma breve explanação sobre os fatores de textualidade, com destaque à *informatividade*, dada a sua importância para a compreensão das TH. Além desses aspectos, faremos um breve estudo sobre as características do gênero TH e trataremos ainda sobre as estratégias de leitura e a importância do trabalho desse gênero na sala de aula. É destaque também, nesse capítulo, o enfoque que a BNCC faz em relação às TH para o ensino de LP.

Na Seção 3, se apresentará a organização metodológica que ampara nossa pesquisa. Definimos, nesta parte do trabalho, o tipo de pesquisa a ser realizada bem como os procedimentos metodológicos adotados como, por exemplo, o seu desenvolvimento do trabalho – caminhos percorridos; uma breve descrição dos LD analisados; uma avaliação de como as TH são exploradas em tais materiais didáticos; e quais os níveis de *informatividade* que são explorados dentro desse gênero multimodal. Vale ressaltar que, ainda nesta parte, descreveremos o material que será proposto como Produto Destacável e caracterizaremos o público a quem ele pretende atender – alunos e escola.

Na Seção 4, analisaremos a *informatividade* como fator imprescindível para a construção de sentidos nas TH. Será feita uma análise de como os LDLP têm abordado o gênero em questão e, a partir dessa investigação, serão apresentadas proposições que terão

como finalidade contribuir para o ensino da LP, de modo que as competências leitora e escritora do discente não se deem de forma mecânica, mas pautadas na reflexão e na compreensão.

Na Seção 5, relativa ao Produto Destacável, apresentaremos um Caderno de Atividades, direcionado ao ensino de LP utilizando-se das TH, com ênfase na *informatividade*, como forma de contribuir para uma mudança de atitude em relação às aulas de língua e, com isso, alcançarmos melhores resultados no que diz respeito às competências leitora e escritora dos alunos do Ensino Fundamental II.

A última parte desta pesquisa, a Seção 6, destina-se às Considerações Finais. Nela, se fará presente a síntese de todo o trabalho – retornaremos, de modo breve, à importância de se explorar a *informatividade* nas TH, durante as aulas de LP, além de recuperar as conclusões a quem chegamos durante a análise dos LD. Pretendemos com isso ensaiar algumas possibilidades de resposta para os questionamentos feitos no início deste trabalho.

Iniciaremos, pois, amparados nos aportes teóricos – cujas contribuições são de fundamental importância – por revisitar as caras noções que se tem sobre leitura, gramática, texto e do próprio gênero textual TH, para que se obtenha uma melhor compreensão da informatividade no gênero em estudo e seu funcionamento.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em princípio, nossa pesquisa se ampara nos postulados teóricos da Linguística Textual. A intenção é fundamentar as ações educativas, pautadas nessa fundamentação teórica, a fim de contribuir, de forma significativa, para o ensino da língua materna, por meio da proposta de uma mudança de postura dos professores de LP para se alcançarem melhores resultados nas habilidades de leitura, escrita e compreensão de textos dos nossos educandos.

### 2.1 CONTEÚDOS CONCEITUAIS

Pretende-se colaborar, nesta seção, para a proposição de que o texto é um processo de interação ativa entre autor-texto-leitor. Nesse sentido, compreendemos que a leitura das TH possibilita aos alunos o acesso a novas informações, ensejando-lhes oportunidades para ampliarem seu repertório enciclopédico frente aos temas sociais discutidos nesse gênero, além de colaborar para o desenvolvimento das competências leitora e escritora, fundamentais para a inclusão social e para o exercício pleno da cidadania.

#### 2.1.1 A informatividade como fator de textualidade

Antes mesmo de discorrermos sobre a *informatividade*, é necessário que façamos um breve comentário sobre a noção que se tem a respeito da textualidade e quais são os fatores responsáveis pela apropriação desse termo. Segundo Costa Val (2016, p. 5), a textualidade é o conjunto de características que fazem com que um texto seja considerado um texto. Seja oral ou escrito, quando nos comunicamos com alguém, não proferimos frases soltas, desconectadas. Todo texto nasce de uma atuação sociocomunicativa real, em uso, e que depende de fatores que condicionam o seu sentido tanto para quem o produz quanto para quem o recebe. São sete os fatores apontados por Beaugrande e Dressler (1983 *apud* Costa Val, 2016, p. 5): dois fazem parte do material linguístico do texto – a *coesão* e a *coerência*; os outros – a *intencionalidade*, a *aceitabilidade*, a *situacionalidade*, a *intertextualidade* e a *informatividade* – estão relacionados aos fatores pragmáticos do texto. De modo breve, embasados em Costa Val (2016), abordaremos cada um deles.

A *coerência* é responsável pelo sentido do texto. Para que um texto seja tido como

coerente, é necessário que os interlocutores partilhem de conhecimentos compatíveis. Inúmeras vezes, o produtor de um texto deixa implícitos que só serão identificados por meio do conhecimento de mundo que o leitor possui. Nesse sentido, a interação entre produtor e leitor se constrói de forma dialógica, podendo ser concedido àquele que lê a função de também participar do texto, de forma ativa e responsiva. Espera-se, portanto, dele, o leitor, a contribuição de preencher lacunas, inferir, concordar, refutar, relacionar a fatos de sua realidade social, entre outros.

A *coesão* está presente na microestrutura do texto e faz referência aos mecanismos gramaticais e lexicais. Assim, são exemplos de coesão gramatical os artigos, a elipse, os pronomes, os tempos verbais, as conjunções, que não só ajudam no encadeamento de termos dentro de uma mesma frase, mas expressam relações entre frases e sequências de frases. A coesão lexical acontece pela reiteração, pela substituição e pela associação. O primeiro – reiteração – é um processo que acontece pela repetição de um termo léxico e por processos de nominalização como, por exemplo, promover/promoção. A substituição consiste em processos que incluem a sinonímia, antonímia, a hiponímia – quando o termo que está sendo substituído é apenas uma parte do todo e o substituidor representa o todo, como, por exemplo, em carro/veículo; e a hiperonímia – quando o termo que está sendo substituído representa o todo e o substituidor representa uma parte, exemplo: esporte/caratê; e por último, temos a associação, processo de coesão que consiste em relacionar itens vocabulares a um mesmo campo semântico, como exemplo: medicina – médico/diagnóstico/exames. A presença de marcadores coesivos nem sempre correspondem a relações de sentido dentro do texto. Vejamos um exemplo trazido por Costa Val (2016, p. 8): “No rádio toca um rock. O rock é um ritmo moderno. O coração também tem ritmo. Ele é um músculo oco composto de duas aurículas e dois ventrículos”. Neste exemplo, a presença dos elementos coesivos *também* e *ele* não conferem ao texto uma unidade de sentido completa, tornando-se apenas frases soltas. Portanto, a presença de elementos coesivos não garante necessariamente a coerência do texto. Aqui, o jogo da progressão temática, com assuntos novos a cada frase, deixa o texto com sentido geral prejudicado.

No entanto, não se pode negar que os elementos de coesão são importantes fatores para a efetividade significativa de um texto, principalmente pelas relações de continuidade e progressão. Como exemplo, Costa Val (2016, p.9) apresenta a seguinte problemática: na frase “Paulo saiu. João chegou”, a ausência da conjunção, principalmente se referindo à escrita – quando não é possível identificar a intenção do

autor pela entonação, pode fazer com o receptor interprete de forma diferente do que o autor pretendia. Nesse sentido, os elementos coesivos como fator de textualidade precisam ser bem estabelecidos previamente, de acordo com regras específicas, caso contrário, podem prejudicar a aceitabilidade do texto.

Já a *intencionalidade*, primeira a ser elencada na análise dos fatores pragmáticos de textualidade, diz respeito, segundo Beaugrande e Dressler (1983 *apud* Costa Val, 2016, p. 10), ao objetivo comunicativo do produtor numa dada situação comunicativa, ou seja, o texto será produzido a depender da sua intenção, que pode ser: solicitar, convidar, convencer, pedir, informar etc.

A *aceitabilidade* está relacionada às expectativas do receptor de que o texto recebido seja de fato coerente, coeso, importante, enquanto coisa que lhe traga conhecimentos ou com cuja produção ele possa colaborar. Nesse processo de textualidade, o que se espera é a cooperação entre os interlocutores. O produtor espera do seu receptor a capacidade de pressuposição e inferência, possibilitando uma maior comunicação entre os interlocutores. Vale ressaltar que Beaugrande e Dressler (1983 *apud* Costa Val, 2016, p. 10) fazem referência à *aceitabilidade* e à *intencionalidade* como sendo processos de textualidade que se referem aos protagonistas do ato da comunicação.

O terceiro fator pragmático de textualidade é a *situacionalidade*, definido por Beaugrande e Dressler (1983 *apud* Costa Val, 2016, p. 12) como os elementos responsáveis pelo ajustamento do texto à situação sociocomunicativa. O contexto, nesse sentido, é fundamental para que o texto seja produzido e faça sentido para quem o recebe. Um exemplo disso são as placas de trânsito que, naquela situação (um cruzamento, por exemplo) apresentam um significado expressivo aos condutores. Nessa circunstância não caberia um texto muito longo, explicativo, visto o espaço em que está inserido e pela rapidez com que precisa ser lido.

Beaugrande e Dressler (1983 *apud* Costa Val, 2016, p. 14) apontam como um outro fator pragmático de textualidade a *intertextualidade*, que se refere à inter-relação entre os textos e está fortemente relacionada aos conhecimentos prévios do leitor. Conforme afirma Maingueneau (1986, *apud* Koch, p.40): “um discurso não vem ao mundo numa inocente solitude, mas constrói-se através de um já-dito em relação ao qual ele toma posição”.

Finalmente, abordaremos a *informatividade*, que terá, nesta pesquisa, um maior destaque, uma vez que trataremos de como esse fator de textualidade se faz presente nas TH. Segundo Beaugrande e Dressler (1983 *apud* Costa Val, 2016, p. 14), a

*informatividade* está relacionada às informações ditas no texto e se são esperadas ou não, de conhecimento ou não do receptor, seja no plano formal, seja no conceitual, estando relacionada ao grau de novidade e de imprevisibilidade. Vale ressaltar que todo texto traz alguma novidade. Quando falamos, por exemplo, “preciso de ajuda”, a depender da situação comunicativa, da entonação, dos elementos prosódicos, esse mesmo texto ganhará sentidos diferentes: poderíamos estar nos referindo a algo imediato, urgente, e poderia ainda significar a possibilidade de uma ajuda a longo prazo, com a espera de dias, meses, anos.

Costa Val (2016), que apresenta noções de textualidade baseada nos autores Beaugrande e Dressler, aponta que o mais acertado é o texto que mescla informações de processamento imediato, já de conhecimento do receptor, com informações de processamento mais inusitado, trazendo o novo como elementos. Por essa razão, pode-se afirmar que fatores como situacionalidade e aceitabilidade estão relacionados à informatividade, uma vez que todo texto é pensado para dizer algo, e esse “algo” compartilhado entre os interlocutores nasce dos objetivos da produção textual, além de estarem inseridos em uma situação de comunicação, o que determinaria, então, os níveis de informatividade. Segundo esses autores, quanto menos previsível o texto for, mais interessante será, pois terá um maior envolvimento na sua recepção. Em contraponto, se o texto se compuser de um todo inusitado, correrá o risco de ser desprezado pelo seu receptor, prejudicando a sua aceitabilidade.

Nesse sentido, Costa Val (2016, p 14) chama atenção para o que ela nomeia de “suficiência de dados”, ou seja, mesmo em um texto no qual o discurso seja menos previsível e, portanto, mais informativo, é necessário que não haja equívocos nos dados necessários à compreensão por parte do receptor.

Beaugrande e Dressler (1983, p. 88) apontam três ordens de informatividade aplicáveis pelo falante comum. São elas: em primeira ordem, estão os textos com maior previsibilidade e, portanto, *grau baixo de informatividade*. Como exemplo, esses autores citam a placa de trânsito PARE, situada em uma estrada. Ela é previsível em coesão e coerência, e a situação é óbvia, compreendida por todos aqueles que partilham a mesma experiência de vida, com formatos e cores únicas, facilmente identificada pelos interlocutores a uma distância considerável. A previsibilidade, neste caso, é maior até mesmo para garantir a atenção dos condutores e, dessa forma, alcançar os objetivos da comunicação, que seria evitar possíveis acidentes de trânsito. Aqui, é possível perceber que a interpretação deriva de um mínimo de alternativas para que se preencha

adequadamente as expectativas da comunicação. Vale ressaltar que, em qualquer texto, há a presença dessa primeira ordem, já que os textos, por pequena que seja a informação, sempre dizem algo.

Em segunda ordem, estão os textos com *grau médio de informatividade*, em que há um equilíbrio entre informações já conhecidas pelo receptor e outras novas, sem causar tanta estranheza a quem recebe o texto. Segundo Beaugrande e Dressler (1983), há nessa ocorrência uma atualização da informação já previsível (grau baixo de informatividade) e um rebaixamento das informações de terceira ordem (grau alto de informatividade). Este último faz referência aos textos com maior ocorrência de imprevisibilidade, podendo desorientar, temporariamente, o receptor. Os autores Beaugrande e Dressler (1983) consideram que quanto maior a imprevisibilidade, mais interessante o texto se torna, porque requer do receptor uma *pesquisa de motivação*, ou seja, a busca e o esforço por informação.

Como bem pontua Antunes (2009, p. 135) sobre os níveis ou graus de informatividade, “A competência relevante que se espera do interlocutor que está com a palavra é que ele saiba conseguir esse equilíbrio e garantir para o discurso, simultaneamente, a âncora na informação ‘já conhecida’ e o movimento para o novo, para o ainda ‘não sabido’”.

### 2.1.2 Historicidade, conceito e implicações da Linguística Textual para o ensino de língua materna

A LT vem consolidando sua história ao longo das últimas décadas. Essa ciência linguística, cuja finalidade era tomar o texto como objeto de estudo, segundo Koch (2021), contou com várias abordagens, entre elas o contexto da fase inicial, na Alemanha, em 1960, até meados da década de 1970, que se preocupou em analisar aspectos gramaticais dentro das construções textuais, fase intitulada de *interfrástica*. Nessa abordagem, o texto era visto como resultado de um “múltiplo referenciamento”, fruto de uma sucessão de unidades linguísticas formadas por uma “concatenação pronominal ininterrupta”, conforme lembra Koch (2021). Ainda nessa primeira fase, surgiu, por parte dos linguistas gerativistas, a necessidade de construir gramáticas textuais. Nesta, a ideia não era o estudo da frase para o entendimento do texto, mas se pretendia fazer o caminho inverso, ou seja, a partir do texto, tido como unidade linguística mais alta, se chegar às unidades linguísticas menores, a fim de classificá-las.



Logo em seguida, ainda na década de 1970, os linguistas passaram a adotar a perspectiva *pragmática*, cuja teoria de base comunicativa compreendia a língua não como um sistema autônomo, mas como um processo comunicativo de uma sociedade concreta, uma atividade humana que, além de concreta, está interconectada a outras atividades (não linguísticas) do ser humano. De acordo com Koch (2021, p. 29), nesta, eram levados em consideração os estudos do texto, de sua produção e recepção em que fatores como a interação social, as crenças, os desejos, as preferências, as normas e os valores dos interlocutores são decisivos para construção de sentido.

Na década de 1980, surge a concepção de base *cognitivista*. Ainda segundo Koch (2021, p. 35), essa virada trouxe novas orientações para os estudos do texto. Um deles é que os participantes da comunicação apresentam saberes acumulados, que são trazidos para a situação comunicativa. O texto, nessa perspectiva, é considerado como resultante de processos mentais, advindos por uma série de operações cognitivas interligadas. Nesse aspecto, a leitura necessita de procedimentos decisórios de seleção e combinação, englobando atividades cognitivas que integrem os diversos conhecimentos dos envolvidos no processo.

Compreendemos, então, que o papel do leitor nesse processo é não apenas “captar” os sentidos do texto, mas reconstruir os propósitos comunicativos elaborados pelo falante. Como afirma Koch (2021, p. 39),

Todo e qualquer processo de compreensão pressupõe atividades do ouvinte/leitor, de modo que se caracteriza como um processo ativo e contínuo de construção – e não apenas de reconstrução –, no qual as unidades de sentido ativadas, a partir do texto conectam-se a elementos suplementares de conhecimento extraídos de um modelo global também ativado em sua memória. Por ocasião da produção, o locutor já prevê essas inferências, na medida em que deixa implícitas certas partes do texto, pressupondo que tais lacunas venham a ser preenchidas sem dificuldades pelo interlocutor com base em seus conhecimentos prévios [...].

Depreende-se, portanto, que as contribuições da LT nos processos que envolvem a produção, leitura e compreensão de textos são bastante relevantes para o ensino de LM, resultado de concepções que não apenas levam em consideração os conhecimentos inerentes à linguagem, mas também constituem um processo extremamente complexo de interação social e de construção social de sujeitos, tal como proposto por Koch (2004). Além disso, traz-se uma concepção de leitura que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em eventos interacionais. Nesse sentido, o presente estudo se torna interessante para fundamentar ações de leitura de TH, gênero que tem sido amplamente

explorado em LD e que se mostra como um forte aliado para que os educandos ampliem seus conhecimentos linguísticos. É no universo da leitura das História em Quadrinho (HQ) que os leitores mobilizam vários saberes, dentre eles o enciclopédico. Essas inferências possibilitam ao leitor uma postura mais atenta à gama de elementos que compõem esse gênero, gerando informações novas a partir daquelas já apresentadas pelo texto.

É, então, a partir dos anos 1990, que a LT se volta às teorias sociocognitivas. Koch (2021, p. 39) afirma que nesta perspectiva, o texto é analisado como processo que mobiliza várias operações e processos cognitivos (de produção e compreensão), tais como referenciação, inferenciação, acessamento ao conhecimento prévio etc. Nas TH, por exemplo, a inferenciação permite que o leitor do texto, a partir de informações já veiculadas na superfície textual, levando-se em consideração o contexto, construa o seu próprio entendimento, baseado, evidentemente, em alguns conhecimentos, dentre eles o de mundo.

Mais à frente, a visão cognitivista não será esquecida, mas ampliada. O texto passou a ser visto como lugar de interação entre sujeitos sociais – concepção intitulada *sociocognitiva-interacional*. Segundo Koch (2021, p. 44):

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/ construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar de interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos.

Essa concepção permite compreender não apenas conhecimentos armazenados individualmente, mas também aqueles que são construídos em sociedade. Compreender esse percurso é entender que a LT, que toma o texto como seu objeto de estudo, ao longo do tempo, vem adotando diferentes concepções, sendo essas mudanças significativas para a produção de sentido do texto, cujo processo é tão complexo e fruto de interação social e de construção social de sujeitos.

### 2.1.3 O texto segundo a Linguística Textual

Conforme evidenciado anteriormente, o texto é o objeto de estudo da LT (Koch, 2021). As contribuições dessa ciência para a compreensão de texto perpassam por fases diferentes e assumem concepções distintas. São elas: a fase inicial – em que o texto era visto como encadeamento de sentenças, como uma sequência de frases, cuja ênfase era

dada à forma como essas frases se interligavam – passando pela segunda fase – em que o texto é visto no seu processo de produção e recepção, e o leitor, nesse sentido, seria o “receptor” que assumiria o papel passivo de decodificar, atuando na compreensão daquilo que é lido – até chegar na terceira fase – que concebe o texto como processo de interação entre sujeitos sociais. Nesta, o texto não chega ao leitor de forma estática, mas dinâmica. Nessa concepção sociointeracionista da linguagem, os sentidos que um texto pode ter não são simplesmente “captados” pelo leitor, mas construídos também com a participação ativa e responsiva dele.

Vale ressaltar que, nesse processo de interação com o texto, o leitor aciona vários saberes sócio-históricos e culturais, a fim de formar uma rede de possíveis significações. Esses conhecimentos vão desde aqueles pertencentes ao campo linguístico, como também enciclopédico, sociointeracional, até os modelos textuais globais, conforme afirma Koch (2021). Tal constatação também é reforçada por Costa Val (2016, p. 6), quando afirma que “[...] O texto não significa exclusivamente por si mesmo. Seu sentido é construído não só pelo produtor como também pelo receptor, que precisa deter os conhecimentos necessários à sua participação [...]”. É do leitor que se espera a pressuposição e a inferência, já que muitos textos não trazem informações explícitas, mas implícitas, cabendo ao leitor a tarefa de construir possíveis sentidos.

#### 2.1.4 Concepções de língua e de gramática

Relembrar o passado histórico em que a língua foi concebida – como um conjunto de signos, desvinculada de suas condições de uso, centrada nas palavras e frases isoladas – nos ajuda a entender a herança equivocada do pensamento de que língua e gramática são a mesma coisa.

Em um primeiro momento, compreender a língua como um conjunto de signos, que nada tem a ver com o contexto social, deixa evidente uma concepção que desprivilegia os aspectos sociais envolvidos na interação, as intenções dos interlocutores e os efeitos de sentidos pretendidos, pondo em evidência classificações e nomenclaturas gramaticais que, durante anos, fizeram (e ainda fazem) parte dos materiais didáticos compartilhados em sala de aula junto aos nossos alunos. Longos, muitas vezes, são os capítulos, cuja abordagem reflete tais nomenclaturas. A Figura 1 a seguir ilustra bem essa afirmação.

Figura 1: O ensino da Língua, segundo o LDLP

**REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA** personagens em certa.

**Predicativo do sujeito e predicativo do objeto**

1. Releia o trecho a seguir, extraído de *O carteiro e o poeta*.

Pela sua teoria, uma coisa pequena que voa não deveria ter um nome tão grande como mariposa. **Elefante tem a mesma quantidade de letras que mariposa, é muito maior e não voa - concluiu Neruda, exausto.** Com um resto de ânimo indicou ao solícito Mário o rumo da enseada.

- Observe o período destacado e responda:
  - Quantas orações compõem esse período? *Quatro orações.*
  - Transcreva as formas verbais em torno das quais essas orações se estruturam. *tem, é, voa e concluiu.*
  - Classifique os sujeitos destas orações: *Sujeito simples: Elefante; sujeito subentendido: (Ele) e sujeito subentendido: (Ele) não voa.*

Elefante tem a mesma quantidade de letras que mariposa, é muito maior e não voa [...]

- Classifique, agora, os predicados. *[...] tem a mesma quantidade de letras que mariposa [...]: predicado verbal; [...] é muito maior [...]: predicado nominal; [...] e não voa [...]: predicado verbal.*
- Como se estrutura a oração "[...] é muito maior [...]"? *Sujeito subentendido: (Ele); predicado nominal: "é muito maior"; verbo de ligação: ser (é); predicativo do sujeito: "muito maior".*

Fonte: <https://pnld2020.ftd.com.br/colecao/tecendo-linguagens/>.

Ao iniciarmos a leitura do tópico “Reflexão Sobre o Uso da Língua”, esperamos encontrar situações que de fato conduzam a uma reflexão sobre os usos **reais** da língua, enquanto organismo vivo e dinâmico que ela é. No entanto, essa expectativa é quebrada à medida em que itens gramaticais são apresentados, e o texto, totalmente fragmentado, é feito de recortes para o estudo de frases isoladas, sem que a unidade textual seja compreendida dentro de sua estrutura completa e situada. A atitude que subjaz à proposta deixa transparecer a herança por nós recebida de concepções que compreendiam a língua sob uma ótica de realidade em que se dissociam linguagem e cultura (uso). Não obstante, traços dessa visão algo distorcida do que seja língua ainda insistem em aparecer nos materiais didáticos compartilhados nas salas de aula da Educação Básica no Brasil.

Identificar e entender tais equívocos é importante, uma vez que reforça a ideia de que língua e gramática *não são* a mesma coisa. À luz das novas concepções, que foram surgindo paulatinamente, principalmente pela relação da Linguística com outras ciências, passamos a compreender, de uma forma mais ampla, que língua, linguagem e cultura não se separam. Passamos a entender que a língua acontece na interação com o outro, enquanto fator social. Para o nosso aluno, precisamos repensar estratégias que o façam perceber e se apaixonar pela própria língua, da qual ele faz uso em todas as instâncias cotidianas, seja para solicitar algo, para refutar, argumentar ou convencer, dentre outros. Resume-se, assim, o pensamento de Antunes (2009, p. 21), quando diz que:

[...] a língua deixa de ser apenas um conjunto de signos (que tem um

significante e um significado); deixa de ser apenas um conjunto de regras ou um conjunto de frases gramaticais, para definir-se como um fenômeno social, como uma prática de atuação interativa, dependendo da cultura de seus usuários, no sentido mais amplo da palavra. Assim, a língua assume um caráter político, um caráter histórico e sociocultural, que ultrapassa em muito o conjunto de suas determinações internas, ainda que consistentes e sistemáticas.

Essa visão deixa evidente que língua e gramática não se equivalem, e que o ensino da língua não pode se restringir apenas à aplicação de exercícios de reconhecimento das classes de palavras e funções sintáticas, por exemplo.

Dentro desse enfoque de diferenciação entre língua e gramática, compreendemos esta como um “conjunto de regras”, que, segundo Possenti (1996, p. 63), “Não é uma definição muito precisa, mas não é equivocada”. Como se não bastassem os equívocos em torno do ensino e da definição do que seja língua, o mesmo acontece com o conceito gramatical, uma vez que, não raramente, se considera apenas um único modelo de gramática como sendo o correto e modelar para todas as outras – a *normativa*. Dessa forma, tentaremos explicar, consoante a classificação feita por Possenti (1996), que não se trata de uma única *gramática*, mas de várias *gramáticas*. A gramática *normativa* ou *prescritiva*, por exemplo, é a que se adota nos materiais didáticos nas escolas brasileiras. É a mais conhecida entre os professores, uma vez que faz parte do material de apoio utilizado para as aulas de LP. Muitos desses compêndios ainda se destinam ao ensino de regras, que preconizam o “falar e escrever corretamente”. A atitude rígida adotada pela **prescrição** nesse tipo de gramática **proscree** tudo aquilo que se desvia de seus estudos, por exemplo, de concordância nominal e verbal, de suas regras de ortografia ou de regência, dentre várias outras.

É importante ressaltar, dentro da análise desse tipo de gramática, que os equívocos de atitude de natureza até logística que vêm se repetindo em relação ao ensino de língua – durante as aulas de LP, com suas regras que se pautam na nomenclatura gramatical – acabam por privilegiar a norma padrão, o que resulta, portanto, em se considerar “errôneas” todas as outras variantes da língua: “A noção mais corrente de erro é a que decorre da gramática normativa: é erro tudo aquilo que foge à variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem.[...]”, critica Possenti (1996, p. 78).

Tal fato, talvez, nos ajude a explicar por que os nossos alunos se sentem desmotivados nas aulas de LP, já que as suas variantes – com suas típicas prosódias, construções, gírias, neologismos ou regionalismos – em geral, não são vistas com bons olhos, muitas vezes sendo consideradas como “erro”. Muito bem avalia Possenti (1996,

p. 74, grifo nosso):

Para a gramática normativa, a língua corresponde às formas de expressão observadas produzidas por pessoas cultas, de prestígio. Nas sociedades que têm língua escrita, é principalmente esta modalidade que funciona como modelo, acabando por representar a própria língua. Eventualmente, a restrição é ainda maior, tornando-se por representação da língua a expressão escrita elaborada literariamente. É a essa variante que se costuma chamar “norma culta” ou “variante padrão” ou “dialeto padrão”. **Na verdade, em casos mais extremos, mas não raros, chega-se a considerar que esta variante é a própria língua.**

Outra gramática é a *descritiva*, que reconhece a língua como meio de comunicação entre os seus falantes e procura descrever seus mecanismos de organização e funcionamento em determinado contexto. Nesta, o gramático não está preocupado em apontar erros, mas em explicar determinados usos que são possíveis em certas construções. Além dessas duas gramáticas, elenca-se também a chamada *internalizada*, cuja definição é o conjunto de regras que, segundo Possenti (1996), o falante domina. Ou seja, são conhecimentos/usos linguísticos, com regras implícitas (sem que se tenha consciência delas, muitas vezes).

Ressaltamos que não é nosso objetivo negar a importância do ensino da gramática normativa. Mas é preciso repensar a nossa prática, enquanto docentes de LP, a fim de que ela possa contemplar outras gramáticas possíveis, que reconsiderem o conhecimento e as variantes que o aprendiz traz de sua vivência fora da escola. O aluno é um sujeito social, que faz uso da língua em situações reais e, por isso, também precisa ampliar seus conhecimentos sobre a sua própria variante bem como sobre as variantes que ainda não conhece. Uma delas é, sem dúvida, a variante de prestígio, que se tornou modelar ao longo da história e cujas regras são simplesmente aplicadas. Em resumo: o mal não está em existir uma variante A ou B, mas em preconizá-la como a única representação da correção e do bom uso.

Dessa forma, acreditamos que o trabalho com as TH possa ser um instrumento para ampliar o contato dos alunos com mundos linguísticos que ele ainda não conhece, através de todos os elementos multissemióticos que eles trazem. A partir da informatividade presente nesse gênero, espera-se que os educandos desenvolvam ainda mais seu repertório de leitura, construam significados possíveis e, também, se percebam enquanto sujeitos capazes de interagir com o texto, elogiando-o ou criticando-o, mas sempre dele se apropriando.

### 2.1.5 Concepções de leitura e a importância do contexto para o leitor

Em nosso percurso de sala de aula, enquanto educadores, é comum ouvirmos, por parte de alguns alunos, a seguinte frase: “não gosto de ler”. Afirmativas desse tipo nos inquietam, principalmente quando reconhecemos no ato de *ler* – de nos tornarmos leitores críticos – a fonte inesgotável da aquisição de novos conhecimentos, ampliando nossos repertórios de informação, tornando-nos críticos diante da realidade da qual fazemos parte.

Ao buscarmos respostas para tal inquietação, encontramos na própria escola um dos motivos para o desinteresse dos estudantes com a prática da leitura, e um deles aponta para o papel secundário que dedicamos a essa habilidade em nossas aulas. Por diversas vezes, nos preocupamos muito em concluir conteúdos previstos pelos cronogramas pedagógicos das instituições de ensino. A “falta de tempo” é uma alegação recorrente no meio profissional da educação e por vezes é usada para justificar a prioridade que se coloca nas atividades que envolvem as regras da língua, ao invés de se estudá-la em seu funcionamento real. Nesse sentido, o ato de ler vai perdendo o seu verdadeiro sentido, passando a ser explorado de forma mecânica em enunciados do tipo “retire do texto” ou “copie do texto”.

A leitura enquanto espaço de interação entre sujeitos sociais vai muito além de decodificar sentenças isoladas e mesmo além de se decifrar aquilo que o autor quis dizer. O leitor também precisa se reconhecer como construtor de sentidos ao lado do produtor do texto, pois este, no mais das vezes, escreve tendo em mente o seu *leitor-alvo*, esperando dele ativa participação neste processo. É importante, pois, compreendermos as concepções de leitura que se apresentam no decorrer dos últimos tempos, para que possamos atuar melhor em sala de aula, na tentativa de ofertarmos aos nossos estudantes atividades que o tornem realmente leitores ativos e críticos sobre as realidades que os cercam.

Inicialmente, é mister ressaltarmos que as concepções que se tem sobre leitura variam das mesmas concepções que se tem sobre sujeito, língua, texto e sentido. É o que afirmam Koch e Elias (2018, p. 09, grifo das autoras):

[...] no bojo dessa discussão, destacam-se questões como: **O que é ler? Para que ler? Como ler?** Evidentemente, as perguntas poderão ser respondidas de diferentes modos, os quais revelarão uma concepção de **leitura** decorrente da concepção de **sujeito**, de **língua**, de **texto** e de **sentido** que se adote.

Na visão em que a concepção de leitura está atrelada ao **sujeito**, o foco está voltado para o autor, ou seja, o texto é produto do pensamento do produtor, cabendo ao leitor o papel passivo apenas de captar as mensagens idealizadas por parte de quem o escreve. A leitura é, segundo Koch e Elias (2018, p. 10, grifo nosso),

[...] entendida como atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente. **O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções**, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções.

Na concepção de leitura que tem como foco o **texto**, mais uma vez nos deparamos com o papel passivo do leitor, já que a língua é vista como um código, e o texto é o produto a ser a ser “decodificado” pelo ouvinte/leitor. Além disso, o sujeito determinado é “assujeitado” pelo sistema, e a leitura está restrita ao reconhecimento das palavras e estruturas do texto, como lembram Koch e Elias (2018, p. 10). Nessa perspectiva, o leitor não participa da construção de sentidos do texto, e os seus conhecimentos prévios não são levados em consideração.

Diferentemente das concepções anteriores, o conceito de leitura que volta o foco para a **interação autor-texto-leitor** baseia-se na construção de sentidos de forma dialógica entre aquele que produz o texto (autor), o próprio texto e o seu leitor. Nessa concepção, tanto o autor quanto o leitor são construídos e se constroem pelo texto (Koch; Elias, 2018). A leitura é, então, concebida como exercício complexo, que se constrói a depender de elementos presentes tanto na superfície textual quanto nos saberes advindos dos conhecimentos prévios e das experiências do leitor.

O leitor, nesta visão, tem papel responsivo ativo, uma vez que dialoga com as ideias do autor e do texto, concordando ou refutando através de inferências e complementando informações. Conforme destacam Koch e Elias (2018, p. 12, grifos das autoras),

[...] **o sentido** de um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexistia a essa interação. **A leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza [...] com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Ainda sobre os conhecimentos prévios, Kleiman (2016, p. 15) afirma que a construção de sentidos no ato da leitura só é possível graças aos diversos níveis de conhecimentos que interagem entre si, entre eles o conhecimento linguístico, textual e o conhecimento de mundo. Ainda segundo a autora “[...] sem o engajamento do



conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão” (Kleiman, 2016, p. 15).

**O conhecimento linguístico** abrange os saberes sobre os usos da língua, além do vocabulário e as regras da língua. É o conhecimento também implícito, não verbalizado, que faz com que sejamos falantes nativos do português, por exemplo, segundo afirma Kleiman (2016, p. 15). **O conhecimento textual** engloba os muitos aspectos necessários à compreensão do texto que envolvem, por exemplo, o conhecimento e a adequação do gênero textual ao momento comunicativo, a escolha da variante linguística adequada à situação, as informações necessárias para que o leitor seja capaz de construir os sentidos do texto, além de também permitir ao leitor reconhecer os propósitos comunicativos pretendidos pelo autor do texto, em uma dada situação de interação. Vale ressaltar também que é nesse conhecimento que o leitor identifica os diversos tipos de textos, reconhecendo as estruturas textuais e os seus objetivos, distinguindo, por exemplo, um texto descritivo de um narrativo, em que há uma indicação das ações no tempo cronológico, e aos elementos constitutivos de uma narração como personagens, cenário, clímax e desfecho da história. Nesse sentido, percebemos que compreender um texto é, sem dúvida, uma atividade de interação. O autor, por sua vez, escreve para alguém que possa lê-lo. As marcas formais do texto como estrutura e tipologias precisam ser identificadas pelo leitor, pois, sem esse “reconhecimento”, se tornará difícil a compreensão. É a partir desse entendimento que o leitor dialogará, a partir de suas expectativas, com o texto e o autor, aceitando, refutando, julgando o texto lido.

Sobre o **conhecimento de mundo ou enciclopédico**, juntamente com Kleiman (2016, p. 23), podemos afirmar que se refere às informações armazenadas na memória do leitor e que precisam ser ativadas no ato da leitura. Esses conhecimentos podem ser adquiridos formalmente, através de saberes científicos, e informalmente, aqueles que são conhecidos e construídos socialmente, como saber que, ao adentrar um supermercado e escolher um produto, é preciso pagar por ele. A simples ação de saber que é preciso pagar – pois, caso contrário, o ato se configuraria como delito – demonstra conhecimento de mundo, advindo de experiências cotidianas.

Todos esses conhecimentos fazem parte dos aspectos contextuais, ou seja, estão interligados ao **contexto**. Conforme previnem Koch e Elias (2018, p. 58), para que sejam possíveis a construção de sentidos e a interação entre sujeitos-texto, é necessário considerar o contexto no processo de leitura. As autoras conceituam o contexto como sendo “[...] tudo aquilo que, de alguma forma, contribui para ou determina a construção do sentido” (Koch; Elias, 2018, p. 59).

Nesse viés, percebemos o quanto o contexto é relevante para a compreensão de um texto. Fazem parte do **contexto sociocognitivo dos interlocutores** todos os conhecimentos apresentados – linguístico, textual e enciclopédico – que, por ocasião, são ativados no momento da interação verbal. No ato da comunicação, a compreensão acontece quando as pessoas, agentes sociais da interação, compartilham saberes semelhantes. Todos esses saberes citados acima precisam ser partilhados, pelo menos em parte, por aqueles que se comunicam, caso contrário, a comunicação é prejudicada. Por exemplo, se recebermos uma mensagem de texto por celular com a seguinte frase: “Nos encontraremos mais tarde, no mesmo lugar e horário”, não nos seria possível compreender o discurso se não tivéssemos como conhecimento o seu produtor, o horário e o local onde o encontrar e até mesmo de qual encontro se trata. São esses “não ditos” – ou, como já muito bem mencionamos neste trabalho – são os “implícitos”, cujas lacunas são preenchidas graças ao contexto da situação comunicativa.

Vale ressaltar ainda que, ao participarem de uma interação, os falantes já levam consigo uma bagagem contextual e, por exigências da situação comunicativa, se veem “convidados” a adequar seu contexto aos novos contextos que lhes são apresentados, ampliando, completando ou alterando-os. Um exemplo dessa adequação são os textos que trazem ambiguidades, que somente é possível desfazer quando o autor oferece condições de supor, de inferir, baseando-se nos saberes, nas situações sociocognitivas dos interlocutores.

Nessa perspectiva de aproximação entre o texto e a situação em que ele é produzido, Halliday afirma que há um grande parentesco linguístico entre **texto e contexto**. Vejamos:

**Há texto e há outro texto que o acompanha: o texto que está ‘com’, isto é, o contexto.** Esta noção do que está ‘com o texto’, no entanto, vai além do que está dito e escrito: inclui outros fatores não verbais - a conjuntura total na qual o texto se desenvolve. Desse modo serve para fazer uma ponte entre o texto e a situação na qual o texto realmente ocorre (Halliday, 1989, p. 5 *apud* Guimarães, 2013, p. 78, grifo nosso).

Compreendemos, pois, que os efeitos do discurso são moldados pelo contexto. É conforme afirma Guimarães (2013, p.78): “[...] texto e contexto são complementares: um pressupõe o outro [...]”.

Fica evidente, portanto, que tipo de leitura precisamos apresentar aos alunos no percurso das nossas aulas de LP: fazê-los compreender a leitura como espaço de interação entre sujeitos sociais, ativos, participativos em todo o processo de construção e compreensão textual, levando-os a perceber a importância do contexto para a construção

de sentidos dos textos lidos e/ou produzidos.

Ademais, entendemos também que, ao explorar as TH nas aulas de LP e o grau de informatividade nelas apresentadas, contribuímos para uma leitura reflexiva e crítica, visto que esse gênero permite que se coloquem em andamento, de forma ampla, os conhecimentos prévios do leitor, não apenas seu conhecimento linguístico, mas todos os saberes armazenados ao longo de suas experiências compartilhadas em sociedade, visto que, na maioria das vezes, as TH exploram temas bastante discutidos no contexto social dos educandos. Nas TH, o que está por trás da “inocente história”, muitas vezes apresentadas por personagens infantis, revela um mundo de sentidos a ser desvendado pelo leitor. É dele que esperamos ativa participação, principalmente quando o aluno compreende que por trás do humor, sugerido pelas tirinhas, há muito o que ser dito, buscando na participação do leitor a recuperação de dados do seu contexto social, fazendo inferências, pressupondo, levantando hipóteses etc.

#### 2.1.6 O gênero Tirinha de Humor

A relação entre sala de aula e quadrinhos nem sempre aconteceu de forma amigável. Fruto de um preconceito histórico, acreditava-se que ler quadrinhos era uma atividade apenas para crianças, uma leitura de entretenimento, capaz de gerar nos alunos “preguiça mental” e afastá-los da “boa leitura”, lembram Vergueiro e Ramos (2009, p.8). Esta visão equivocada, dos quadrinhos como leitura apenas por prazer, esteve presente no Brasil durante a segunda metade do século XX, embora, nos anos 1980, já houvesse evidências da sua abordagem no âmbito educacional. Com a virada do século, as mudanças em relação à presença dos quadrinhos na sala de aula se tornaram claramente perceptíveis, principalmente porque a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) vislumbrava torná-la uma leitura possível e prazerosa dentro das escolas. Outro fator decisivo para que o ensino dos quadrinhos fosse, de fato, valorizado em meio ao espaço educacional surgiu com os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), que previa a inserção do gênero na sala de aula, como uma das várias manifestações da linguagem e expressões artísticas. Nesses Parâmetros, a ênfase dada ao ensino dos quadrinhos se apresenta no Ensino Fundamental – dada a sua relevância para a escrita – e também no Ensino Médio, como fontes histórica e sociológica, conforme Brasil (2008, p. 73 e 130 *apud* Vergueiro; Ramos, 2009, p. 10).

Além dos PCN, os diferentes gêneros dos quadrinhos, entre eles a TH, também

passaram a ser bastante explorados no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), cujo objetivo é explorar não apenas o texto verbal, mas as múltiplas linguagens presentes nos gêneros multimodais, como é o caso das charges e cartuns. Ademais, aliado aos PCN e à LDB, a proposição do trabalho com os quadrinhos adentrou as salas de aula quando, em 2006, o então presidente, Luís Inácio Lula da Silva, através do PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola), inseriu os quadrinhos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. O objetivo desse programa é permitir que todos os alunos tenham acesso à cultura, à educação e adquiram o gosto pela leitura.

Vale ressaltar que, mesmo diante da inserção desse gênero na escola, ainda há muita desinformação sobre os quadrinhos, até mesmo por parte dos educadores. A ausência de conhecimentos acerca dos textos quadrinísticos é notória a partir das várias nomenclaturas que recebe, como se fosse um único gênero. São frequentes as referências a HQ, tirinhas, charge e cartuns como se fossem a mesma coisa. Equívocos assim precisam de um estudo detalhado, de modo a compreender melhor sobre esses textos, sobre suas características, linguagens e diferenças e/ou semelhanças.

Conforme afirma Ramos (2021, p. 17), “Quadrinhos são quadrinhos. E, como tais, gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos”. Essa afirmação feita por Ramos esclarece, ainda, que além das várias nomenclaturas que recebe, os quadrinhos também são tidos como textos literários. Essa ideia foi reforçada quando, através do PNBE, obras da literatura clássica foram readaptadas para os quadrinhos, como é o caso dos clássicos *O alienista*, de Machado de Assis, e *A relíquia*, de Eça de Queirós. Com isso, o autor chama a atenção para o fato de que há uma tentativa “[...] de procurar rótulos socialmente aceitos ou academicamente prestigiados (caso da literatura, inclusive a infantil) como argumento para justificar os quadrinhos, historicamente vistos de maneira pejorativa, inclusive no meio universitário” (Ramos, 2021, p. 17). Isso não quer dizer que literatura e os quadrinhos não possam compartilhar características comuns. Porém, assim como o teatro, o cinema, a literatura e outras formas de linguagem, os textos quadrinísticos apresentam características próprias e autônomas.

A definição dada por Ramos (2021) sobre os quadrinhos nos ajuda a compreender melhor o espaço que as TH ocupam dentro do âmbito quadrinístico. Estaríamos falando da mesma coisa, quando nos referimos aos quadrinhos e TH? A definição dada pelo autor é clara e nos auxilia nesse aprendizado. Segundo Ramos (2021, p. 20), “*Quadrinhos*

seriam, então, um grande rótulo, um *hipergênero*<sup>1</sup>, que agregaria diferentes outros gêneros, cada um com as suas peculiaridades”. As TH, nesse caso, conformam-se a um desses gêneros quadrinísticos que, assim como a charge e o cartum, por exemplo, apresentam características semelhantes, como a linguagem, sendo igualmente narrativos.

As *tiras* ou *tirinhas* também podem se apresentar na forma de outros gêneros, como é o caso das *tiras cômicas*, *tiras seriadas* (ou de aventuras) e *tiras cômicas seriadas*. As *tiras cômicas*, segundo Ramos (2009), apresentam em sua composição o humor atrelado às temáticas. Geralmente, é um texto curto (no formato retangular), que se constrói na presença de um ou mais quadrinhos, cujos personagens podem ser fixos ou não, com desfecho quase sempre inesperado. Veja-se um exemplo na Figura 2 a seguir:

Figura 2: Tirinha de Humor da Mafalda: exemplo de tira cômica



Fonte: <https://www.zinecultural.com/blog/melhores-tirinhas-da-mafalda>.

O humor da tira está presente no pensamento e na fala inesperada de Mafalda. Conhecida por ser extremamente crítica à sua realidade social, a fala da personagem, que acontece no primeiro e no último quadrinho, gera no leitor a inferência de que para ela o governo não faz absolutamente nada para resolver os problemas de seu país. Nesse caso, por se tratar de uma personagem fixa, acionar conhecimentos sobre a personalidade forte da garotinha Mafalda e o seu contexto social ajudaria a construir os sentidos pretendidos pelo autor da tira, Quino, e possibilitaria aos educandos um grau mais alto de *informatividade*.

Vale ressaltar que, nesse texto, também se faz presente o tom irônico da personagem

<sup>1</sup> No livro *A leitura dos quadrinhos* (Ramos, 2009, p. 20), o autor define o gênero *quadrinhos* como um “hipergênero”. Ao lado dessa definição, o autor abre espaço para um comentário, explicitando que esse termo já teria sido mencionado anteriormente por Maingueneau, em obras publicadas em 2002, 2005 e 2006. Esse linguista defende a ideia de que *quadrinhos* é um gênero que daria coordenadas de formatação para outros gêneros textuais. Um exemplo dado por ele é o diálogo, que está presente em vários gêneros quadrinísticos como TH, charges e cartuns.

Mafalda, no último quadrinho. Muito usada nas TH, a ironia, figura de linguagem, é um recurso expressivo que também é revelada através da quebra de expectativa. Segundo Ducrot (*apud* Amorim *et al.*, 2022, p. 23), ela “[...] é tratada [frequentemente] como uma forma de antífrase: diz-se A para levar a entender não-A, sendo considerados idênticos o responsável por A e o por não-A”. Na tirinha analisada, estão explícitos os sinais que previnem o leitor sobre a ironia presente na fala de Mafalda, pelo uso das letras em um tamanho maior e em uma cor mais destacada. É o que afirma Attardo (*apud* Amorim *et al.*, 2022, p. 26), quando enumera alguns índices que podem ajudar a identificar a ironia presente na frase:

[...] enumera alguns deles: 1. entonação; 2. nasalização; 3. padrões de estresse fonológicos mais amplos; 4. outros meios fonológicos (velocidade lenta de fala, alongamento de sílaba, pausas, riso etc.); 5. meios morfológicos (expressões como “por assim dizer”, “alguém poderia dizer” ou “como todo mundo sabe”); 6. meios tipográficos (aspas, exclamação, interrogação, reticências, [sic], [sic!], [!], [?!] etc.); 7. marcadores cinésicos (piscadelas, cutucadas etc.); 8. o cotexto; e 9. o contexto.

Segundo Preminger e Brogan (*apud* Amorim *et al.*, 2022, p. 25), a ironia verbal acontece quando “[...] um significado é declarado e um significado diferente, geralmente antitético, é pretendido. [...] o significado expresso é suave e o significado pretendido, muitas vezes, [é] intenso”. Na tirinha estudada, essa ironia verbal está presente de forma acentuada quando há uma crítica ao governo que, segundo a “brincadeira” proposta por Mafalda, não faz absolutamente nada. O que parece ser “suave” é o fato de a brincadeira não fazer bagunça e ficar de braços cruzados, o que teria relação direta com as atitudes dos políticos que não agem diante dos problemas sociais que afligem a sociedade.

É importante, também, destacar a importância do contexto para aceitação e entendimento da ironia. De acordo com Amorim *et al.* (2022, p. 25), o compartilhamento de valores entre ironista e público é um dos elementos que constitui a ironia verbal: “[...] a comunhão de valores entre ironista e público é essencial para a efetivação da ironia verbal; [...]”. Dentro do texto em análise, percebe-se que a ironia está relacionada diretamente aos políticos e à inércia das atitudes governamentais. Apesar de ser uma tirinha, cujo autor é Argentino, o contexto pode ser aplicado aos demais países, uma vez que a política está presente em todo o mundo e, na maioria das vezes, a inoperância governamental contribui para o agravamento das desigualdades sociais.

As *tiras seriadas* são construídas em uma narrativa dividida por partes. Cada tira corresponde a um capítulo diário e estão atreladas a uma trama maior. Quando juntas,

elas podem ser comparadas a uma história em quadrinhos mais longa (Ramos, 2009, p. 26). A *tira cômica seriada*, conforme afirma o autor, estaria entre as características da *tira cômica* (com o desfecho inesperado) e a *tira seriada* (produzida em capítulos).

A leitura dos quadrinhos pode ser muito mais enriquecedora do que supomos conhecer. Por isso, Ramos (2009) deixa claro que as investigações sobre esse gênero não se esgotam apenas com essas possíveis definições. Segundo Vergueiro (2009 *apud* Ramos, p. 30), é preciso uma “alfabetização” na área, para que possamos trabalhar com esse gênero em sala de aula, sem que incorramos no risco de abordar algo que ainda não conhecemos plenamente.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, nos dedicamos a estudar as *tirinhas de humor*, dada a variedade de temáticas sociais que são apresentadas, aliadas, conforme já foi mencionado, ao humor.

De caráter multissemiótico, as tirinhas possibilitam ao leitor vislumbrar um papel significativo no processo da leitura, compreendendo, interpretando, colaborando, inferindo, não apenas com o texto verbal, mas com a riqueza de elementos não verbais, característica marcante desse gênero. Compreender, por exemplo, que cada formato de balão significa uma carga semântica e expressiva diferente, além dos valores expressivos do formato de cada letra, assim como a compreensão do vasto papel das onomatopeias e da cor, sem dúvida é agregar aos conhecimentos dos alunos mais *informatividade*, que se percebe não somente nas temáticas que são apresentadas nas histórias dos personagens, mas a começar pelo aprimoramento do próprio gênero que está sendo estudado. Somados a esses elementos, ainda podemos citar a presença marcante da oralidade, os níveis de fala (representando a variação linguística dos personagens), as diferentes formas de representar o som, o contorno dos quadrinhos, as expressões faciais dos sujeitos dentro da história, o espaço e o tempo das ações, que são percebidos pela forma como os quadrinhos são dispostos. Essas são algumas das várias possibilidades de leitura das TH. Diante de tamanha riqueza linguística, fica clara a necessidade que temos de conhecer melhor esse gênero, a fim de explorá-lo ainda mais em sala de aula. Por que não abordar, por exemplo, o que as expressões faciais e os gestos dos personagens sugerem na história? Ou, até mesmo, o que o formato dos balões significa. Vejamos um exemplo na Figura 3 a seguir:

Figura 3: Tirinha de humor da Mafalda: características das TH



Fonte: <https://www.zinecultural.com/blog/melhores-tirinhas-da-mafalda>.

No texto acima, podemos destacar alguns elementos característicos do gênero TH. Observamos, por exemplo, no primeiro quadrinho, o formato de balão diferenciado dos demais que, segundo Cagnin (1975 *apud* Ramos, p. 38), é denominado de *balão de linhas quebradas*, para indicar fala vinculada a aparelhos eletrônicos que, no caso, é o rádio. Os demais balões, ainda conforme o autor, são denominados de *balão-fala*, com traçado contínuo, reto ou curvilíneo. Por representar a fala dos personagens, esse é o mais comum. Outro destaque dado a esse texto são os elementos não verbais. No primeiro quadrinho, a expressão facial de Mafalda revela sua preocupação diante da informação veiculada pelo noticiário, o que é reforçado no último quadrinho, pela imagem que acaba respondendo a indagação feita pela mãe de Mafalda no segundo quadrinho. Percebe-se, com isso, que cada elemento do texto precisa ser percebido e interpretado pelo leitor que, a partir de cada um desses pontos expressivos analisados, consegue adentrar uma leitura responsiva ativa, construindo sentidos junto às informações lidas. Os níveis de *informatividade*, neste viés, podem ser observados desde a análise e discussão da temática – o panorama mundial – até os traços característicos do gênero textual, que também precisam ser trabalhados em sala de aula e discutidos junto aos alunos.

## 2.2 CONTEÚDOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Propomos, ao longo desta pesquisa, o ensino e aprendizagem da LP pautados em uma leitura e compreensão que aconteçam de forma significativa para os educandos. As TH, nesse sentido, são compreendidas como um gênero e, por que não dizer, um “instrumento” capaz de nos auxiliar, enquanto docentes da LP, a desenvolver estudos sobre diferentes assuntos relacionados à nossa língua.



Esse gênero, considerado por Ramos (2021) como subgênero das HQs, contribui para que os alunos ampliem sua competência discursiva e comunicativa, principalmente pela presença da informatividade, auxiliando a compreensão não apenas do gênero em análise, mas de outros textos que circulam em diversas esferas comunicativas.

### 2.2.1 Texto, leitura e interpretação segundo os documentos norteadores: uma visão geral

Referência de fortalecimento das políticas educacionais, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é um documento de ordem normativa, que garante, ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, os direitos de aprendizagem e desenvolvimentos dos alunos. Publicado pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), esse documento surge dando continuidade aos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), em que se apoiam as diretrizes curriculares norteadoras do Ensino Fundamental – anos iniciais e finais – e do Ensino Médio, trazendo inovações significativas para o ensino de LP no Brasil. Para o estudo aqui proposto, é mister destacar o espaço que o **texto**, a **leitura** e **interpretação** ocupam segundo a proposição para o ensino da língua materna.

À luz dos PCN, a BNCC também assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem no componente Língua Portuguesa, evidenciando a centralidade do **texto**, relacionando-o a seus contextos de produção e atribuindo o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem no que se refere às atividades de leitura, escuta e produção de textos.

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é ‘uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história’ (Brasil, 1998, p. 20 *apud* Brasil, 2018, p. 63).

Sempre correlacionando a linguagem às práticas sociais, a BNCC também atribui à **leitura** a concepção de prática social discursiva, cuja compreensão das práticas de linguagem está centrada na interação autor-texto-leitor, conforme Brasil (2018, p. 71). Nessa perspectiva, a leitura é o espaço privilegiado para que o aluno leitor seja capaz de relacionar o texto com suas condições de produção, o que pressupõe um leitor ativo, reflexivo, capaz de não apenas captar as informações advindas da superfície textual, mas interagir com elas, não assumindo, assim, o papel de subordinado a ele (texto), mas mantendo um diálogo com aquilo que é lido. A importância dada à leitura, nos

documentos de diretrizes educacionais, permite ampliar o letramento já iniciado no seio familiar e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pela progressiva incorporação de estratégias de leitura, partilhada e independente, em textos de diferentes complexidades.

Vale ressaltar, ainda, que a BNCC considera a leitura muito além do texto escrito, incluindo imagens estáticas (foto, pintura, desenho, ilustração, infográfico etc.) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e som (áudios e música), que circulam em meios impressos ou digitais (Brasil, 2018, p. 72).

A **interpretação** de textos, assim como acontece nos eixos presentes na BNCC, é pautada na interação e cooperação com o social. A ação de interpretar é apresentada na Base como uma habilidade e está presente no ensino fundamental – séries iniciais, sendo também de bastante relevância para as séries finais (Brasil, 2018, p. 103):

(EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.

É o aluno que, a partir da leitura dos diversos gêneros textuais, será capaz de inferir, criticar, elogiar, identificar implícitos, atribuindo-lhes sentido.

A **oralidade**, por sua vez, é entendida como um dos eixos que integram a área de linguagens, e suas instâncias “[...]ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada [...]” (Brasil, 2018, p. 246). Ao referenciar exemplos dos gêneros que podem ser trabalhados de forma oral, fica evidente a importância que é atribuída à oralidade dentro da BNCC, tanto quanto é dada à escrita. A sugestão apresentada por esse documento à escola é a de que é necessário haver um trabalho intencional e sistemático em relação à oralidade. Não se trata apenas do uso da língua oral, mas de proporcionar ao aluno circunstâncias em que ele possa vivenciar diferentes papéis em diferentes situações comunicativas (Brasil, 2018).

Frente aos desafios impostos pela sociedade atual, a BNCC propõe que os jovens sejam protagonistas dos seus próprios aprendizados e, principalmente, que sejam contemplados por gêneros hodiernamente presentes nas novas tecnologias (Brasil, 2018). Por isso, os textos multimodais e multimidiáticos ganham destaque privilegiado na BNCC, dada a diversidade de gêneros textuais e o espaço tecnológico à qual estão submetidos os nossos alunos, tal fato se constatando, por exemplo, nas habilidades propostas por esse documento norteador (Brasil, 2018, p. 146):

[...] A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermediáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis.

Nessa conjectura, é possível observar que as orientações prescritas na BNCC para o trabalho com gêneros textuais como as TH, HQ, charges, memes, cartuns, dentre outros, sejam eles digitais ou impressos, ensejam inúmeras contribuições para o ensino da LP. Neles, a imagem, responsável por transmitir informações e até mesmo sintetizá-las, tem se revestido de um papel de destaque, principalmente pelo já mencionado advento da tecnologia.

Diante dessas novas exigências sociais, a escola precisa repensar o seu papel e aceitar que os desafios impostos por (e para) essa nova geração não são poucos. Quaisquer conhecimentos e valores, tidos como universais e que não tenham relação com a diversidade cultural dos educandos, a depender do momento em que sejam introduzidos, podem se tornar fortes aliados ao fracasso escolar, conduzindo ao desinteresse pelo ambiente da escola.

### 2.2.2 As Tirinhas de Humor na BNCC

A BNCC propõe para o Ensino Fundamental, séries finais, desafios de maior complexidade, além de sugerir a retomada e a ressignificação dos conhecimentos adquiridos ao longo dos anos iniciais. O aluno é convidado a fortalecer a sua autonomia, interagindo criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação. No que compete à área de linguagens, língua portuguesa, o protagonismo anteriormente mencionado é fortalecido pela necessidade que o educando tem de ampliar seu universo de interação dentro e fora da escola. Esse trabalho didático de ampliação, proposto pela BNCC, voltado ao ensino da leitura, oralidade e produção de textos, deve acontecer mediante a diversidade textual, oportunizando ao aluno a habilidade de dominar e, por conseguinte, usar os gêneros do discurso nos mais variados contextos cotidianos.

Diante dessa diversidade de gêneros que são propostos pela BNCC para o trabalho em sala de aula, destacaremos as TH, objeto do nosso estudo e que vem sendo bastante explorado nas aulas de LP, contribuindo, de forma significativa, para o desenvolvimento dos educandos na leitura, reflexão e produção de outros gêneros do discurso. Nessa conjectura, percebe-se que o cenário do ensino de LP, na atualidade, é bem diferente de

épocas passadas, quando era algo inaceitável se levarem quadrinhos – ou quaisquer outros gêneros com prevalência de imagens – para dentro das escolas. A presença de textos multimodais, como TH, *charge*, cartuns e propagandas, nas provas de vestibular e até mesmo nos documentos que regem a educação básica como PCN e BNCC, mostram que, para o momento, há uma relação muito mais harmoniosa entre o seu ensino e a educação. É o que se pode inferir a partir das competências e habilidades propostas pela BNCC (Brasil, 2018, p. 141):

[...] A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermediáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis.

A sugestão apresentada pela BNCC para a inserção dos gêneros multimodais no trabalho didático do ensino da leitura, escrita e interpretação textual apresenta como objetivo contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Percebe-se, nesse sentido, uma proposta que envolva leitor e texto, em uma relação dialógica, que contribua para o processo de familiarização dos alunos com as distintas semioses e suportes, além da ampliação dos graus de letramentos e de multiletramentos dos estudantes. A percepção da crítica, sendo uma das sugestões para o trabalho com as TH, implica conhecimentos prévios, antecipação, dedução, hipótese e pressuposição:

(EF69LP05) 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, 2018, p. 141).

A proposta sugerida pela BNCC para o desenvolvimento do processo da escrita, reconhece a leitura das tirinhas como base de muita importância para a produção de outros gêneros textuais (Brasil, 2018, p. 244):

Trata-se, portanto, de uma escrita autoral, que se inicia com textos que utilizam poucos recursos verbais (mensagens, tirinhas, fotolegendas, adivinhas, entre outros) e se desenvolve para textos mais elaborados (autobiografias, esquetes, notícias, relatos de opinião, chat, fôlder, entre outros), nos quais recursos linguístico-discursivos variados podem ser trabalhados [...].

Essa perspectiva reitera a afirmação de que o ato da escrita é ora individual ora coletivo, uma vez que reconhece o processo de produção, o suporte e os possíveis leitores; ao mesmo tempo, também é prática social e, segundo a BNCC, é essa prática que possibilita ao aluno ser protagonista da sua própria história.

### 2.2.3 O lugar das tirinhas de humor na sala de aula e a importância de seu ensino para desenvolver habilidades de leitura e escrita de forma responsiva ativa

Cada dia mais presente na realidade escolar, as TH vêm ganhando bastante notoriedade no ensino da LP. Reconhecida pela BNCC como um gênero textual, as tirinhas são consideradas textos multimodais, por apresentarem em sua composição linguagem verbal (oral e/ou escrita) e linguagem não verbal (visual).

No cenário atual, em que adolescentes e jovens buscam informações cada vez mais rápidas, em consonância com o advento das novas tecnologias, textos como as TH são muito bem-vindos e aceitos nas salas de aula, uma vez que expõem a dinamicidade da comunicação através de personagens e histórias curtas, cujas semioses – como cores, formatos de balões, expressões faciais, dentre outros – são recursos que prendem a atenção dos alunos, além de abordarem temas inerentes à sociedade, como a educação, a política, a saúde, o meio ambiente, dentre vários outros.

Frente a essa dinamicidade, o papel que o leitor (aluno) exerce diante da leitura das TH não se restringe apenas a receber as informações e compreendê-las, mas também compreende dialogar com as ideias propostas pela história que ali é contada, dela concordando ou discordando, em uma relação de interação, em que significados são gerados e podem contribuir para uma postura e atitude responsiva ativa.

A concepção adotada neste trabalho, e que faz das TH o nosso objeto de estudo, compreende que tanto o autor como o leitor são sujeitos ativos na construção de sentidos de um texto. Segundo afirmam Koch e Elias (2018, p. 11, grifos no original):

[...] o **sentido** de um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexista a essa interação. A **leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Nesse processo de interação, os possíveis sentidos, construídos a partir das TH, são baseados em alguns fatores como vivências, repertório enciclopédico, relações com o outro e conhecimentos textuais. Segundo Koch e Elias (2018, p. 21), “a leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)”.

Na interação autor-texto-leitor, dois pontos são de bastante relevância: a materialidade do texto e os conhecimentos do leitor. Além das informações explícitas no texto, as tirinhas buscam, em sua composição, deixar o “não dito”, ou melhor, o implícito para que o leitor possa acionar seus saberes, ativando os sentidos por ele construídos. É deste que depende o estabelecimento da interação e se ela terá maior ou menor intensidade, durabilidade e qualidade, afirmam Koch e Elias (2018).

Além da importante e já mencionada contribuição que o trabalho com as TH proporciona para o ensino-aprendizagem da leitura, as TH também são aportes para o aprimoramento da escrita. Podemos destacar, por exemplo, a presença desse gênero nas redações de vestibulares. Muitos dos textos motivadores apresentados como âncoras para a escrita da famosa “redação” são TH, que trazem à discussão temas de interesse coletivo e podem suscitar diversas opiniões. Se trazido para a nossa sala de aula, o gênero também pode assumir o papel de instigar a leitura e a produção de outros, sejam eles da esfera jornalística, literária ou informativa, dentre vários outros.

Levar o aluno a se perceber leitor crítico diante das leituras das TH é uma atividade bastante significativa para o ensino da LP, se tivermos como principal objetivo mediar conhecimentos que favoreçam realmente um aprendizado não apenas para a escola, mas para vida. É o que se pode observar na proposta da BNCC, quando o documento sugere que a escola proporcione ao educando o “protagonismo”, colocando-o como agente do fazer e não apenas como “recedor” ou aquele que decodifica as informações transmitidas pelo texto. Se posto como protagonista, o aluno, além da leitura, também irá discutir sobre o assunto, relacioná-lo ao seu contexto de vivência, opinar sobre ele e, a partir de todos esses encaminhamentos, fazer suas externalizações de forma escrita e/ou oral.

#### 2.2.4 Níveis de informatividade presentes nas Tirinhas de Humor

Com base nas considerações feitas acerca da importância das TH e da informatividade, como fator de textualidade, para construção de sentidos, apontaremos a seguir algumas exemplificações. Para tanto, baseamo-nos nos postulados teóricos apresentados por Beaugrande e Dressler sobre os níveis/graus de informatividade (1983 *apud* Costa Val, p. 31). Segundo os autores, os graus de informatividade estão dispostos em uma escala com três ordens sobrepostas ao falante comum. São elas: em primeira ordem, estão as ocorrências com elevada previsibilidade e, portanto, menor grau de

informatividade; em segunda ordem, estão os textos medianos em relação ao grau de informatividade, ou seja, aqueles que mesclam informações já partilhadas entre produtor e receptor às informações novas; em terceira ordem, estão os textos com baixo grau de previsibilidade e, por isso, maior nível de informatividade.

a. **Texto com grau médio de informatividade (GMI):** nos textos que apresentam esse grau de informatividade, as informações não parecem estranhas ao leitor, uma vez que o assunto discutido é bastante explorado na sociedade, fazendo assim parte do repertório cultural do leitor. São textos, por exemplo, que comumente circulam na esfera jornalística, como é o caso dos jornais, revistas e mídias.

A Figura 4 a seguir exemplifica o GMI.

Figura 4: Tira de humor da Mafalda: exemplo de GMI



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/280630620502854699/>.

Nessa TH, podemos afirmar que a informatividade acontece ao longo de toda narrativa: está presente de forma explícita, no momento em que Mafalda afirma ter um doente em casa; e Felipe, ao chegar à casa dela, é surpreendido com a informação de que há “um doente em casa”. Para uma quebra de expectativa de Felipe e do leitor, porém, o doente se trata de uma miniatura figurativa da terra, ou seja, o globo terrestre. O leitor é convidado a buscar em seu repertório cognitivo as informações prévias que todo doente precisa de repouso e cuidados. Em seguida, o texto abre espaço para as inferências – essas, de forma implícita – ou seja, quais seriam os motivos que levaram o mundo a “estar doente”, na fala da Mafalda? Essas informações são suscitadas a partir dos conhecimentos prévios do leitor. É esse conhecimento de mundo que o levará a relacionar as pistas que o texto oferece àquilo que ele já presenciou em sua realidade cotidiana. Nesse sentido, podemos afirmar que a cooperação entre produtor e receptor, na tirinha, acontece de modo significativo e colabora para a construção de sentido do texto. Essa colaboração é

resultado da problemática exposta pelo produtor, aliado ao repertório sociocultural do leitor, ou seja, do já “sabido” por quem recebe o texto. É como bem pontua Costa Val (2016, p 14): “Assim, o ideal é o texto se manter num nível mediano de informatividade, no qual se alternam ocorrências de processamento imediato, que falam do conhecido, com ocorrências de processamento mais trabalhoso, que trazem a novidade”.

O gesto representativo de pedir silêncio, as perguntas incessantes do personagem Felipe, a negativa insistente da Mafalda, além da sua expressão facial, mostrando-se preocupada com o “doente”, contribuem quadro a quadro para que compreendamos o tema global da tirinha. O globo representa, nesse caso, o mundo físico, que sofre com problemas causados pela interferência humana como, por exemplo, a degradação do meio ambiente, a corrupção etc.

No entanto, essa interpretação pode não parecer tão fácil. Muitos serão os desdobramentos para o que se poderia atribuir às causas da “doença do mundo”. É nesse instante que a participação do leitor é fundamental. É a partir da interação autor-texto-leitor que se dará a construção de sentido para essa tirinha, pois, além das informações superficiais, ou aquelas que parecem ser mais previsíveis, há também uma série de outras informações – o que eleva o grau de informatividade – que podem ser descobertas. Por exemplo, a “doença do mundo” também estaria relacionada aos conflitos políticos e ideológicos vivenciados no momento histórico em que essas tirinhas foram produzidas. É preciso também conhecer as personagens, o autor e o contexto em que vivia Mafalda, para entender a reflexão e, conseqüentemente, a crítica presente na história abordada, tendo em vista que, durante a sua criação, muitos países do globo estavam sofrendo com a miséria, a fome e as guerras, realidade não tão diferente dos dias atuais.

Percebe-se, portanto, que os elementos multimodais presentes nesse texto, como as imagens (gestos, expressões faciais, cômodos da casa, as personagens) e as palavras (representação dos diálogos, ainda que poucos) são responsáveis por referenciar uma gama de informações, explícitas e implícitas, que muito contribuem para o aprendizado do aluno, à medida que somam aos seus conhecimentos outras informações até então desconhecidas.

**b. Texto com grau (mais) alto de informatividade (GAI):** nesse tipo de abordagem, o leitor se depara com informações novas, imprevisíveis, causando, em um primeiro contato com a leitura, certo estranhamento.

A Figura 5 a seguir exemplifica um texto com GAI.



Figura 5: Tirinha de humor de Armandinho: exemplo de GAI



Fonte: file:///D:/Users/samsu/Downloads/2952-11377-1-PB.pdf.

O grau de informatividade é maior nesse texto, a medida em que pode parecer estranho ao leitor o fato de o personagem Armandinho, na última fala, agradecer a “Nelson”. Mas quem, de fato, é Nelson? Para que haja uma compreensão significativa desse texto, a informação que o leitor precisa conhecer é a de que Nelson Mandela foi ex-presidente da África do Sul, que lutou contra a segregação racial, sendo condenado à prisão perpétua. Porém, depois de uma grande pressão internacional, foi libertado, chegando a ganhar o Prêmio Nobel da Paz, em novembro de 1993 (Frazão, 2021).

É importante ressaltar que, levando-se em consideração o público-alvo a que se destinaria essa TH, ou seja, aos alunos do Ensino Fundamental II, as especificidades de tal informação podem não ser do conhecimento dos leitores, uma vez que, dentro do texto, não há dados explícitos que auxiliem as interpretações, tais como sobrenome, país em que viveu, ou até mesmo um breve comentário de quem teria sido o indivíduo referenciado pelo nome Nelson. A ausência dessas especificidades implicaria na dificuldade de compreensão do texto por parte do leitor, tornando a leitura mais difícil de ser entendida. Neste caso, a ausência de mais pistas compromete a compreensão e a interação dialógica entre autor-texto-leitor, podendo eventualmente levar ao desinteresse por parte de quem recebe o texto. É conforme afirma Costa Val (2016, p. 32, grifos no original):

[...] avaliar a *suficiência de dados* é examinar se o texto fornece ao receptor os elementos indispensáveis a uma interpretação que corresponda às intenções do produtor, sem se mostrar, por isso, redundante ou rebarbativo. Os dados cuja explicitação é necessária são aqueles que não podem ser tomados como de domínio prévio do receptor nem podem ser deduzidos a partir dos conhecimentos que o texto ativa.

Ainda sobre essa tirinha de Armandinho, no primeiro quadrinho, compreendemos a fala como pertencente a um adulto que parece estar na parte externa da história. Nesse quadrinho inicial, só é possível essa interpretação, uma vez que o personagem

Armandinho ergue a cabeça para ouvir o que ele tem a dizer. Outro fator importante para a compreensão dessa informação é que a linguagem verbal é acompanhada das aspas duplas, indicando que o discurso não pertence ao adulto que faz parte da história, mas faz referência a outro enunciador, o que se pode concluir pela sequência dos quadros e pela repetição das aspas, que esse discurso proferido pelo adulto não é dele, mas pertence a Nelson. As informações que, seguramente, são de conhecimento do leitor, até mesmo por fazer parte de uma verdade que se espera universal, é a de que o preconceito, o ódio, a intolerância não são inatos ao ser humano. Na verdade, são aprendidos ao longo da vida.

Assim como Mafalda, Armandinho também assume uma postura contestadora frente aos problemas sociais do seu país e do mundo. Assuntos como miséria, preconceito, meio ambiente, liberdade etc. fazem parte do cotidiano desses dois personagens, que, apesar de se apresentarem como crianças, não aceitam a realidade imposta a eles e assumem uma postura crítico-reflexiva diante dos problemas.

c. **Texto com grau (mais) baixo de informatividade (GBI):** esse tipo de informatividade apresenta maior previsibilidade daquilo que é posto como informação, não abordando nada de novo, pelo contrário, as informações postas na superfície textual já são de conhecimento do leitor.

A Figura 6 a seguir ilustra um texto com GBI.

Figura 6: Tirinha de humor de Armandinho: exemplo de GBI



Fonte: <https://wordsofleisure.com/2015/03/22/tirinha-do-dia-armandinho-e-a-intepretacao-de-texto/>.

Nesse caso, há um menor grau de informatividade porque todas as informações necessárias para a construção de sentidos se apresentam de forma clara nos quadrinhos. A multimodalidade da TH em análise permite a compreensão de que o diálogo acontece entre o Professor e Armandinho (no primeiro quadrinho). Com uma folha nas mãos

(primeiro e segundo quadrinhos), ele parece não estar satisfeito com a nota que obteve e, então, o professor argumenta o porquê da nota. Insatisfeito (terceiro quadrinho), o personagem refuta, atribuindo a culpa ao professor. O nível de imprevisibilidade, no plano do conteúdo, proposta por Beaugrande e Dressler (1983, *apud* Costa Val, p. 31), neste caso, é baixa, não trazendo ao recebedor nenhuma informação de maior destaque, apenas o fato de que Armandinho não se sente satisfeito com a nota recebida e, por isso, atribui a culpa ao professor de também não saber interpretar o seu texto. Como bem pontua Antunes (2009, p. 130), “[...] não existem muitas hipóteses de interpretação para esses textos.

Evidencia-se, portanto, que mesmo aquelas com menor grau de informatividade, as TH são textos que trazem para nós, educadores, múltiplas chances de abordagem interpretativa de um texto, sendo, pois, instrumentos que viabilizam aos nossos educandos o trabalho com a compreensão de informações.

De modo criativo, as TH abordam questões de caráter social e os implícitos, elementos bastante explorados nesse gênero, se tornam um convite ao leitor para que, diante da leitura feita, sejam explorados seus níveis de conhecimento prévio. Apesar de ser um gênero cujo texto é aparentemente “leve”, os temas podem trazer níveis de complexidade distintos. Por isso, a importância de atuação do educador, que precisa selecionar as TH a serem trabalhadas e os assuntos nelas abordados, para que os objetivos traçados, que visam proporcionar uma leitura crítica e responsiva, sejam alcançados e que, de fato, as atividades que trazem o estudo desse gênero não aconteçam de forma copista e mecânica.

Tal prerrogativa explica o capítulo a seguir, em que tentamos mostrar como os LD têm explorado as TH. Não buscamos julgá-los impiedosamente, mas apresentar dados sobre o trabalho com as tirinhas, gênero tão presente nas aulas de LP nos dias atuais. Em seguida, propomos um Caderno de Atividades que pode ser levado para sala de aula como um material de apoio, de complementação aos materiais didáticos já adotados na escola.

### 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Partimos, neste estudo, da premissa de que a pesquisa é de fundamental importância para que possamos compreender determinada realidade. O senso comum por si só não daria conta de explicar certos fenômenos que ocorrem no meio social e que, necessariamente, precisam de um estudo mais aprofundado.

A ciência, nesse sentido, surge com o propósito de respaldar logicamente aquilo que se pretende investigar. É, conforme afirmam as autoras Marconi e Lakatos (2003, p. 80), entendida como “uma sistematização de conhecimentos, um conjunto de proposições logicamente correlacionadas sobre o comportamento de certos fenômenos que se deseja estudar[...]”.

Destarte, a nossa pesquisa busca analisar, de forma qualitativa e documental, a informatividade presente nas TH, para construção de sentidos, além de fazer uma análise da presença desse gênero textual nos LD de LP.

Ressaltamos que a pesquisa de caráter qualitativo busca compreender os elementos que compõem o objeto estudado não representado por números, mas pela interpretação das informações coletadas, que se apresentam através dos contextos analisados. Segundo Minayo (2007, p. 21),

[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido 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.

Em consonância à pesquisa qualitativa, esta também será documental. Segundo Marconi e Lakatos (1996), esse tipo de pesquisa é baseado em fontes primárias, podendo ser advindas de documentos públicos ou privados, escritos ou não, que contenham informações importantes a uma análise. Dessa forma, consideramos nosso estudo documental, uma vez que faremos a análise dos LD de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, material referenciado pelos documentos norteadores do ensino no Brasil como BNCC e PCNs, devidamente aprovados pelo PNLD e sob a ótica do FNDE.

#### 3.1 DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Durante anos vivenciando a prática docente, tem sido possível observar o quadro pouco animador que as aulas de LP vêm enfrentando. São inúmeros alunos que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental II desmotivados e fadados ao fracasso quando o assunto é a escrita, a leitura e a própria reflexão sobre a língua. É comum ouvirmos relatos dos estudantes, que se sentem avessos às aulas da própria língua, sob a afirmação de que “não sabem português” ou que “o português é uma língua muito difícil”, sendo esses alguns dos principais motivos para a não promoção ao ano seguinte e, até mesmo, para a evasão escolar. É evidente que existem outras causas externas que também contribuem para tal insucesso. A escola, porém, por ser uma instituição social, também condiciona a qualidade e a importância dos resultados obtidos.

A pesquisa aqui desenvolvida, entretanto, não pretende apontar culpados, mas refletir sobre a nossa própria prática docente, enquanto professores de LP, em processo de crescente conscientização. Conforme afirma Bagno (2003, orelha do livro): “[...] a ciência não é a busca de uma ‘verdade’, e sim a construção de pontes, sempre provisórias, capazes de ajudar a gente a se mover sobre as areias movediças do mistério.”

Para a realização deste trabalho, que busca analisar as contribuições significativas das TH para o ensino de LP, os dados foram obtidos a partir da análise de duas coleções de livros, de 6º ao 9º do Ensino Fundamental II, da Rede Pública Estadual de Ensino: *Tecendo linguagens* e *Conexão e uso*. Em um primeiro momento, as tirinhas serão analisadas do ponto de vista semântico-discursivo e pragmático, levando-se em consideração o fator *informatividade* como um dos principais elementos de textualidade para construção de sentidos; em um outro momento, serão analisados também como esses textos são explorados dentro dos LD, se são usados somente como pretexto para o ensino da gramática normativa ou se, realmente, são estudados dentro de sua riqueza linguística multimodal.

A nossa pesquisa é do tipo documental, de caráter qualitativo-interpretativo, uma vez que é pautada na análise das TH nos LD de ensino, além de ser feita uma análise interpretativa dos dados obtidos.

### 3.2 DA APRESENTAÇÃO DO CORPUS

As coleções dos livros que servirão de base para a nossa pesquisa fazem parte da escolha partilhada entre professores de LP da Rede Estadual de Ensino e correspondem

aos materiais didáticos usados nos anos letivos de 2020, 2021 e 2022. Desses exemplares, ambos propostos pelo PNLD, será retirado o *corpus* do nosso trabalho.

A princípio, trataremos da análise da coleção *Tecendo Linguagens*, da editora IBEP, cujas autoras são Tania Amaral e Lucy Aparecida Melo de Araújo, do 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental II. Cada livro apresenta 4 unidades, divididas em 8 capítulos. Nestes, podemos observar a presença de vários gêneros textuais, entre eles as TH. Os mencionados capítulos são compostos por tópicos, como a) “Para começo de conversa”, em que, geralmente, é apresentado o início do capítulo e o tema que norteará as atividades, como, por exemplo, “construindo um mundo melhor”, “refugiados” etc.; b) “Trocando ideias”, espaço destinado à discussão dos temas; c) “Prática de leitura”, onde é apresentado um texto e sobre ele são propostas questões de interpretação; d) “Reflexão sobre o uso da língua”, em que são abordados aspectos da gramática normativa; e) “Na trilha da oralidade”, espaço destinado à roda de conversa, por exemplo; e f) “Produção de textos”, em que se solicita ao educando que, depois de estudar determinado gênero, construa o seu próprio texto.

Escolhemos, também, a coleção de livros *Conexão e Uso*, da editora Saraiva, do 6º ao 9º ano, das autoras Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho. À semelhança da coleção citada anteriormente, esses exemplares também apresentam 8 capítulos, sendo estes divididos em *Leitura 1* e *Leitura 2*, cada.

O propósito em analisar essas coleções é investigar como as tirinhas são exploradas dentro dos materiais didáticos. Traçaremos um estudo baseado na quantidade de tirinhas que os livros abordam. Faremos uma análise, também, do nível de informatividade que as tirinhas trazem como contribuição para o desenvolvimento crítico do aluno, além de analisar criticamente se essa informatividade é trabalhada na íntegra ou se a presença das TH se configura nos materiais didáticos apenas para o ensino da GN.

### 3.3 DA ANÁLISE DO *CORPUS*

É válido ressaltar que toda a nossa pesquisa é pautada nas observações realizadas ao longo da docência e embasadas no uso do LD, um dos recursos bastante utilizados em sala de aula. Com base no trabalho com esse material didático, mapeamos as ocorrências em que as TH aparecem dentro dos volumes, respondendo aos seguintes questionamentos:

- Com que frequência as TH são abordadas?
- As questões propostas para o trabalho com as TH exploram os recursos semânticos implícitos e/ou explícitos no texto?
- De que forma é trabalhada a informatividade implícita e/ou explícita nas TH?

Ressaltamos que não é do nosso interesse quantificar dados, uma vez que a nossa pesquisa é de cunho qualitativo. As ocorrências das TH nos livros de LP, nos anos finais do Ensino Fundamental, serão mencionadas afim de ser apresentado um panorama sobre a presença desse gênero nas coleções didáticas, com o intuito de ressaltar o que já foi afirmado anteriormente – que as TH constituem um dos gêneros discursivos que são frequentemente abordados em sala de aula, sendo textos riquíssimos em informatividade, colaborando para o desenvolvimento das habilidades de leitura, oralidade, compreensão de textos e escrita. Porém, não podemos deixar de destacar, nesta análise, que, em muitas ocorrências das TH no LDLP, o seu estudo acontece de forma superficial, pondo a GN como um dos únicos objetivos ao se trabalhar com as tirinhas nesses materiais didáticos, tornando-as apenas um “pretexto” para a “boa forma de escrever”, seguindo os padrões socialmente privilegiados.

Como vimos, para analisarmos a informatividade presente nas tirinhas dentro dos LDLP, baseamo-nos, nas contribuições teóricas apresentadas por Beaugrande e Dressler (1978, p. 140-141, *apud* Costa Val, 2016, p. 31), cujo enfoque propõe uma escala de três níveis para abordagem das informações dentro de um texto. São eles:

[...] Na primeira ordem os autores enquadram as ocorrências de elevada previsibilidade e, conseqüentemente, baixa informatividade, como os clichês e estereótipos, as frases feitas, as afirmações sobre o óbvio [...]. Na segunda ordem ficam as ocorrências em que o original e o previsível se equilibram, angariando boa aceitabilidade, porquanto apresentam novidade sem provocar estranheza. São de terceira ordem as ocorrências que [...] não figuram no leque de alternativas possíveis e que, por isso mesmo, desorientam, ainda que temporariamente, o receptor [...].

Seguindo essa ordem, compreendemos, então, que, nos textos com maior grau de previsibilidade, não há surpresas. Não há muitas alternativas de interpretações como, por exemplo, ao nos depararmos com uma placa avisando: “cuidado com o cão feroz!”. Se tomarmos como referência os conhecimentos compartilhados em uma mesma comunidade, é quase unânime a mesma interpretação de que há ali um animal que está solto, assumindo o papel de guardião do local e, caso alguém tente “desobedecer” ao que é dito, corre o risco de se ferir.

Os textos que fazem parte da segunda ordem, ou seja, que transitam entre a previsibilidade da primeira e a imprevisibilidade da terceira ordem, são, segundo Antunes (2009, p. 131), mais comuns nas atividades orais e escritas das pessoas. Nessa ordem, entendemos que o texto não se apresenta com estranheza ao leitor. Por isso, é preciso ativar alguns conhecimentos enciclopédicos e/ou ao repertório sociocultural, por exemplo, para a compreensão global do texto lido. É o caso do texto a seguir:

Figura 7: Tirinha de humor da Mafalda: exemplo de repertório sociocultural



Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/28063095>.

No texto em análise, os personagens dialogam, inicialmente, sobre as nomenclaturas gramaticais “sujeito” e “predicado”. Quando relacionados à situação real, o personagem Miguelito atribui a culpa ao prefeito, que, aparentemente, não cuida da sua cidade. É nesse momento que o leitor começa a mobilizar seus conhecimentos para construir o sentido do texto, a partir das informações que ele já traz do seu repertório sociocultural, ou seja, de que muitas cidades não recebem a devida atenção dos seus representantes políticos, sendo o lixo um dos maiores causadores do desastre ambiental na atualidade. A ação de quem não cuida (prefeito) pode ser de conhecimento dos leitores, e o que se acrescenta de novo, neste caso, são os inúmeros fatores que contribuem para essa negligência, além das consequências que tais ações podem causar. É sem dúvida, uma oportunidade para despertar, no leitor, o momento de criticidade, de diálogo com o texto, expondo ideias, argumentando, refutando etc.

Na terceira ordem, ou seja, nos textos com maior grau de informatividade, predomina a quebra da *previsibilidade*, com maior grau de novidade, conforme afirma Antunes (2009, p. 132). Pode-se observar este grau no texto a seguir – uma música intitulada “Língua”, de Caetano Veloso:

Gosto de sentir a minha língua roçar a língua de Luís de Camões



Gosto de ser e de estar  
 E quero me dedicar a criar confusões de prosódia  
 E uma profusão de paródias  
 Que encurtem dores  
 E furtem cores como camaleões  
 Gosto do Pessoa na pessoa  
 Da rosa no rosa  
 E sei que a poesia está para a prosa  
 Assim como o amor está para a amizade  
 E quem há de negar que esta lhe é superior?  
 E deixa os Portugais morrerem à míngua  
 "Minha pátria é minha língua"  
 Fala Mangueira! Fala!

Flor do Lácio Sambódromo Lusamérica latim em pó  
 O que quer  
 O que pode esta língua?  
 [...]

São notórias as imprevisibilidades ou novidades que estão presentes no exemplo anterior. Essas novidades são também denominadas, por Antunes (2009, p. 132), de “excentricidades”, que resultam na competência do leitor em querer conhecer o novo, a fim de interpretá-lo e fazer sentido àquilo que é dito. Nessa canção, por exemplo, há muitas informações que podem ser desconhecidas do leitor, mas, ao mesmo tempo, requer maior esforço interpretativo por parte deles. Expressões como “Luis de Camões”, “Rosa” e “Pessoa”, além de muitas expressões metafóricas como “roçar”, estão no campo da linguagem poética, cujo valor imagético eleva o teor informativo.

A informatividade – segundo Beaugrande (1980, p. 103; *apud* Antunes, 2009, p. 127) e Beaugrande e Dressler (1981, p. 39; *apud* Antunes, 2009, p. 127) – não apenas se restringe ao fato de um texto ser informativo, mas ao princípio de que há graus de *novidade* e de *imprevisibilidade* em uma unidade textual (Antunes, 2009, p. 127):

A informatividade, nesse sentido, está relacionada com *o grau maior ou menor do que é, cotextual e contextualmente, previsível* para o conjunto de determinada atualização verbal. Ou seja, quanto mais um texto se realiza dentro dos padrões estabelecidos (padrões formais e padrões de conteúdo), sem variações, sem imprevisibilidades, menos informativo ele é. O grau de informatividade é avaliado, portanto, na proporção das *novidades de conteúdo e de forma que ele apresenta*. Portanto, mais novidade, mais informatividade (grifos no original).

Dessa forma, compreendemos o *imprevisível*, dentro do texto, como aquela informação que não está na previsão do leitor, mas que, de forma inteligível e de acordo com a situação comunicativa, pode vir a ser tornar compreensível. Em contrapartida, no que confere à previsibilidade, Antunes (2009, p. 128) a define como “padrões”, “modelos” socialmente partilhados: “[...] elaboramos modelos, a partir dos quais se

levantam previsões e se calculam probabilidades de realização, de interpretação e de funcionamento dessas atuações.”

Ainda segundo Beaugrande e Dressler (1981, p. 146-150; *apud* Antunes, 2009, p. 128), há, na interação verbal, fontes responsáveis por tais expectativas ou previsibilidades, dentre as quais podemos destacar: “modelo de mundo”, nas quais uma sociedade busca apoiar-se; a tipologia e o gênero textual; o contexto no qual o texto circula etc.

Fundamentado nesses três níveis de informatividade, serão analisados os recursos presentes nas TH: se apresentam informações relativamente imprevisíveis – tornando-se assim textos com grau maior de informatividade; se estão na esfera dos textos com grau médio de informações, ou seja, que, além de mobilizar o repertório cultural do leitor, ainda lhe acrescentam dados novos; ou se tratam de um baixo grau de informatividade, que, mesmo mediante a interação verbal e/ou não-verbal, não apresentam nada de tão importante assim a acrescentar ao conhecimento do aluno/leitor.

Podemos inferir, a partir da análise dos LD da LP, que a informatividade nas TH aparece em níveis distintos. Diante de muitas constatações que serão desenvolvidas ao longo desta pesquisa, uma merece destaque e antecipação: é a de que a própria composição das TH já se constitui, no geral, como informatividade de nível médio, seja pelos assuntos abordados, seja pela apresentação dos elementos semióticos, como cores, formatos de balões, expressões faciais, personagens em movimento; e também no nível elevado de informatividade, uma vez que o humor, apresentado no final das tirinhas, quebra a expectativa inicial de leitura, levando a outras interpretações possíveis.

### 3.4 DE COMO SERÁ O PRODUTO DESTACÁVEL

A fim de validarmos tudo que foi exposto durante a nossa pesquisa, apresentamos como contribuição a produção de um caderno de exercícios que irá contemplar textos e questões que vislumbrem a importância do estudo das tirinhas na sala de aula, bem como evidenciaremos a informatividade dentro das TH como fator textual imprescindível para a construção de sentidos, aprimorando a leitura, a escrita, a oralidade e a compreensão de textos.

#### 3.4.1 Tipo do material proposto

Conforme já foi referenciado neste trabalho, não é nosso objetivo apontar culpados em relação ao insucesso das aulas de LP. Partimos, porém, do pressuposto de que precisamos repensar a nossa prática enquanto docentes da língua materna. E o mais importante é pensar estratégias em que o aluno compreenda que a língua é um “fenômeno social [...] uma prática de atuação interativa, dependente da cultura de seus usuários [...]” (Antunes, 2009, p. 21). É imperativo levar ao conhecimento dos alunos que estudar a língua não equivale a estudar gramática. A língua está muito além dos aspectos e nomenclaturas gramaticais. Porém, vale ressaltar também que não se deve menosprezar o ensino das regras; o problema está em torná-lo o principal objetivo das aulas de LP.

Se pretendemos alcançar melhores resultados na nossa prática docente, ou melhor, se o que almejamos é o pleno desenvolvimento dos nossos alunos, no que diz respeito à leitura, à oralidade, à escrita e à compreensão de textos, é preciso promover atividades que explorem os usos reais da língua, fomentando a cidadania e estimulando a reflexão crítica dos educandos, diante dos diversos contextos nos quais ele está inserido.

Dentro desse espaço real e significativo, o LDLP, tido como um dos instrumentos usados com maior frequência pelo professor de língua materna, não é o suficiente para dar conta da imensidão que é a língua portuguesa. Sem negar a sua valiosa contribuição para o ensino da LP atualmente, é preciso ir mais além. É mister compreendê-lo como um “modelo” ou mesmo um “material de apoio” para o professor, que, ancorado na realidade dos alunos, precisa adaptar esse material para melhor atender as demandas dos nossos estudantes. Faz-se necessário, portanto, planejar atividades que venham a somar com o material didático, contribuindo significativamente para que os educandos ampliem seu repertório enciclopédico, além de garantir a ampliação para as práticas de leitura, escrita e oralidade.

Sendo assim, proporemos um caderno de atividades com sugestões para o aprimoramento da leitura, oralidade e escrita, para a turma de 9º ano “A”, do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Monsenhor Celso Cicco, no município de Ceará-Mirim. Os alunos, que estão devidamente matriculados e com frequência regular nessa turma, situam-se na faixa etária entre 12 e 13 anos de idade. A maioria deles mora na cidade, porém alguns residem na área rural do município. Observa-se que são estudantes com muitas dificuldades de compreensão de textos, além de apresentarem sérios problemas de leitura e escrita. Vale ressaltar que essas dificuldades foram agravadas pela ausência desses educandos à sala de aula durante o período da pandemia. São alunos que

estiveram sem aula presencial durante dois anos consecutivos e que, devido a fatores diversos como baixas condições econômicas e difícil acesso à Internet, dentre outros, não puderam acompanhar as aulas que eram ofertadas *on-line*.

A sequência do material proposto seguirá a proposição de três módulos. Focaremos, ao longo da atividade, nos casos em que ocorrem a informatividade dentro das TH. No primeiro, abordaremos a leitura. Inicialmente, será realizado um exercício diagnóstico, a fim de identificar quais são os saberes dos educandos em relação às tirinhas – se o gênero já foi abordado em séries anteriores, o que eles sabem sobre esse texto, tais como características, linguagem etc. Ainda nessa parte da atividade, serão apresentados mais dois gêneros: uma charge e uma HQ, para que eles encontrem algo em comum e/ou diferente. Depois de iniciarmos, a proposta seguirá para a leitura compartilhada das tirinhas, respeitando a entonação das falas, percebendo as onomatopeias – quando presentes – sempre tentando, oralmente, fazer representações as mais fiéis quanto possível das falas dos personagens.

No segundo módulo, as atividades estarão voltadas para a oralidade, com a roda de conversa proposta a partir dos temas presentes na TH. Esse será um momento muito significativo para os educandos, pois trataremos dos conhecimentos prévios a respeito do assunto, buscando relacionar os fatos discutidos à vivência deles. Nessa parte, os exercícios propostos terão como objetivo principal trabalhar a construção de sentidos a partir da informatividade presente nas tirinhas, levando-os à compreensão global do texto.

Espera-se, com esse material, que os educandos não apenas entendam o texto como pretexto para se abordar aspectos gramaticais, tão explorados nos LDLP, mas que possam ir além, compreendendo as informações explícitas e implícitas na superfície textual das TH, relacionando a temática abordada nesse gênero textual ao seu contexto de vivência. Se o material didático explora as nomenclaturas gramaticais, a atividade aqui proposta pretende deixar esse aspecto para segundo plano, visto que compreendemos a *informatividade* como um dos fatores de textualidade de suma importância para que, de fato, a partir das informações novas trazidas pelo texto, ou até mesmo aquelas não tão novas, se possam promover discussões em sala de aula, tornando a aprendizagem realmente significativa.

## 4 A TIRINHA DE HUMOR NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

No cenário atual, vê-se com frequência uma forte relação entre a educação e os quadrinhos. A riqueza de sua linguagem possibilita o estudo não apenas dos aspectos visuais (verbal e não verbal), mas eleva o conhecimento dos alunos a aspectos críticos da realidade em que estão inseridos. A BNCC, documento que normatiza o conjunto de aprendizagens que os alunos precisam desenvolver ao longo da sua vida escolar, reconhece a presença desse gênero multimodal para o ensino de LP desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. É o que está explícito, por exemplo, na habilidade: “(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias)” (Brasil, 2018, p. 97).

### 4.1 DESCRIÇÃO DE COMO A TIRINHA DE HUMOR APARECE NOS LIVROS DIDÁTICOS SELECIONADOS

Seguindo a orientação dos documentos norteadores (BNCC), vê-se, no cenário atual, uma maior tentativa de se explorar o gênero TH no contexto de sala de aula. Entre tantos outros gêneros que são contemplados nos LDLP, os textos humorísticos se destacam pelas suas características multimodais e pelo valor expressivo e semântico de cada elemento, como cor, estilo de letra, formato de balões, expressões faciais etc. Em face a essa dimensão de contribuições para o ensino, trataremos de analisar como esse gênero é trabalhado nos LDLP, um dos suportes mais usados pelos professores na atualidade.

Na primeira coleção analisada, *Tecendo Linguagens*, registramos um total de 34 TH. Consideramos esse número significativo, uma vez que as tirinhas estão entre outros gêneros também presentes nos LDLP, tais como poema, crônicas, charges etc. Desse total, os exemplares do 9º ano são os que mais apresentam tirinhas: são 12 TH; em seguida, estão os exemplares do 7º ano, com um total de 9 TH; em menor número, estão os exemplares do 6º ano, com 7 TH, e o 8º ano, com 6 TH. Essa coleção apresenta 4 unidades em cada exemplar, cada uma delas contendo dois capítulos.

Em todos os exemplares, do 6º ao 9º ano, as tirinhas aparecem em subseções do livro, como *Trocando ideias*, *De olho na escrita* e *Na trilha da oralidade* e *Aplicando conhecimentos*, *Reflexão sobre a língua*.

No livro do 6º ano, as tirinhas aparecem 7 vezes, sendo 3 delas na unidade 1; 2 na unidade 2; e somente 1, em cada, nas unidades 3 e 4. Dessas ocorrências, apenas em uma delas percebemos que o trabalho não visou apenas explorar aspectos da gramática normativa. Neste exemplo, nota-se que houve uma maior preocupação com o entendimento global do texto, abordando a *informatividade* e os demais elementos multimodais presentes nas TH. Vejamos, um exemplo presente no 1º capítulo, Figura 8 a seguir:

Figura 8: Tirinha de humor no LD com maior destaque à informatividade

**NA TRILHA DA ORALIDADE**

**Declamação de poemas**

Antes de conversar com toda a turma sobre as atividades propostas a seguir, sente-se com um colega e procure responder às questões com base na leitura da tira do Menino Maluquinho. Depois, com a orientação do professor, compartilhem as respostas com os outros colegas.

ZIRALDO. As melhores tiradas do Menino Maluquinho. São Paulo: Melhoramentos, 2000.

- As palavras de Maluquinho se dirigiam à menina? Como você percebeu isso?  
Não. Porque ele passa direto por ela e se dirige às flores.
- Então, o que fez a menina se enganar? A maneira como ele fala e as palavras que usa, além do fato de passar muito perto dela, esticando os braços na direção da garota.
- A fala de Maluquinho faz você se lembrar de que tipo de declaração?  
Resposta esperada: De uma declaração de amor.
- Além da fala, que outros elementos levam o leitor a concluir que se trata de uma declaração do tipo que você identificou na atividade 3? As palavras e a expressão física: os gestos, a maneira de andar e olhar, a emoção representada pelas palavras em destaque nos quadrinhos, o ponto de exclamação, entre outros elementos.
- Leia o primeiro quadrinho em voz alta. Como a maioria de seus colegas leu a frase?  
Resposta pessoal.
- Leia novamente a primeira fala de Maluquinho, agora modificada.
 

a) Espere-se que os alunos reconheçam que não. Ao usar essas palavras em tom de interrogação, a menina não poderia torná-las como uma declaração de amor.	Amor? Amor?	b) Não são apenas as palavras, mas o modo como são ditas, por exemplo, a entonação, a combinação delas, a expressão facial e corporal de quem falou e até mesmo a situação de comunicação em que foram usadas.
---	-------------	--

a) Nesse caso, a menina continuaria a entender da mesma maneira o que o menino diz? Por quê?  
b) Que faz com que os alunos compreendam a diferença entre as duas frases?

Fonte: LD *Tecendo Linguagens*– Editora IBEP – p. 61.

Nessa abordagem, o aluno é instigado a perceber aspectos da oralidade, além de precisar perceber os vários elementos que são necessários para a compreensão do texto, como expressão facial, movimentos corporais, entonação, além de vislumbrar, pela forma como os quadros estão dispostos, que também apresenta elementos de uma narrativa, como espaço, tempo e personagens. Há um baixo nível de informatividade, dada a temática explorada, de fácil compreensão: o amor, que, no caso, não se trata do amor à menina, mas às flores. Percebe-se, neste exemplo, que há uma interação discursiva maior entre autor-texto-leitor.

Por outro lado, nos outros registros de tirinhas desse exemplar, percebe-se uma preocupação maior em abordar aspectos gramaticais. Um exemplo, presente no segundo capítulo, é mostrado na Figura 9 a seguir:

Figura 9: Tirinha de humor no LD como pretexto para o ensino da GN

**APLICANDO CONHECIMENTOS**

1. Releia a seguinte passagem da carta que a mãe de Carol escreveu.

Só queria que você não deixasse bagunçado demais porque me incomoda.

a) Reescreva esse trecho, fazendo uso do pronome nós. Faça as alterações necessárias.  
 Nós só queremos que você não deixasse bagunçado demais porque nos incomoda.

b) Que mudanças você pôde observar na frase ao empregar esse pronome pessoal do caso reto?  
 O verbo sofreu flexão para concordar com o pronome nós e o pronome pessoal oblíquo me foi substituído pelo pronome nós, também oblíquo, que está relacionado ao pronome pessoal do caso reto nós.

2. Leia a tira.



BECK, Alexandre. Armandinho, 24 fev. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2Q0pk02>. Acesso em: 25 set. 2018.

Fonte: LD *Tecendo Linguagens*– Editora IBEP – p. 11.

Essa preocupação em dar destaque ao ensino da GN se torna mais perceptível ainda quando, na página seguinte do exemplar (página 113) e ainda referente à tirinha exposta na figura 9, há um recorte do texto, sendo apresentado apenas um dos quadrinhos da tira, conforme é exposto na Figura 10:

Figura 10: O ensino das TH de forma fragmentada nos LD

2. a) Nessa tirinha, Armandinho desabafa com sua amiga sobre o que é ter uma mãe que vive lhe pedindo que arrume o quarto assim como a mãe de Carol lhe pediu, como vimos em seu diário.

a) Que relação podemos estabelecer entre essa tirinha e a página de diário de Carol?

b) Que quadrinho demonstra que Armandinho teve uma mudança de atitude em relação ao que sua mãe vive dizendo? \_\_\_\_\_

c) Que argumento a amiga de Armandinho usou para mostrar que ele deveria pensar de modo diferente? A amiga chamou a atenção para o fato de que pior do que arrumar o quarto é não ter mãe e não ter um quarto para arrumar.

2. b) No terceiro quadrinho, há uma mudança de atitude de Armandinho. Ao procurar Armandinho, a mãe descobre que ele está arrumando o quarto. Essa situação mostra que Armandinho estava arrumando o quarto sem que a mãe precisasse lhe pedir que executasse essa tarefa.

3. Releia o primeiro quadrinho da tirinha.



BECK, Alexandre. Armandinho, 24 fev. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2Q0pk02>. Acesso em: 25 set. 2018.

a) Identifique, nesse quadrinho, os dois pronomes que foram utilizados. Os pronomes *eu* e *isso*.

b) Qual deles é um pronome demonstrativo? O pronome *isso*.

c) A que expressão esse pronome se refere nesse quadrinho? À expressão "arrumar o quarto".

Fonte: LD *Tecendo Linguagens*– Editora IBEP – p.113.

Nesta parte do LD analisado, a atividade que começa na página 112 (Figura 9) e que tem a sua continuidade na página 113 (Figura 10), que se apresenta no capítulo 1, na subseção *Aplicando conhecimentos*, observamos que somente as três primeiras questões trabalham com a interpretação do texto. A argumentação é explorada na questão 2, letra c), com baixo nível de informatividade, uma vez que o assunto é facilmente identificado, estando explícito na superfície textual. A quebra de expectativa acontece quando Armandinho é surpreendido com respostas dadas à sua pergunta: que há, sim, coisas piores do que uma mãe reclamando, como por exemplo não ter uma mãe e/ou não ter um quarto para arrumar. Na questão 03, nas letras a), b) e c), a tirinha aparece cortada, com destaque apenas ao primeiro quadrinho para o estudo dos pronomes. Esse exemplo mostra claramente a TH analisada de forma fragmentada, sendo assim retirado do seu contexto global.

No exemplar do 7º ano, que está dividido em 4 unidades, cada uma delas com 2 capítulos, há uma presença significativa dos quadrinhos. As atividades que exploram a nomenclatura *quadrinhos* são 11, no geral. Porém, dessas 11 ocorrências, apenas 9 fazem referência ao gênero como *tirinhas* ou *tira*. Constatamos, ainda, que nos capítulos 3, 4, 6 e 8 não há registro de tirinhas de humor. Observe-se a Figura 11 a seguir.

Figura 11: Tirinhas de humor no LD e o ensino da GN

3. Leia estes quadrinhos de Suriá.

LAERTE, Suriá. Folha de S. Paulo, São Paulo, 28 maio 2005.

a) De acordo com a história, qual era a intenção de Suriá ao ensinar a leitura e a escrita ao carro selvagem? Suriá queria que o carro representasse na escrita, ou seja, por intermédio da linguagem verbal, o que ele expressava por meio dos sons da buzina, uma linguagem não verbal.

b) Depois de ensinar a linguagem verbal ao carro, Suriá conseguiu se comunicar com ele? Explique. Não, porque o carro expressou por escrito apenas o som da buzina, escrevendo uma onomatopeia.

4. Agora, leia outra tirinha de Gonsales.

GONSALES, Fernando. Niquel Náusea: com mil demônios. São Paulo: Devir, 2002.

a) Por que as crianças não compreenderam a atitude da avó, apesar de ela dizer que estava fazendo um cachecol? Porque um cachecol, normalmente, não tem tamanho tão grande.

b) O que ocasionou a falta de compreensão da mensagem por parte dos netos? O fato de não saberem que a avó estava fazendo um cachecol para uma girafa.

c) De que maneira o mal-entendido poderia ser desfeito? A avó poderia explicar para quem estava fazendo um cachecol.

Fonte: LD *Tecendo Linguagens* – Editora IBEP – p. 25.



Observamos que, no enunciado de número 3 da Figura 11, as autoras se referem ao texto como *quadrinhos*, uma das características também das tirinhas, que são construídas com a presença desse elemento. Vale ressaltar também que há um trabalho mais amplo em relação à informatividade, em um grau médio, por exemplo. No texto do enunciado 3, o leitor pode interagir com o texto de modo a conhecer as onomatopeias e o valor expressivo da linguagem não verbal, tão importantes para a compreensão global dos textos multimodais.

Quanto à presença da informatividade no texto do enunciado 4, acontece em um grau médio, uma vez que, no primeiro quadrinho, a personagem faz referência à pressão atmosférica, não explorada explicitamente na superfície textual. Apesar de não haver questões que façam uso da terminologia *informatividade*, o leitor é “convidado” a construir sentidos para o texto lido, a partir dos seus conhecimentos enciclopédicos: que quanto mais alto for, mais frio se sentirá, por causa da pressão atmosférica, que diminui com a altitude. É também possível observar a predominância da narração. Ressaltamos ainda que nesses textos não foram exploradas questões da gramática normativa.

Ainda atendendo a esse propósito, de explorar o entendimento sobre o texto, no capítulo 5, também evidenciamos uma tirinha que responde, perfeitamente, a subseção sobre a qual faz parte. Veja-se a Figura 12 a seguir.

Figura 12: Tirinhas de humor e a informatividade no LD

**TROCANDO IDEIAS**

1. Leia a tirinha do *Menino Maluquinho* e, em seguida, converse com os colegas e o professor sobre as questões.

ZIRALDO. O Menino Maluquinho: as melhores tiras, 1. Porto Alegre: L&PM, 1995.

a) Que emoção expressa a fala da personagem do primeiro quadrinho? *Expressa surpresa, admiração.*

b) Por que ela teve essa reação? Que ideia a personagem tem sobre o valor que as crianças dão à leitura?

c) Em sua opinião, que preconceitos estão expressos na fala da segunda bibliotecária?  
*Resposta pessoal.*

2. Você acha que os alunos só leem por obrigação? É possível associar prazer ao ato de ler? Explique e dê exemplos. *Resposta pessoal.*

3. Agora, imagine que a personagem que entrou na biblioteca seja a autora do texto “A troca”. O que ela falaria, em sua opinião, ao ver os garotos lendo em plenas férias? *Resposta pessoal. Resposta possível: Provavelmente, ela elogiaria os leitores e os incentivaria, porque dá muita importância à leitura.*

4. Em sua opinião, o que poderia ser feito em sua escola para incentivar o hábito de leitura de mais alunos? *Resposta pessoal.*

1. b) A personagem acha que as crianças dão pouco valor à leitura, por isso fica surpresa ao ver os estudantes lendo livros nas férias. A interlocutora diz que um garoto está na biblioteca porque é japonês, isto é, alguém considerado estudioso, que leva os estudos a sério; outro vai à biblioteca para ter uma atitude diferente da de outros de sua idade, porque é “do contra”; e o terceiro está na biblioteca porque é maluco, fazendo referência ao personagem Menino Maluquinho.

**CONVERSA ENTRE TEXTOS**

Fonte: LD *Tecendo Linguagens* – Editora IBEP – p. 157.

Os enunciados na Figura 12, que fazem referência à tirinha do *Menino Maluquinho*, exploram informações acerca das linguagens presentes nos quadrinhos, entre elas a não verbal (expressão facial dos personagens e as imagens, que contemplam o espaço da narrativa) e a verbal, quando se expõe, de forma velada, o preconceito existente na sociedade. A *informatividade* é explorada também na questão c. do enunciado 1, quando é evidenciado o *preconceito*. Nesse ponto, os estereótipos podem ser abordados, e os alunos poderão fazer inferências do tipo por que *um japonês?* um *do contra?* e um *Maluco?*. Nessa atividade, a subseção *Trocando ideias*, possibilita uma maior interação autor-texto-leitor, responsável pela construção de sentidos sobre a tirinha.

Constatamos também que as demais tirinhas contempladas nos outros capítulos abordam a *informatividade* de modo superficial, e o destaque maior é dado aos aspectos gramaticais. Vejamos um exemplo, retirado no capítulo 5, na Figura 13 a seguir.

Figura 13: Tirinha de Armandinho como pretexto para o ensino da GN

2. Leia outra tirinha de Armandinho.

BECK, Alexandre. 10 tirinhas de Armandinho sobre o fascinante mundo dos livros. Disponível em: <<https://bit.ly/2zv1MkD>>. Acesso em: 30 set. 2018.

a) Que crítica social está implícita no relato de Armandinho sobre o dia em que acabou a luz? Explique. *Que com o uso dos aparelhos eletroeletrônicos os pais podem não dar tanta atenção aos filhos ou, ainda, que podem se privar do prazer de compartilhar a leitura.*

b) Por que Armandinho achou, a princípio, que estariam "ralados"? *Porque ele não compreendia qual seria a alternativa de atividades sem o uso de tecnologia à base de energia elétrica.*

c) O que a leitura proporcionou para pai e filho nessa situação? *A leitura proporcionou aproximação e fortalecimento de laços.*

d) Quais são os advérbios ou locuções adverbiais presentes no primeiro quadrinho? Classifique-os. *"Ontem", advérbio de tempo; "lá em casa", locução adverbial de lugar.*

e) Que palavra o advérbio **mais**, no último quadrinho, amplia o sentido? Qual é sua classe gramatical. Classifique esse advérbio. *"Mais" indica intensidade e amplia o sentido do adjetivo "legal"; portanto, trata-se de um advérbio de intensidade.*

Fonte: LD *Tecendo Linguagens*– Editora IBEP – p. 170.

Conforme observamos na Figura 13, inicialmente, as questões tratam de uma temática bastante conhecida na atualidade – o distanciamento entre as pessoas em virtude do uso excessivo da tecnologia, convidando o leitor a interagir com o texto, a fim de compreendê-lo. Porém, percebe-se que não são explorados, por exemplo, elementos do gênero, como cor, ausência das linhas no segundo quadrinho e todas as outras informações que dão conta de que os dois quadrinhos anteriores ao terceiro tratam da lembrança da noite passada, vivenciada pelo personagem Armandinho. Essa tirinha pode

ser analisada do ponto de vista do grau médio de *informatividade*, na medida em que sugere ao leitor inferências que podem ser relacionadas aos seus conhecimentos prévios, como, por exemplo, por que para o filho foi a melhor noite? Porém, nas duas últimas questões, são explorados aspectos morfológicos, como é o caso do estudo dos *advérbios*.

No exemplar do 8º ano, conforme já mencionado, há 5 TH. Da mesma forma que no livro do 7º ano, neste encontramos 4 unidades, com 2 capítulos em cada. Nos capítulos 2, 3 e 6, não há registro de TH. Das tirinhas analisadas, apenas uma, presente no capítulo 1, que tem início na página 19 (Figura 14) e continuação na página 20 (Figura 15), e na subseção do livro, intitulada *Conversa entre textos*, aborda somente a compreensão textual. Veja a Figura 14 a seguir.

Figura 14: A informatividade nas TH, no LD

Nenhuma das acepções.

**CONVERSA ENTRE TEXTOS**

1. O humor consiste na maneira como o tio de Calvin interpreta a fala do garoto (segundo quadrinho) e na justificativa apresentada por Calvin (último quadrinho). O tio achava que Calvin estava sendo legal ao expressar o desejo de que ele (o tio) não fosse embora de sua casa. Na verdade, era apenas uma estratégia do menino para garantir a paciência da mãe durante a visita do tio.

1. Leia a tirinha abaixo, que traz o personagem Calvin, de Bill Watterson.

WATTERSON, Bill. *Yukon Ho!* São Paulo: Conrad Editora, 2010.

• Em que consiste o humor dessa tirinha?

Fonte: LD *Tecendo Linguagens* – Editora IBEP – p. 19.

Nesta figura, trazemos como exemplificação uma atividade com a tirinha do Calvin. Sobre ela, percebemos que houve uma abordagem em relação à compreensão do texto. Nos três primeiros quadrinhos, o que está implícito e precisa ser “desvendado” é o real desejo do Calvin, finalmente, descoberto no último quadrinho, quando ele afirma que a sua mãe é muito mais paciente na frente das visitas. O humor, nesse sentido, pode ser entendido como quebra de expectativa, uma vez que o tio Max não esperava a sinceridade do garoto, expressa no último quadrinho da TH. Os elementos multissemióticos mais uma vez contribuem para que possamos interpretar esse texto, uma vez que a expressão do tio Max é de surpresa e espanto.

Na Figura 15, temos a continuação da atividade sobre a TH do Calvin, apresentada acima. A questão 2 está presente na página 20 e segue contemplando a interpretação da fala do Calvin. Vejamos:

Figura 15: Tirinha de humor de Calvin e a informatividade no LD

2. Releia o trecho a seguir, retirado do texto "Palavra".

As palavras dizem o que querem, está dito e pronto. As palavras são sinceras, as segundas intenções são sempre das pessoas.

- Que relação é possível estabelecer entre a tirinha da atividade 1 e o trecho reproduzido acima?  
Resposta possível: No segundo quadrinho, a fala de Calvin indica que ele não quer que o tio vá embora, mas o real motivo desse desejo não está expresso nessa fala, o que leva o tio a dar outra interpretação ao que o garoto diz. Esse fato relaciona-se ao trecho "As palavras são sinceras, as segundas intenções são sempre das pessoas".

**PRÁTICA DE LEITURA**

Texto 2 – Crônica

Fonte: LD *Tecendo Linguagens* – Editora IBEP – p. 20.

Vale ressaltar que outras questões sobre a informatividade do texto poderiam ser adicionadas a essa atividade como, por exemplo, quem é Calvin? Como Calvin costuma ser no seu dia a dia? Por que a mãe do Calvin não tem paciência com ele?; compreendemos que a informatividade de uma TH começa desde as informações sobre os seus personagens, até o contexto histórico de sua criação às temáticas exploradas, além dos elementos multimodais como balões, expressões faciais etc.

Ainda assim, podemos afirmar que o propósito da subseção do livro foi alcançado, na medida em que fez relação entre os textos que abordam o sentido das palavras. Porém, a *informatividade* é explorada de forma superficial, mesmo sendo ela um fator de textualidade imprescindível para compreensão global dos textos. Questionar sobre o *humor do texto* não tem a mesma dimensão de dar ênfase, por exemplo, sobre por que a mãe seria mais paciente com ele na presença de visitas? E, caso contrário, por que ela não o é na ausência desses parentes? Ou questões do tipo: como tem sido a relação entre pais e filhos, na atualidade?

No capítulo 4, encontramos a subseção intitulada *Reflexão sobre o uso da língua*, que aborda uma TH, como mostra a Figura 16 abaixo:

Figura 16: Tirinha de humor da Mafalda como pretexto para o ensino da GN no LD

2. Leia a tirinha abaixo, que traz os personagens Mafalda e Felipe, criados pelo cartunista argentino Quino.

QUINO. *Toda Mafalda*: da primeira à última tira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

a) Resposta pessoal. Possivelmente os alunos afirmarão que a ideia é de crítica, uma vez que esses personagens a) A ideia que a tirinha pretende passar por meio da fala dos personagens Mafalda e Felipe é de humor ou de crítica? Explique. **fazem uma avaliação destovorável à humanidade no sentido de que não deu certo e que precisa começar de novo.**

b) Observe a expressão do interlocutor das crianças nos três quadrinhos. De que modo a expressão desse personagem reflete o sentido produzido nas falas e posturas das crianças?

3. No terceiro quadrinho, Mafalda emprega uma forma verbal na terceira pessoa do plural. Explique como se dá a concordância verbal na fala de Mafalda nesse quadrinho. **Ao empregar a forma verbal *estamos*, Mafalda faz referência a ela e ao personagem Felipe. Trata-se de um sujeito composto e, em decorrência disso, o verbo precisou flexionar para concordar com esse sujeito. Equivale a: "Eu**

Fonte: LD *Tecendo Linguagens*– Editora IBEP – p. 140.

No exemplo mostrado na Figura 16, observamos, mais uma vez, a *informatividade* sendo trabalhada de modo aparente. As duas primeiras questões, que abordam a compreensão do texto, não evidenciam, por exemplo, o porquê de a humanidade precisar começar novamente. Os fatores que contribuíram para que a personagem pensasse dessa forma não são explanados, pondo a investigação – o que conferiria ao texto maior *informatividade* – em segundo plano. Além de ser necessário, também, um estudo sobre Mafalda – quem é a personagem que, ainda criança, pensa e age como adulto? Por que ela age dessa forma? Porém, o que se observa nas questões seguintes é, mais uma vez, a presença do estudo morfológico, à medida que se propõe analisar as formas verbais. Além de também não haver nenhuma questão voltada para a exploração do próprio gênero, como o estudo das imagens, expressão facial dos personagens etc. O que ainda chama atenção é a nomenclatura dada à subseção do livro, intitulada de *Reflexão sobre o uso da língua*. Nessa parte do livro, esperamos encontrar questões voltadas para situações reais da língua, tais como o diálogo, a oralidade, a situação de comunicação etc. Vê-se, porém, mais uma vez, o uso da tirinha como pretexto para o ensino de normas socialmente privilegiadas, o que pode levar a um grande equívoco, já tão arraigado no ensino de LP, de que ensinar a gramática normativa é ensinar a língua.

No material dedicado ao 9º ano, encontramos 12 TH. O que consideramos um número significativo em relação aos exemplares dos outros anos. Da mesma forma que os demais livros dessa coleção, o material está dividido em 4 unidades, cada uma com 2

capítulos, apresentando as mesmas subseções. Nos capítulos 2 e 3, não encontramos registro de TH.

Nos capítulos que trazem para a sala de aula o estudo e a discussão a partir do trabalho com as TH, observamos que quase todos os enunciados que se referem a esses textos começam de formas parecidas, com perguntas do tipo: “Em que consiste o humor da tira?” e “O sentido da tira é cômico ou crítico? Explique”. Geralmente, são duas ou três questões voltadas para a compreensão do texto e, em seguida, se coloca em evidência o estudo de aspectos morfológicos e sintáticos. Vejamos um exemplo na Figura 17.

Figura 17: Tirinha de humor da Joaquina como pretexto para o ensino da GN no LD

3. Leia a tirinha a seguir, que traz a personagem Joaquina, criada pela designer Clara Gomes.

GOMES, Clara. Máscaras da vida. *Bichinhos de jardim*, 10 maio 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2KztlXl>>. Acesso em: 29 set. 2018.

Resposta pessoal. Sugestão de resposta: A personagem deixa subentendida a ideia de que está criando perfis escondendo em perfis virtuais? que não correspondem com quem de fato ela é e que se esconde por trás de características e traços que não são seus.

b) Em que consiste o humor dessa tirinha?  
Resposta pessoal. Sugestão de resposta: O humor consiste no fato de a personagem mostrar-se deprimida, no início da conversa, por achar que estava se escondendo em perfis virtuais que mascaravam o seu eu e, ao final, afirmar que as máscaras já não bastavam: seria necessário uma fantasia completa. Dessa forma reforça a necessidade de continuar se escondendo, agora de modo intenso, numa comparação entre o tamanho da máscara e da fantasia completa.

4. Observe:

1º quadrinho: SINTO QUE ESTOU ME ESCONDENDO EM PERFIS VIRTUAIS...  
3º quadrinho: A QUESTÃO É QUE MÁSCARAS NÃO SÃO MAIS SUFICIENTES...

a) Nesses quadrinhos, as orações subordinadas completam o sentido das orações principais, estabelecendo interdependência entre elas.

a) De que modo se relacionam as orações que compõem as falas da personagem nesses quadrinhos?

b) Separe e classifique essas orações. Consulte o quadro informativo para responder.

1º quadrinho: *Sinto* oração principal. *que estou me escondendo em perfis virtuais [...]* oração subordinada substantiva objetiva direta. 3º quadrinho: *A questão é* oração principal. *que máscaras não são mais suficientes [...]* oração subordinada substantiva predicativa.

**HORA DA PESQUISA**

Fonte: LD *Tecendo Linguagens* – Editora IBEP – p. 206.

Observamos que as duas questões propostas para a compreensão do texto, a) e b), são insuficientes para dar conta de toda grandiosidade dessa temática. Evidenciamos, neste caso, a *informatividade* sendo explorada de modo superficial. Diante desse tema, tão vivenciado na atualidade, outras questões poderiam agregar ao conhecimento dos alunos, somando informações novas, como, por exemplo: o que são perfis sociais? Por que usar máscaras em perfis sociais? Para que servem as máscaras e as fantasias? Além de ser possível estender o tema a outros pontos importantes, como a exposição das pessoas nas redes. Percebe-se que o tema é amplo e há muitas formas de abordá-lo, trazendo para dentro dele informações já compartilhadas pelo leitor e outras não tão conhecidas assim. Poderíamos, inclusive, visto que é uma atividade dedicada aos alunos do 9º ano, explorar os riscos que as pessoas correm ao expor sua vida nas redes sociais, além de conhecer as

leis que foram criadas para ser aplicadas em casos de crimes cibernéticos e *Fake News*. O trabalho com as TH, por sua característica de abordar temas de interesse social aliados ao humor, é o espaço privilegiado para que o leitor faça inferências, suposições e que complemente aquilo que já conhece com informações novas.

Outros aspectos também não foram evidenciados, como espaço da narrativa, estado físico e emocional dos personagens, além da expressão facial e de todos os outros elementos não verbais tão presente nos quadrinhos.

No enunciado seguinte, nas questões a) e b) do número 4, são explorados aspectos gramaticais. O estudo das orações se apresenta como etapa final da atividade, fruto da persistência em fragmentar o texto, dividindo-o e abordando-o em partes isoladas.

A segunda coleção analisada é *Conexão e Uso*, das autoras Dileta Delmanto e Laiz B. De Carvalho. Os exemplares que fazem parte dessa coletânea apresentam 8 capítulos, cada, e todas elas com duas seções: *Leitura 1* e *Leitura 2*, que apresentam finalidades específicas, direcionadas, por exemplo, às práticas de leitura, compreensão, oralidade e escrita. Os livros também apresentam subseções intituladas: *Antes de ler*, *Exploração do texto*, *Cultura digital*, *Do texto para o cotidiano*, *Aprendendo a aprender*, *Conhecimento interligado*, *Reflexão sobre a língua*, *Diálogo entre textos*, *Produção escrita e Produção oral*, *Produção do ano e atividade de escuta*.

No exemplar do 6º ano, observamos um número significativo de TH. Registramos um total de 44. Elas estão presente em todas as subseções do livro. A presença desses textos multimodais se destaca no capítulo 2, com 7 tirinhas; no capítulo 3, com 9 tirinhas; no capítulo 6, com 6 tirinhas; e no capítulo 7, com 7 tirinhas. Vale ressaltar, ainda, que o capítulo 3 tem, em sua abertura, a explanação sobre as HQ, pondo (não de uma forma explícita) a TH como um gênero que faz parte dos quadrinhos. Há, nesse capítulo, uma exploração maior dos elementos que compõem o gênero quadrinístico como linguagem verbal e não verbal, formato de balões, expressões faciais dos personagens, o plano das imagens, o formato e o tamanho das letras, uso expressivo da pontuação. Vejamos um exemplo na Figura 18 a seguir.


Figura 18: Tirinha de humor no LDLP apresentada como HQ

8. Nas histórias em quadrinhos, podem aparecer recursos que costumam ser utilizados no cinema. Por exemplo, o **zoom**, que serve para dar mais ênfase a um personagem, uma ação dele, a um objeto ou a um cenário, mostrando-o de perto e com detalhes. Chamamos esse tipo de enquadramento de **plano**. Leia o quadro a seguir, que traz a explicação de alguns deles.

**Plano geral:** apresenta o conjunto todo, cenário e personagens.  
**Plano de detalhe:** chama a atenção para um aspecto da imagem.  
**Primeiro plano:** limita o espaço à altura dos ombros para dar maior destaque à expressão facial.  
**Plano americano:** mostra os personagens a partir do joelho.  
**Plano médio:** mostra os personagens da cintura para cima.  
**Plano total:** mostra os personagens de corpo inteiro.


No caderno, indique qual dos planos descritos anteriormente é empregado em cada imagem.

a) **Plano de detalhe.**



SOUZA, Mauricio de. *Turma da Idéfrica*. Disponível em: <<http://turmadamonitora.uol.com.br>>

b) **Plano de detalhe.**



Cena do filme *Maleficent*, de Robert Stromberg (dir.) Estados Unidos: Walt Disney, 2014.

Fonte: LD *Conexão e Uso* – Editora Saraiva – p. 82.

Na figura 18, o comando da atividade pede aos alunos que explorem o plano em que as imagens são dispostas nas HQ. Porém, a atividade, que tem continuidade na página 83 (figura 19), apresenta a TH do Garfield como sendo uma das questões em que as imagens precisam ser explicadas. Tal ocorrência, evidencia a grande confusão que se faz em torno das HQ e TH como sendo o mesmo gênero textual.

Figura 19: Tirinha de humor do Garfield no LDLP

h)



DAVIS, Jim. *Garfield*. Disponível em: <[www.garfield.com](http://www.garfield.com)>. Acesso em: 12 out. 2018.

**Plano americano.**

Fonte: LD *Conexão e Uso* – Editora Saraiva – p. 83.

Notamos que na atividade que se inicia no capítulo 3, ilustrada na Figura 18, a questão trata das tirinhas como sendo histórias em quadrinhos. Essa constatação é percebida quando há o comando de se entender nas imagens (incluindo a tirinha do Garfield) – como se pode ver na Figura 18 – o enquadramento do plano.



Vale ressaltar que, no comando da questão, exposto ainda na Figura 18, a proposta sugere uma equiparação entre os recursos apresentados nas HQ e no cinema. Levando-se em consideração a realidade das escolas públicas, ao qual esse material didático é destinado, o conhecimento cultural dos educandos em relação à arte cinematográfica pode se apresentar prejudicado, uma vez que nem todos têm acesso às salas de cinema. Na maioria dos casos, os alunos afirmam ter acesso à rede aberta de televisão, e apenas uma pequena parcela dispõe de rede fechada que oferta um maior número de filmes, documentários, séries etc. Nesse sentido, os saberes prévios necessários, para que os graus de informatividade sejam explorados junto aos discentes se mostram insuficientes. Segundo Beaugrande e Dressler (2013), mesmo que um texto apresente um maior grau de informatividade, ou seja, menor previsibilidade de informações, é necessário que o texto se apresente, no mínimo, dentro de um intervalo de opções, em que o conhecimento seja possível através de alguma medição. Nesse sentido, o enunciado da questão analisada mostra-se “estranho”, já que traz à discussão um conhecimento mais específico que o aluno, de certo, pode não dominar: o “cinema”.

Nas atividades desse mesmo capítulo, observamos ainda que os enunciados tratam das tirinhas como HQ. Notemos o exemplo mostrado na Figura 20 a seguir.

Figura 20: Tirinha de humor no LDLP de forma fragmentada

No texto verbal das HQs, é comum aparecerem palavras, expressões e construções que reproduzem a linguagem e os recursos da conversação espontânea do cotidiano, como:

- pausas ou hesitações nas falas dos personagens, marcadas pelo uso das reticências;
- superposição de vozes dos personagens;
- redução de palavras: **tá, tô, pra**, entre outras;
- gírias: **É isso aí, cara!**;
- interjeições: **Uau!, Nossa!, Calma!, Uai!**.

5. Além das imagens e das falas, da escolha dos planos, das onomatopeias e das interjeições, outros recursos podem ser explorados em histórias em quadrinhos, como os balões. Observe, a seguir, o formato de alguns deles.

I. 

ZIRALDO. O *Menino Maluquinho*. Disponível em: <<http://meninomaluquinho.educacional.com.br/PaginaTirinha/PaginaAnterior.asp?da=10092018>>. Acesso em: 12 out. 2018.

II. 

LAERTE. Disponível em: <[www2.uol.com.br/laerte/](http://www2.uol.com.br/laerte/)>. Acesso em: 12 out. 2018.

III. 

CACO GALHARDO. Disponível em: <<http://cacogalhardo.wordpress.com/>>. Acesso em: 12 out. 2018.

IV. 

SOUSA, Maurício de. *Turma da Mônica: Alimentos saudáveis*. Disponível em: <[www.turmadamonica.com.br](http://www.turmadamonica.com.br)>. Acesso em: 12 out. 2018.

Fonte: LD *Conexão e Uso* – Editora Saraiva – p. 86.

Na figura 21, temos a continuação da atividade proposta na página 86, do LD, que é explanada na Figura 20. Nela, há mais uma ocorrência da TH, desta vez do Níquel Náusea, apresentada como HQ e estudada de modo fragmentado:

Figura 21: Tirinha de humor no LDLP abordada como HQ

V.



SOUSA, Maurício de. *Turma da Mônica*. Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhasdomarcelinho/index.php?a=36>>. Acesso em: 12 out. 2018.

VI.



GONSALES, Fernando. *Níquel Náusea*. Disponível em: <[www2.uol.com.br/niquel/](http://www2.uol.com.br/niquel/)>. Acesso em: 12 out. 2018.

VII.



GLAUCO. *Geralinho*. Disponível em: <[www2.uol.com.br/glauco/geralinho.shtml?tira=56](http://www2.uol.com.br/glauco/geralinho.shtml?tira=56)>. Acesso em: 12 out. 2018.

a) Agora, explique o formato de cada um dos balões.

b) O que o formato de cada balão indica ao leitor desses quadrinhos?

Os balões utilizados nas HQs, além de organizarem as falas dos personagens e mostrarem ao leitor quem está falando, indicam, pelo seu formato, o modo como eles se expressam, revelando diferentes entonações, atitudes, comportamentos e emoções.

Fonte: LD *Conexão e Uso* – Editora Saraiva – p. 87.

Os modelos das figuras 20 e 21 evidenciam, mais uma vez, as tirinhas como parte das HQ, ao propor um estudo das características dos quadrinhos e, como exemplo, é citada uma tirinha do Menino Maluquinho, que se apresenta de forma fragmentada, uma vez que o texto não é exposto na íntegra, mas em quadrinhos isolados. Vale ressaltar que, dentro da própria referência do quadrinho, há a especificação do gênero *tirinha*.

Nos demais capítulos, estão presentes diversos gêneros textuais, entre eles campanhas publicitárias, charges, notícias, reportagens, contos etc. Em relação às TH, a exemplo da coleção citada anteriormente, observamos que há um aparente trabalho com a *informatividade*, à medida que, em algumas ocorrências do uso das TH, o texto consegue dialogar com o leitor em busca da compreensão, seu conhecimento enciclopédico, permitindo fazer algumas inferências. Vale ressaltar que, dos 44 registros de TH que estão no livro, apenas um número bem reduzido trabalha com todas as questões voltadas para essa compreensão, porque, na maioria delas, há um evidente uso da TH para se trabalhar com as regras da gramática normativa. Vejamos, na Figura 22, um exemplo em que há uma abordagem maior voltada para a informatividade do texto.

Figura 22: A informatividade explorada nas TH, no LDLP

**Diálogo entre textos** ! Não escreva no livro!

**Os direitos universais na tira**

Um texto pode estabelecer um diálogo com outro texto pelo tema ou pelos personagens. A seguir, vamos refletir como uma tira e a Declaração Universal dos Direitos das Crianças conversam entre si.

1. Leia a tira do personagem Armandinho. Você sabia que ele tem um sapo como animal de estimação?

BECK, Alexandre. Dia Internacional dos Direitos Humanos. *Tira Armandinho*, 10 dez. 2014. Disponível em: <<https://tiraarmandinho.tumblr.com/post/104917306394/10-de-dezembro-dia-internacional-dos-direitos>>. Acesso em: 4 abr 2018.

- Releia algumas frases extraídas dos balões de fala do personagem e indique a quais princípios da declaração estão relacionadas as palavras destacadas. Se necessário, consulte um dicionário.
  - Todas as pessoas nascem **livres e iguais** [...]. **Princípio I.**
  - e devem agir [...] com espírito de **fraternidade**. **Princípio X.**

2. Releia o último quadrinho. O que você entende por agir com "espírito de fraternidade"?

Agir com afeto, harmonia e união em relação a outras pessoas.

- Nesse quadrinho, texto e imagem estão relacionados entre si? De que forma?

Fonte: LD *Conexão e Uso* – Editora Saraiva – p. 67.

Notamos que a TH na Figura 22 explora os conhecimentos prévios do leitor à medida que faz menção à Declaração Universal dos Direitos das Crianças. Esse documento foi citado no início do capítulo e expõe os dez princípios que regem os direitos das crianças. Por esse motivo, a subseção na qual a tirinha aparece é intitulada *Diálogo entre textos*. Nesse sentido, levando-se em consideração a turma em que a tirinha é trabalhada, o nível de *informatividade* se torna mais elevado, uma vez que esse documento é apresentado aos alunos, ampliando ainda mais seu repertório enciclopédico. Há também a explanação dos elementos que podem ser percebidos na superfície textual, através do texto não verbal (Armandinho estendendo a mão para ajudar as pessoas, em um verdadeiro espírito de fraternidade). A sequência da narrativa é bem analisada, pois trabalha, inicialmente, com a teoria (pensamento de Armandinho) e, em seguida, a prática (Armandinho ajudando as outras crianças). Vale ressaltar, ainda sobre a *informatividade*, que o LD também poderia ter explorado melhor o documento a que faz referência, como, por exemplo, o que ele significa, quando e onde surgiu, se ele é realmente vivenciado no dia a dia etc. São essas lacunas que, pela mediação dos professores, conhecedores dos níveis de *informatividade* do texto e das características do gênero TH, podem e devem ser exploradas de forma mais ampla, permitindo ao aluno interagir com o texto e se tornando um leitor ativo na construção de sentidos.

Não obstante, na maioria das abordagens das TH, o que parece prevalecer são os estudos voltados para a nomenclatura gramatical. No geral, enquanto duas ou três

questões introduzem a atividade e exploram a compreensão do texto – voltadas para a *informatividade*, sequência narrativa, personagens etc. –, os demais pontos se voltam para o estudo das regras do português padrão. Vejamos um exemplo na Figura 23.


Figura 23: Tirinha de humor como pretexto para o ensino da LP no LD

**Reflexão sobre a língua** ✖ Não escreva no livro!


**Substantivos: contexto e sentidos**

1. Leia esta tira.

**PÁSSAROS.**




**ÁRVORES.**



**BELAS PAISAGENS.**





ORLANDELLI. Grump. Disponível em: <<http://blogdoorlandeli.zip.net/images/1166.jpg>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

a) Em cada um dos três primeiros quadrinhos, existe um substantivo que faz referência ao local onde se passa a narrativa: pássaros, árvores e paisagens. Em sua opinião e de acordo com o contexto da tira, qual substantivo poderia ser usado no último quadrinho?  
*Resposta pessoal. Possibilidades: conexão, internet.*

b) Que recursos presentes nesse quadrinho ajudaram você a chegar a essa conclusão? *A expressão dos personagens (desanimados, tristes), o computador na mão de um deles e o Balão de fala que contém a palavra WI-FI.*

c) De que forma o humor é construído na tira?

Fonte: LD *Conexão e Uso* – Editora Saraiva – p. 102.

Nota-se, no exemplo trazido na Figura 23, que, das três questões propostas, apenas a última, a letra c), abrange melhor a compreensão de mundo do leitor. Nela, o aluno precisa acionar conhecimentos da atualidade, como o uso excessivo da tecnologia e da internet, além de perceber que esse foi o motivo da quebra da expectativa gerada no último quadrinho. Observamos que não há uma abordagem significativa da *informatividade* presente no texto, sendo trabalhada apenas de forma superficial, ao se propor entender o humor do texto. Em relação às duas primeiras questões, fica clara a preocupação em se trabalharem os aspectos da gramática normativa, quando se faz referência aos substantivos. Nota-se também que os elementos da narrativa não são explanados, como o espaço, as personagens, a linguagem não verbal etc.

No exemplar do 7º ano, encontramos registradas 27 TH, presentes nas subseções do material didático. Os capítulos 7 e 8 são aqueles em que mais aparece esse gênero textual – um total de 6 tirinhas em cada unidade; no capítulo 6, observamos um total de 5 tirinhas; no capítulo 3, aparecem 4 tirinhas; nos capítulos 2 e 5, registramos 3 tirinhas em cada; nos capítulos 1 e 4, não encontramos registros de TH. Um fato que chama bastante atenção é que a maioria das TH estão presentes na subseção *Reflexão sobre a língua*, que, apesar de ser sugestivo ao estudo dos usos reais da LP, traz como

preocupação principal o estudo das regras gramaticais, conforme vislumbramos nos exemplos ilustrado na Figura 24.

Figura 24: Tirinha de humor de Calvin e o ensino da GN no LD


**Reflexão sobre a língua** \* Não escreva no livro!

**Outros tempos do modo indicativo**

Iniciamos o estudo dos tempos do indicativo pelos pretéritos. Vamos ver agora os usos do presente e do futuro nos textos?

**Uso do presente no modo indicativo**

1. Leia uma tira que apresenta formas verbais no presente do indicativo.



WATTERSON, Bill. *Os dez anos de Calvin e Haroldo*. São Paulo: Best News, 1995, v. 2, p. 69.

a) O que provoca o humor da tira?  
*A exagerada descrição que Calvin faz do que diz estar sentindo diante da TV e a situação do personagem.*

b) Observe a posição e a expressão dos personagens no terceiro quadrinho. O que elas revelam sobre cada um? *A posição e a expressão de Calvin revelam abandono, cansaço, abatimento. Já a posição e a expressão de Haroldo demonstram atenção.*

c) Considerando as formas verbais do presente do indicativo usadas na tira, indique se Calvin está se referindo a ações que acontecem no momento em que fala ou a ações habituais.  
*Indicam ações habituais de Calvin.*

2. Leia o início de uma matéria publicada em uma revista de circulação nacional.

Fonte: LD *Conexão e Uso* – Editora Saraiva – p. 88.

Na Figura 24, observamos com clareza a presença da TH, do personagem Calvin, como pretexto para o ensino dos modos e tempos verbais – neste caso, abordam-se os verbos no presente do modo indicativo. Apenas as duas primeiras questões – a) e b) – exploram, de modo breve, a compreensão do texto. Na questão a), a interpretação global do texto é explorada através do humor. Os elementos multissemióticos expressam a apatia do garoto diante do que é visto na televisão e a preocupação do seu amigo leal, Haroldo, em relação ao comportamento de Calvin.

Na figura 25, registramos mais um exemplo das TH como pretexto para o ensino da GN. O entendimento do texto é trabalhado nas duas primeiras questões: a) e b); porém, percebe-se que essas atividades não exploram os implícitos como, por exemplo, no último quadrinho, não explicitando que Haroldo é o amigo imaginário do Calvin, e teria sido ele o responsável por comer os biscoitos da Susie.

Figura 25: Tirinha de humor de Calvin e Haroldo para produção de outros gêneros textuais

**Pretérito imperfeito do subjuntivo**

1. Leia a tirinha a seguir.

WATTERSON, Bill. *Calvin e Haroldo*. Rio de Janeiro: Cedibra, 1987.

**1. b)** Primeiro quadrinho: Calvin está pensativo. Segundo quadrinho: Calvin está perplexo, em choque; Haroldo, feliz; Susie olha para trás, sem uma reação clara. Terceiro quadrinho: Calvin se mostra agradecido e Susie, surpresa, perplexa (pois Calvin se comporta como um cavalheiro, o que não é usual no comportamento dele). Último quadrinho: Susie está revoltada, irritada.

- O tigre de estimação de Calvin desapareceu, e o garoto pensa em algo que poderia ajudá-lo a resolver esse problema. No que ele pensa? *Pensa em pedir à sua amiga Susie que fique de olho, caso o tigre apareça.*
- Observe os gestos e as expressões dos personagens. O que revelam em cada quadrinho?
- No primeiro quadrinho, o balão reproduz a fala de Calvin. Anote no caderno as formas verbais que se referem a ações de Susie e Haroldo. *Ficasse (de olho) e aparecesse.*
- O que as formas verbais identificadas na atividade anterior expressam? Copie a alternativa correta no caderno.  
I. Uma certeza.     II. Uma possibilidade.    III. Uma ordem.

Fonte: LD *Conexão e Uso* – Editora Saraiva – p. 118.

Conforme podemos observar nos exemplos das Figuras 24 e 25, apenas as primeiras questões, geralmente as duas primeiras, estão voltadas para as informações globais do texto. Assim como nos demais exemplares, percebemos a *informatividade* explorada de modo artificial. Não há atividades voltadas para a narrativa, tais como a sequência dos quadrinhos, mostrando o tempo em que acontecem os fatos, o formato dos balões, evidenciando mudança no tom de voz dos personagens, além de não evidenciar quem são os personagens Calvin, Haroldo e Susie – no segundo exemplo. Percebe-se uma orientação do material didático para que o professor explore os personagens, porém essa abordagem não está explícita nas questões.

No LD voltado para o 8º ano, registramos um total de 18 TH, sendo a maior ocorrência no capítulo 3, com 5 TH; nos capítulos 2 e 6, estão presentes 3 tirinhas em cada; no capítulo 8, registramos 2 TH; no capítulo 5, registramos 2 TH; e nos capítulos 1, 4 e 7, foram evidenciadas apenas 1 tirinha em cada. Observamos, também, que a maior parte das ocorrências das TH explora a informatividade de modo aparente. A exemplo dos demais livros já analisados, geralmente, as duas primeiras questões se voltam para o entendimento do texto e, logo em seguida, são explanadas nomenclaturas gramaticais.

Ainda neste exemplar, destacamos a presença das TH para produção de outros gêneros. Na subseção intitulada *Produção escrita*, o material didático apresenta como sugestão a produção de um gênero textual, baseando-se na leitura das TH. Percebemos, nesses casos, o uso da tira como pretexto para uma nova escrita, sem que se faça um estudo detalhado sobre ela, sobre a temática, personagens, além de não haver um debate

maior sobre a relação do assunto explorado no texto à vivência dos alunos. Como podemos observar no exemplo ilustrado na Figura 26.

Figura 26: Tirinha de humor como pretexto para produção de outros gêneros textuais

Produção escrita

PRODUÇÃO DO ANO

✖ Não escreva no livro!

### Resenha crítica

As pessoas gostam de expor sua opinião sobre tudo e vivem tecendo comentários sobre o que veem, o que ouvem falar, o que leem, mas frequentemente os argumentos que apresentam – caso apresentem – não são válidos ou, em alguns casos, não convencem ou satisfazem o interlocutor. Leia a tira.



ITURRUSGARAI, Adão. Mundo Monstro. *Folha de S. Paulo*, 15 ago. 2013. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/ilustrada/cartum/cartunsdiarios/#15/7/2013>. Acesso em: 19 jul. 2018.

Em situações e conversas informais, comentários e avaliações sem argumentação fundamentada são comuns, com base em “eu adorei”, “é muito bom”, “acho que... eu gostei/eu não gostei...”. Porém, quando jornalistas e resenhistas opinam sobre um objeto cultural, é esperado que o façam com conhecimento e apreciação consistentes para avaliá-lo.

Hoje, você será um jornalista ou um resenhista! Produza uma resenha sobre um objeto cultural para publicar no jornal de sua escola, se houver. Você pode também enviá-la a um amigo que goste do assunto, publicá-la no blogue da turma ou lê-la em um clube de leitura de que faça parte.

Fonte: LD *Conexão e Uso* – Editora Saraiva – p. 25.

A *informatividade*, neste caso, explicitamente não explorada deixa fora do conhecimento dos alunos, por exemplo, o que é argumentação e de que forma ela poderia ser usada, no caso dos personagens da tirinha da Figura 26, quando a leitora do livro não consegue explicar, de forma plausível, por que o considera uma “obra-prima”. Além desse registro, ao longo do material didático, encontramos outras tirinhas apresentadas em atividades semelhantes – um total de 4 TH com essa finalidade. As demais ocorrências seguem o modelo já apreciado nos outros exemplares: as duas primeiras questões, geralmente, destinadas às informações sobre o tema, humor, personagens, elementos da narrativa. As demais questões, usam as TH como pretexto para o ensino das regras gramaticais, conforme podemos observar na Figura 27.

Figura 27: Tirinha de humor como pretexto para o ensino da regência

2. Leia a tira.

THAVES, Bob. Frank & Ernest. *O Estado de S. Paulo*, D4, Caderno 2. São Paulo, 29 maio 2011.

a) Analise o sentido da tira. Em que situação o personagem indica que a natureza está? O personagem sugere que a natureza está em uma situação ruim, considerando que atualmente ela sofre ameaças de extinção, tanto em relação à fauna quanto à flora.

b) O que provoca humor na leitura da tira?

c) O personagem se diz ligado à natureza. A que mais um ser humano pode se sentir ligado? Dê exemplos. 2. b) O fato de o personagem relacionar a situação da natureza à sua própria situação: assim como a natureza está sob ameaça de extinção, o emprego do personagem também está ameaçado.

d) Qual é a regência exigida pelo adjetivo **ligado/ligada**? A preposição a

e) Encontre na tira mais um adjetivo que exige um complemento regido por preposição. 2. c) Possibilidades: Ligado à

Fonte: LD Conexão e Uso – Editora Saraiva – p. 99.

No exemplar destinado ao 9º ano, última etapa do Ensino Fundamental, registramos 24 TH, distribuídas nas subseções do material didático. Os capítulos com maior ocorrência são o 6, com 5 tirinhas, e os capítulos 1 e 3, com 4 TH cada; as unidades 7 e 8, apresentaram 3 tirinhas em cada; nas unidades 2 e 5, foram registradas, em cada, 2 tirinhas; e, no capítulo 4, encontramos apenas 1 TH. A subseção com maior presença desse gênero é *Reflexão sobre a língua*, geralmente, destinado à análise linguística. Encontramos um pequeno número de tirinhas de humor (4) apresentadas na subseção *Produção escrita e Produção oral e escrita*, destinadas à produção de gêneros textuais, baseando-se na leitura das tirinhas, porém sem explorar, de forma minuciosa, as informações contidas nesses textos. Vejamos um exemplo na Figura 28.

Figura 28: Tirinha de humor como pretexto para produção de artigo de opinião

**Produção escrita** PRODUÇÃO DO ANO ★ Não escreva no livro!

**Artigo de opinião**

Ler um artigo de opinião pode nos ajudar a ler o mundo a partir dos conhecimentos que nos traz. Leia a tira abaixo, da personagem Filomena.

CICA. *Pagandi o pato*. Porto Alegre: L&PM, 2006. p. 42.

Nesta Unidade, tratamos de questões polêmicas, pontos de vista, argumentos, contra-argumentos. Agora, vamos pôr em prática esses conhecimentos e escrever artigos de opinião para o Jornal que estamos preparando desde o início do ano. Você pode também publicá-lo no blogue da turma ou da escola, se houver.



Fonte: LD *Conexão e Uso* – Editora Saraiva – p. 185.

A tirinha acima é posta no LD em análise para introduzir a subseção que visa ao trabalho com a escrita de um gênero textual. Porém, a sua presença não evidencia nenhuma questão voltada para a *informatividade*, tais como a temática, os personagens, a relação do assunto à vivência dos alunos etc.

Nas demais ocorrências, o estudo das TH atende a uma intenção clara em se trabalhar com aspectos da gramática normativa, como podemos observar no exemplo ilustrado na Figura 29.

Figura 29: Tirinha de humor da Mafalda e o ensino dos pronomes

**Reflexão sobre a língua** \* Não escreva no livro!

**4 A função do pronome relativo em textos de diferentes gêneros**

Você já estudou os pronomes, analisou sua importância como elemento coesivo, refletiu sobre sua função em determinadas orações. Vamos agora ampliar seus conhecimentos sobre um dos tipos de pronome, ligado ao uso em períodos de estrutura mais complexa, como o período composto por subordinação.

1. Leia a tira a seguir.

QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 87.

a) Observe a expressão facial da personagem Mafalda nos quatro quadrinhos. Por que a fisionomia da personagem muda no quarto quadrinho? *Mafalda está em sinal de aprovação ao discurso de Suzanita nos três primeiros; no quarto, sua expressão revela surpresa, quando, de súbita, muda na abordagem que Suzanita faz a respeito do que vinha dizendo.*

b) A personagem Suzanita realmente deseja ser diferente das mulheres da geração anterior? Explique sua resposta. *Não; o humor da tira está no fato de Suzanita dar a entender que deseja dedicar-se à ciência, quando, na verdade, pretende dedicar-se a afazeres domésticos.*

c) Releia este trecho e observe o emprego da palavra destacada.

Não posso ser uma mulher como nossas mães, que se conformavam [...]

primeira oração                      segunda oração                      terceira oração

A palavra destacada **que** tem duas funções:

- relaciona duas orações;

Fonte: LD *Conexão e Uso* – Editora Saraiva – p. 171.

Ao analisar os exemplares da editora *Conexão e uso*, notamos que, nos livros de 8º e 9º anos, o número de TH é bem menor, se comparado aos exemplares do 6º e 7º anos da mesma coleção. Esse número reduzido de tirinhas de humor nas séries finais pode estar relacionado à visão equivocada de que a leitura dos quadrinhos – compreende-se nesta pesquisa as TH como um subgênero dos quadrinhos – se destinava às crianças. Conforme afirma Vergueiro e Ramos (2009, p. 8), durante muitos anos a relação entre escola e quadrinhos nem sempre aconteceu de forma amigável. Acreditava-se, segundo esses autores, que ler os quadrinhos era uma atividade destinada ao público infantil e que esse gênero textual não era visto como “boa leitura”:

Tais publicações eram interpretadas como **leitura de lazer** e, por isso, **superficiais** e com conteúdo aquém do esperado para a realidade do aluno. Dois dos argumentos muito usados é que **geravam ‘preguiça mental’** nos estudantes e **afastavam os alunos da chamada ‘boa leitura’**. (Vergueiro e Ramos, 2009, p. 8, grifo nosso)

Evidencia-se, portanto, uma maior presença das TH nas séries iniciais do Ensino Fundamental II, principalmente no 6º ano, pela aproximação que se tem das séries do Ensino Fundamental I, em que os aspectos semióticos das tirinhas estariam mais próximos do lúdico, uma vez que os elementos como imagens, cores, formato de balões são bastante explorados, principalmente em razão da faixa etária dos alunos, que atende ao público infantil.

Concluimos, portanto, a análise dos LDLP com registros que nos possibilitam entender como as TH estão sendo exploradas nos LD e o espaço que é dado para o trabalho com a *informatividade* presente nesse gênero textual. Não obstante, constata-se um trabalho superficial da leitura responsiva ativa e uma maior abordagem sobre o estudo da GN, principalmente, dos aspectos morfológicos, tendo em vista que nessas séries ainda não se apresenta o estudo da sintaxe.

#### 4.2 POSICIONAMENTO CRÍTICO EM RELAÇÃO AO LIVRO DIDÁTICO

Conforme vem sendo observado ao longo das últimas décadas, ocorreram significativas mudanças no ensino da LP, principalmente no que concerne à reestruturação dos conteúdos e das propostas pedagógicas, que se apresentam cada vez mais diversificadas por exigências de um público leitor diverso, além da expansão da tecnologia, que exige atividades cada vez mais dinâmicas, interativas e, sem dúvida, com temáticas mais próximas da vivência dos educandos. Dentro dessas mudanças, percebemos o espaço privilegiado que os textos em quadrinhos – sejam eles HQ, TH ou charges – vêm ocupando em sala de aula para o ensino da língua materna, especialmente pelas suas características multimodais, tão atrativas aos nossos jovens alunos do Ensino Básico.

A inclusão desses gêneros – inicialmente nos PCN e, mais atualmente, na BNCC – aponta um avanço, principalmente porque contraria a ideia desde sempre difundida de que os textos em quadrinhos, entre eles as TH, eram destinados à diversão. Contudo, o que se constata é que o LD, instrumento mais utilizado pelos professores na atualidade, contraria aquilo que é proposto pelos documentos norteadores da Educação Básica

brasileira, que inserem a diversidade de gêneros textuais no ensino, como apoio para desenvolver as habilidades de leitura. É o que nos diz a BNCC, ao afirmar:

**(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –**, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, **expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores** (Brasil, 2020, p. 169, grifo nosso).

Tal afirmação deriva de evidências claras de que o trabalho com as TH nos LDLP deixa em segundo plano a leitura como forma de privilegiar os saberes dos alunos, prejudicando o espaço que os tornaria leitores ativos na construção de sentidos do texto. Com maior ênfase, percebe-se a presença das TH como pretexto para a abordagem conteudística da morfologia e da sintaxe. Somente na primeira coleção analisada, *Tecendo Linguagens*, registramos um total de 34 TH, em que vinte e cinco delas tratam de questões iniciais explorando a informatividade nos graus baixo e médio e, ainda assim, de modo superficial, para, em seguida, introduzir questões que abordam aspectos da gramática normativa. Em alguns casos, as tirinhas são fragmentadas, analisadas separadamente do seu contexto global, com frases soltas. Observamos apenas 9 TH com abordagens voltadas às informações do texto e à compreensão dos alunos. São tirinhas de autores diversos e com temáticas variadas. Dentre eles, podemos citar: Calvin e Haroldo, de Bill Watterson; Mafalda, de Quino; Níquel Náusea, de Fernando Gonsales; Suriá, de Laerte; Armandinho, de Alexandre Beck; O menino Maluquinho, de Ziraldo; Joanhina, de Clara Gomes. As tiras estão presentes em capítulos, cujas subseções se destinam aos estudos da leitura (*Para começo de conversa – trocando ideias*), escrita (*De olho na escrita*), oralidade (*De olho na oralidade*), interpretação e gramática (*Reflexão sobre o uso da língua*).

No segundo exemplar analisado, *Conexão e uso*, registramos 113 TH, um número mais significativo se o compararmos ao da coleção analisada anteriormente. Notamos que, desse total, 85 delas são apresentadas como pretexto para o ensino de elementos gramaticais, como a sintaxe e a morfologia. Vale ressaltar ainda que essas ocorrências estão presentes na subseção intitulada *Reflexão sobre a língua*, reforçando ainda mais o pensamento equivocados de que ensinar gramática normativa é o mesmo que ensinar a língua. Apenas 12 tirinhas apresentam questões mais direcionadas para a compreensão do

leitor, buscando na leitura uma maior interação deste com o texto. Evidencia-se, nessas ocorrências, também, uma maior exploração da informatividade, uma vez que relaciona os conhecimentos presentes na tecitura do texto às informações implícitas, advindas do repertório enciclopédico dos educandos. Registramos, em pequena quantidade, um total de 16 ocorrências de TH como pretexto para produção de outros gêneros textuais. Nessas passagens, não há registrada nenhuma questão que aborde a compreensão do aluno sobre a temática presente no texto.

Apesar da presença marcante das TH nos LD, percebe-se que a *informatividade* é limitada às questões gramaticais. Na maioria das ocorrências, os níveis baixo, médio e alto dizem respeito aos conceitos e classificações das nomenclaturas gramaticais. O espaço dado à leitura, nesse sentido, desprivilegia o posicionamento crítico do aluno, pautando-se meramente no ensino do código.

## 5 O PRODUTO DESTACÁVEL

Todos os conceitos abordados ao longo desta pesquisa, bem como os objetivos e a problemática, contribuem para uma mudança de postura do professor de LP na atualidade, principalmente, quando as tirinhas são reconhecidas como instrumentos capazes de auxiliar no processo de leitura, escrita e compreensão de textos dos educandos.

Enfatizamos a ideia de que a leitura e a escrita precisam acontecer de forma significativa, de modo a considerar que o leitor – nesse caso, o aluno – não atua como sujeito passivo, mas contrariamente, exerce papel fundamental na construção de sentidos do texto, ao desenvolver o poder de confrontar as informações lidas aos seus conhecimentos prévios, contribuindo assim para o sentido global da leitura.

Nesse viés, apresentaremos as atividades com as TH em sala de aula e os respectivos graus de informatividade nelas contidas e trabalhadas. Acreditamos que, ao explorar o gênero TH, os estudantes ampliam seu repertório enciclopédico, uma vez que o gênero tirinha é riquíssimo de informações. Cremos, dessa forma, que, a partir da leitura das TH, na sala de aula, os alunos poderão desenvolver ainda mais suas habilidades de leitura, escrita e oralidade, de modo crítico e responsivo.

Para tanto, a fim de tornar o ensino das TH uma aprendizagem significativa, precisamos compreender e organizar melhor o nosso fazer pedagógico, repensando os objetivos nos quais atuamos nas aulas e o nosso papel enquanto educadores que, assim como os alunos, exercemos um papel ativo dentro do espaço escolar. Concerne a nós, docentes, entender a complexidade do *ensinar* e buscar estratégias que melhor viabilizem os conhecimentos aos nossos estudantes. É mister percebermos que nem todos os alunos que adentram as nossas salas de aula aprendem da mesma forma e dentro de um mesmo tempo. Isso significa que a diversidade é fator condicionante para que possamos redirecionar melhor as atividades que chegam até os nossos educandos.

Sendo assim, o nosso Caderno de Atividades aqui proposto é baseado nos apontamentos de Zabala (1998). Segundo esse autor, a percepção desses condicionantes e o conhecimento nos ajudam a melhor atuar em sala de aula e a entender que toda prática educativa deve ser pautada na reflexão, possuidora de um *antes* e um *depois*. Zabala (1998, p. 17) afirma que, para que uma atividade seja de fato significativa, três fatores são essenciais: o *planejamento* (antes), a *aplicação* (durante) e a *avaliação* (depois).

[...] O *planejamento e a avaliação* dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados [...] (Zabala, 1998, p. 17, grifos no original).

Através desses processos, é possível, enquanto docentes, diagnosticar o contexto, tomar decisões, atuar e avaliar os resultados. Nesse viés, a sequência de atividades assume valor significativo em sala de aula. Conforme aponta Zabala (1998), as atividades constituem um grande indicador para identificar o tipo e as características do ensino, além de serem instrumentos que permitem incluir as três fases citadas acima: planejar, aplicar e avaliar.

Em conformidade com o que já foi dito anteriormente, a nossa proposição de trabalho com as TH acontecerá em um Caderno de Atividades, em auxílio ao LDLP, suporte tão usado pelos professores de língua materna. A elaboração desse material visa auxiliar e ampliar os conhecimentos explorados pelos materiais didáticos, enfatizando o gênero TH, em especial o nível de informatividade presentes nesses textos.

## MÓDULO I – ATIVIDADES ENVOLVENDO LEITURA E COMPREENSÃO

Neste primeiro módulo, traremos, como contribuição para o nosso Caderno de Atividades, uma sequência de exercícios que exploram a leitura das TH, com destaque para o grau de informatividade nelas presente e a compreensão que os nossos alunos tem em relação a esse gênero multimodal.

Segundo Zabala (1998), é preciso compreender o contexto e a importância dele para a escolha dos conteúdos que estarão presentes nas atividades. No nosso percurso de sala de aula, principalmente enquanto educadores de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, a escolha por trabalhar com as TH partiu das observações pessoais feitas ao longo da prática docente, da percepção do maior envolvimento dos estudantes com os elementos que compõem os gêneros quadrinísticos e pelas temáticas exploradas nesses textos, capazes de despertar maior interesse dos educandos, pois quase sempre os assuntos estão relacionados a fatos da sua vivência cotidiana.

Em contraponto a esse “interesse” dos estudantes pelas TH, observamos que, apesar de estarem concluindo o Ensino Fundamental II, há uma grande dificuldade de leitura e de compreender aquilo que é lido. A abordagem que é dada à leitura das TH nos LDLP quase sempre acontece de forma mecânica, não possibilitando aos alunos perceberem as

sutilezas do texto, seus implícitos e sua relação com outros textos. Esses materiais didáticos, geralmente, exploram, com maior ênfase, os aspectos gramaticais, deixando em segundo plano uma leitura que proporcione uma aprendizagem significativa.

Sendo assim, pensamos em exercícios nos quais pudéssemos voltar nossa atenção para as questões que englobam as habilidades de leitura e compreensão dos textos, ampliando o repertório dos alunos através daquilo que é percebido pela informatividade, deixando as análises gramaticais para serem discutidas nos LDLP, como já se pôde observar durante as análises feitas ao longo deste trabalho.

## PLANO DE AÇÃO 1: ABORDANDO ATIVIDADES DE LEITURA

A abordagem do Plano de Ação 01 (Atividade 01) favorecerá ao professor diagnosticar os conhecimentos prévios dos educandos acerca da leitura dos quadrinhos, com o objetivo de traçar estratégias de aprimoramento para atividades futuras, além de proporcionar aos alunos um momento inicial, de apresentação, sobre o estudo dos quadrinhos, sejam eles HQ, TH ou Charges, aperfeiçoando a leitura das linguagens verbal e não-verbal muito presentes nesses textos.

Zabala (1998, p. 38), amparado na visão construtivista, destaca que “[...] o papel ativo e protagonista do aluno não se contrapõe à necessidade de um papel igualmente ativo por parte do educador [...]”. Embasados nessa concepção, proporcionamos, então, nesta parte inicial do Caderno, exercícios que tiram proveito dos conhecimentos prévios dos alunos, relacionando esses saberes aos conhecimentos dos textos, de modo a explorá-los e a utilizá-los em situações diversas, dentro e fora da escola. Esse vínculo entre o que já faz parte da estrutura cognitiva do aluno e os novos conteúdos é, para Zabala (1998), o que, de fato, compreendemos por *aprendizagem significativa*.

Vale ressaltar ainda o que Zabala define como conteúdo (1998, p. 30):

[...] entendê-lo como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades. Deste modo, os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social.

Notamos, então, que, ao trazer a *informatividade* como ponto de partida para compreendermos o universo das tirinhas e os seus mais variados aspectos, contribuiremos

para uma aprendizagem significativa, somando as informações já sabidas pelos alunos àquelas novas informações que eles poderão descobrir através da leitura desse gênero multimodal, auxiliando-os a se tornarem cada vez mais cidadãos críticos diante da realidade que os cerca.

Orientações aos professores:

Caro(a) professor(a),

Neste caderno de atividades, você encontrará exercícios que abordam a *informatividade*, um dos fatores de textualidade, dentro das Tirinhas de Humor. Não pretendemos anular o uso do Livro Didático, mas utilizar os assuntos aqui explorados como material de apoio para o aprimoramento da leitura, oralidade e escrita dos educandos. O caderno contém três momentos, intitulados **Plano de Ação 01**, com atividades voltadas para o trabalho com a leitura das Tirinhas de Humor. Nessa primeira parte, o(a) professor(a) irá explorar o gênero textual TH, diferenciando-as da Charge e das HQ, explanando características que tornam a TH um texto multimodal. No **Plano de Ação 02**, o trabalho é voltado para abordagens de LEITURA E COMPREENSÃO. Objetivamos nesse tópico trabalhar com a informatividade dentro das TH. Para a realização desta aula, os estudantes receberão os textos (TH) para análise e uma lista de questões que englobam a leitura, podendo ser silenciosa ou compartilhada, além da compreensão dos possíveis sentidos do texto, atentando sempre para todos os elementos constituintes desse gênero textual como imagens, balões, cores etc. O material de apoio será disponibilizado em seguida, para que os alunos conheçam o conceito e os níveis de informatividade de um texto. O professor poderá, ainda, junto aos alunos, explorar um outro gênero textual, que é a biografia de Nelson Mandela. Nessa proposta, disponibilizamos também um QR code com informações sobre o Prêmio Nobel da Paz, para que os educandos possam ampliar seus conhecimentos. Apresentamos, nessa parte do caderno, a sugestão de um filme, que poderá ser visto em um outro momento para uma melhor compreensão de quem foi Nelson Mandela. No terceiro e último momento deste caderno, propomos o **Plano de Ação 03**, cuja proposição é abordar a oralidade. Neste momento, além das leituras em voz alta e compartilhada na sala de aula, o professor pode convidar os alunos a perceberem os balões de fala e até mesmo quando não há balões – no caso das tirinhas do Armandinho, como recurso para entendimento do texto. Mais uma vez, a ênfase será dada para a compreensão das TH, do contexto a que elas fazem referência, convidando o aluno a fazer suas inferências, preenchendo e construindo o sentido do que é lido.

Portanto, professor(a), esperamos que este caderno possa auxiliá-lo(a) nas aulas de Língua Portuguesa e que, a partir das questões aqui propostas, possamos pensar outras atividades que contemplem o conhecimento prévio dos educandos, realizando atividades de compreensão e de leitura significativas.

Vejamos o Plano de Ação 01, para o trabalho com a leitura:



PLANO DE AÇÃO 01					
LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS					
AULAS PREVISTAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	OBJETIVO ESPECÍFICO	RECURSO NECESSÁRIO	DESCRIÇÃO DA AULA	PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO
02 aulas, de 50 minutos cada.	Leitura de TH, HQS e charges.	Ampliar o conhecimento dos alunos sobre as TH, HQS e charges;  Incentivar a leitura dos quadrinhos.	Material impresso (atividade com tirinhas, HQS e charges) para distribuição junto aos alunos;  Uso do datashow, para a explanação dos textos.	Inicialmente, serão entregues aos alunos os textos impressos para apreciação, contendo uma HQ, uma TH e uma charge);  Em seguida, solicitaremos que formem grupos (3 a 4 alunos) e que discutam, entre eles, o que perceberam ali: qual dos textos é TH? HQ? E charge? E por que eles chegaram a determinada conclusão; questionaremos o que os textos têm em comum e o que apresentam de diferenças, além de indagarmos sobre o que cada um deles aborda.  Concederemos um tempo para a leitura e apreciação dos textos;  Logo em seguida, pediremos para que eles respondam as questões entregues na atividade 1.	Observação feita pelo professor, diagnosticando o nível de conhecimento dos educandos em relação as TH, HQS e charges.

				Após o tempo concedido, abrir-se-á a roda de conversa, a fim de que os alunos exponham suas impressões sobre os textos, com o auxílio do professor.	
--	--	--	--	---	--

Para a efetivação do nosso primeiro Plano de Ação, serão entregues aos alunos as atividades impressas a seguir:

<b>SEQUÊNCIA DE ATIVIDADE IMPRESSA 01</b>	
<p>Ao longo da sua formação, certamente você já leu diversos textos. Na aula de hoje, abordaremos a leitura dos textos em quadrinhos como HQ, charges e TH. Vamos refletir sobre:</p>	
a)	<p>Você costuma ler textos em quadrinhos? Se sim, quais? Se não, por quê?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
b)	<p>Para nossa aula de hoje, foram entregues 3 textos em quadrinhos. O que eles têm em comum/diferente? Explique.</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
c)	<p>Dos textos apresentados, o que mais chamou sua atenção?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
d)	<p>Diante dos textos lidos, você considera os quadrinhos de fácil leitura? Por quê?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
e)	<p>Você considera os quadrinhos textos ricos em informações? Explique.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
f)	<p>Dos três textos lidos, quais você considera a HQ (história em quadrinhos), Charge e TH (tirinhas de humor)? Explique?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
g)	<p>Nas HQ, Charges e TH há recursos que representam a fala e o pensamento dos personagens. Os balões e o formato das letras, por exemplo, são algumas dessas</p>

possibilidades. Observe que no segundo quadrinho, do **TEXTO 01**, o balão fala da professora está diferente dos demais balões. Assim como no **TEXTO 03** o tamanho das letras é diferente. Levante hipóteses: essas diferenças contribuem para o sentido do texto? De que forma?

---



---

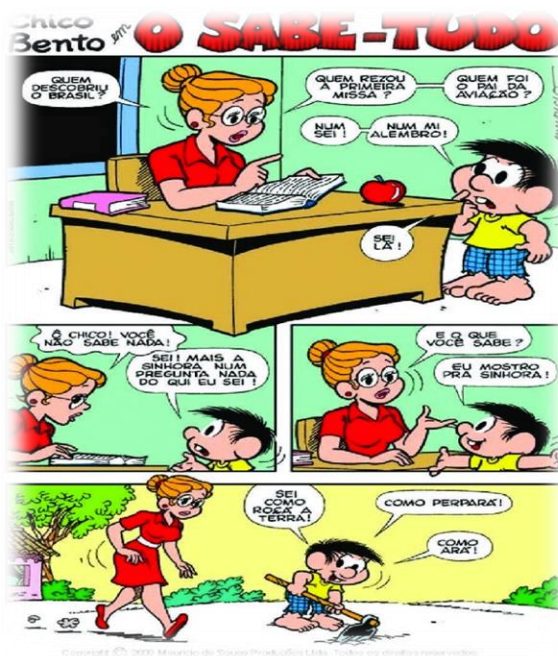


---

Para responder as questões propostas na Sequência de Atividade Impressa 01, os alunos também receberão os Textos para Apreciação/Leitura, que contemplam exemplos dos textos quadrinísticos como charge, cartum e TH, muitas vezes confundidos durante a leitura, por apresentarem características semelhantes. O nosso objetivo é apresentar cada um desses gêneros e explicá-los, dentro de suas semelhanças e diferenças:

### TEXTOS PARA APRECIÇÃO/LEITURA

#### TEXTO 01



Fonte: [https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-Historia-em-quadrinhos-na-integra-5-Fonte-Oliveira-e-Prazeres-2011\\_fig2\\_338815268](https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-Historia-em-quadrinhos-na-integra-5-Fonte-Oliveira-e-Prazeres-2011_fig2_338815268).

## TEXTO 02



Fonte: <https://pt-br.facebook.com/humorinteligente01/posts/tirinha-de-2015/2292943824063579/>.

## TEXTO 03



Fonte: <https://cdn.mbgestaopublica.com.br/edital/1/73/7f4b515267d3e6455fdc1d54c0c0825d.pdf>.

Após a apreciação dos textos acima, os alunos receberão mais um material impresso – o Material de apoio – para que possam compreender as semelhanças e diferenças entre os textos HQ, TH e charge. Vejamos a seguir:

### MATERIAL DE APOIO

- Explicação sobre o gênero multimodal: diferenças entre HQ, charge e TH.

Os textos que você acabou de ler apresentam muitas características semelhantes. Vamos conhecer as particularidades de cada um deles?

Vamos lá!

Em primeiro lugar, vale destacar que **histórias em quadrinhos** é o nome dado a um grande rótulo que abriga diferentes gêneros, entre eles, podemos citar as TH e as charges, que compartilham uma mesma linguagem (verbal e não verbal) em textos, nos quais a narrativa predomina.

Geralmente, as TH e charges são publicados em jornal.

O que as **TH** e as **charges** têm em comum?

- São textos unidos pelo humor/quebra de expectativa;
- Apresentam linguagem semelhantes (verbal e não verbal);
- Apresentam sequência narrativa (personagens, espaço, tempo, enredo);
- Os elementos multimodais fazem parte da construção de sentidos (tipos de balões, cores, formatos de letras etc.);

E as **diferenças existentes entre TH e charges**?

- As **charges** abordam temas do noticiário, em que os personagens representam figuras reais de modo caricato; geralmente os políticos ou os temas que envolvem a política nacional são as principais fontes de inspiração.
- As **TH**, também chamadas de *tiras cômicas*, geralmente são textos curtos – um ou mais quadrinhos, com personagens fixos ou não, cujo desfecho é inesperado. Os personagens, ao contrário dos das charges, são fictícios e representam situações fictícias, embora abordem temas ligados à nossa realidade.

Depois dessa breve explicação, ficou mais fácil identificar, na folha dos *textos para apreciação*, quem é HQ, TH e charge?

Para as nossas próximas aulas, daremos destaque aos estudos da Tirinhas de Humor.

Nesta atividade inicial, tentamos explorar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o universo dos quadrinhos. Consideramos pertinente apresentar algumas principais semelhanças e diferenças entre os gêneros quadrinísticos para que eles possam, a partir desse primeiro momento, não os confundir. Consideramos, ainda, dentro desta abordagem, a explanação dos dois níveis de informatividade, são eles: Grau Baixo de Informatividade (GBI), uma vez que a própria estrutura do texto (quadrinhos) já é de conhecimento deles; observamos também o Grau Médio de Informatividade (GMI), à medida que alguns elementos não eram de conhecimentos dos estudantes e passaram a

ser, principalmente depois da explanação das diferenças e semelhanças entre os três gêneros apresentados – TH, HQ e charge.

## PLANO DE AÇÃO 02: ABORDANDO ATIVIDADES DE LEITURA E COMPREENSÃO

A atividade a seguir tem como principal objetivo proporcionar aos alunos uma maior compreensão sobre as TH e como esse gênero multimodal é rico em informações. Algumas delas podem já ser de conhecimento prévio por parte dos educandos; outras são descobertas a partir da leitura desse gênero, o que eleva o grau de informatividade. A dinâmica de formar duplas surge como forma de proporcionar aos educandos um momento de interação, de troca de ideias, para que juntos descubram as novas informações presentes no texto. Há também um potencial de os alunos se sentirem parte da fala do personagem, principalmente no discurso do primeiro quadrinho (Texto 1 adiante), quando Armandinho põe em discussão temas como respeito, tolerância, igualdade etc.

Vejamos o Plano de Ação 02 a seguir.

<b>PLANO DE AÇÃO 02</b>					
<b>LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS</b>					
<b>AULAS PREVISTAS</b>	<b>OBJETO DE CONHECIMENTO</b>	<b>OBJETIVO ESPECÍFICO</b>	<b>RECURSO NECESSÁRIO</b>	<b>DESCRIÇÃO DA AULA</b>	<b>PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO</b>
02 aulas, de 50 minutos cada.	Informatividade presente nas TH.	Proporcionar aos alunos momentos de leitura e compreensão das TH;  Relacionar informações contidas nas TH à vivência dos educandos, estimulando-os à criticidade.	Material impresso (atividade com tirinhas de Humor) para distribuição junto aos alunos;  Uso do datashow, para a explanação dos textos.	Entrega da atividade impressa aos alunos;  Formação dos grupos (2 alunos por grupo);  Concessão de tempo para a leitura e realização da atividade;  Após a realização da atividade, o	Observar a compreensão dos educandos em relação aos temas que são explorados dentro das tirinhas; além de avaliar se as informações presentes no gênero multimodal são de conhecimentos dos alunos. Nesse momento, serão avaliados os níveis de informatividade dos textos, com

				professor deverá ministrar um debate em sala de aula, sobre as tirinhas, abordando o tema e os elementos presentes no texto (linguagens, personagens etc.)	base na compreensão dos alunos.
--	--	--	--	--	---------------------------------

Depois da nossa Sequência de Atividade 01, que tinha como objetivo principal apresentar as diferenças/semelhanças entre alguns gêneros quadrinísticos, a nossa Sequência de Atividade 02, terá como principal destaque o trabalho com as TH, explorando suas características, linguagens, personagens, temáticas etc.

Vejamos a Sequência de Atividade Impressa 02:

<b>SEQUÊNCIA DE ATIVIDADE IMPRESSA 02</b>
<p>Após a nossa aula inaugural sobre os gêneros textuais multimodais (TH, HQ e Charges), hoje, vamos nos aprofundar no estudo das Tirinhas de Humor.</p> <p>a) Você já tinha visto ou ouvido falar sobre as Tirinhas do Armandinho?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>b) Diante da fala de Armandinho, o que se pode concluir sobre ele?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>c) Segundo Armandinho, quais são os sentimentos que podem ser ensinados?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>d) A fala de Armandinho está entre aspas. O que isso significa?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>e) No último quadrinho, Armandinho eleva seu olhar para o alto e agradece a “Nelson”. O que se pode concluir com o gesto do personagem? Nelson é a mesma pessoa com quem ele conversa nos quadrinhos anteriores? Explique.</p>

---

---

f) A seguir, apresentaremos três personalidades, cujos nomes são “Nelson”. Leia cada um dos nomes e o que eles representam na história mundial e, em seguida, faça uma relação com quem, de fato, é o Nelson citado por Armandinho. Explique a sua escolha.

- **(1) Nelson Rodrigues** (1912-1980) foi um escritor, jornalista e dramaturgo brasileiro. Revolucionou o teatro, com as peças, "Vestido de Noiva", "Boca de Ouro", "A Falecida", "Toda Nudez Será Castigada", entre outras. Teve a carreira marcada pela crítica, ao explorar a vida cotidiana do subúrbio carioca, com crimes, incestos e diálogos carregados de tragédia e humor.

(Fonte: [https://www.ebiografia.com/nelson\\_mandela/](https://www.ebiografia.com/nelson_mandela/))

- **(2) Nelson Gonçalves**, nome artístico de Antônio Gonçalves Sobral, foi um cantor e compositor brasileiro. Segundo maior vendedor de discos da história do Brasil, com mais de 79 milhões de cópias vendidas até março de 1998, fica atrás apenas de Roberto Carlos, com mais de 120 milhões. (Fonte: <https://www.portugues.com.br/literatura/nelson-rodrigues.html>)

- **(3) Nelson Mandela** (1918-2013) foi presidente da África do Sul. Foi o líder do movimento contra o Apartheid - legislação que segregava os negros no país. Condenado em 1964 à prisão perpétua, foi libertado em 1990 depois de grande pressão internacional. Recebeu o “Prêmio Nobel da Paz”, em dezembro de 1993, por sua luta contra o regime de segregação racial.

(Fonte: [https://www.ebiografia.com/nelson\\_mandela/](https://www.ebiografia.com/nelson_mandela/))

---

---

---

g) Quem é Nelson, citado por Armandinho? Qual a sua importância para a história mundial?

---

---

O material abaixo (Textos para Apreciação/Leitura) será entregue aos alunos junto às questões acima para que eles possam fazer a leitura e a compreensão da tirinha de humor.



## TEXTOS PARA APRECIÇÃO/LEITURA

### TEXTO 01



Fonte: file:///D:/Users/samsu/Downloads/2952-11377-1-PB.pdf.

A atividade acima (Texto 1) apresenta como possibilidade ampliar o repertório cultural dos alunos através de novas informações. Nos três primeiros quadinhos, partimos do pressuposto de que a afirmação já é de conhecimento dos estudantes – de que não nascemos odiando as pessoas pela cor da pele, origem ou religião, mas são atitudes que, infelizmente, se podem aprender ao longo da vida. Mas, da mesma forma que se pode aprender a odiar, também podemos aprender a amar. O Grau (mais) Alto de Informatividade (GAI), ou seja, de menor previsibilidade de informações do texto, está no fato de essa afirmação poder ser atribuída a Nelson. Esta informação pode vir a ser nova para o aluno que, talvez, ainda não tenha conhecimento da grande importância de Nelson Mandela para a África do Sul e para o mundo. Por isso, propomos esse momento de leitura e compreensão que visa, não somente o trabalho com a TH e seus elementos (falas, personagens, balões etc.), como também trabalhar com um grau mais alto de informações, ampliando os conhecimentos dos educandos.

Após a abordagem da TH e da atividade, seguida da discussão das questões, para finalizar o momento da aula, será entregue o Material de Apoio a seguir, que apresenta uma explicação mais detalhada sobre Nelson Mandela e os níveis de informatividade possíveis dentro dos textos.

### MATERIAL DE APOIO

- Explicação sobre Nelson Mandela:

#### **Quem foi Nelson Mandela?**

Nelson Mandela nasceu em Mzevo, África do Sul, no dia 18 de Julho de 1918. Dos seus pais recebeu o nome de Rolihlahla Dalibhunga Mandela, sendo chamado de Nelson pela sua

professora do primário, pois como era de costume, as crianças, ao ingressarem na escola, recebiam nomes ingleses.

Cursou direito em uma universidade para negros e se envolveu em vários protestos pela falta de democracia racial.

Lutou contra o *apartheid* – instalado em 1948 na África do Sul pelo Partido Nacional, que separava negros de brancos, pondo estes no patamar de superioridade.

Diante das injustiças sociais cometidas contra os negros, Mandela não se calou e lutou incessantemente, chegando a ser preso por muitos anos.

Na década de 80, tem fim, após um plebiscito, o regime que aprovou o *apartheid*.

Em 1990, o então presidente da África do Sul, Frederik de Klerk, concedeu a liberdade a Nelson Mandela.

Em 1993, Mandela ganhou o Prêmio Nobel da Paz e, em 1994, foi eleito o primeiro presidente democrático da África do Sul. Em uma das suas falas, Nelson afirmou que lutou por uma sociedade democrática e livre, na qual todas as pessoas possam viver juntas em harmonia e com iguais oportunidades.



Para saber mais sobre o Prêmio Nobel da Paz acesse o QR code ao lado.

Fonte: [https://www.ebiografia.com/nelson\\_mandela/](https://www.ebiografia.com/nelson_mandela/)

Sugestão de filme: *Invictus*



Abordagem dos níveis de *informatividade* presente nos textos.

A *Informatividade*, um dos sete fatores de textualidade, nada mais é do que a medida na qual um texto é conhecido ou não, esperado ou não pelo leitor.

Os graus de informatividade são três:

- ✓ **Grau baixo de informatividade:** quando as informações apresentadas no texto são previsíveis, ou melhor, já são de conhecimento do leitor;
- ✓ **Grau médio de informatividade:** neste ponto, as informações oferecidas pelo texto são em parte já sabidas pelo leitor e também são acrescidas de novas informações;
- ✓ **Grau alto de informatividade:** quando as informações oferecidas pelo texto não estão na previsibilidade do leitor, sendo, portanto, dada a este, a tarefa de pesquisar e ampliar os conhecimentos sobre as novas informações.

Fonte: <http://fatoresdetextualidade.blogspot.com/p/intertextualidade-intertextualidade.html>.

## MÓDULO II – ATIVIDADES ENVOLVENDO LEITURA, COMPREENSÃO E ORALIDADE

Dando continuidade às atividades propostas no módulo anterior, neste abordaremos, além da leitura e compreensão, a oralidade, habilidade não menos importante que a escrita e a leitura. Como bem pontuou Marcuschi (2010, p. 36):

A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de nossa iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos [...].

Nesse sentido, o trabalho com a oralidade nas aulas de LP deve acontecer, não em segundo plano, como proposto pela maioria dos materiais didáticos, mas em consonância com o trabalho voltado também para a escrita, uma vez que percebemos o quanto a oralidade contribui de forma significativa para o desenvolvimento da competência discursiva dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, sujeitos esses que são constituídos social e historicamente a partir das relações estabelecidas na interação com o outro.

Ainda em consonância com Zabala (1998), o educador tem papel ativo na sala de aula, assim como o aluno. Segundo o autor, tudo o que fazemos em sala de aula incide em maior ou menor grau na vida dos nossos estudantes. Por isso, a escolha dos conteúdos é tão importante. E vale ressaltar que, para Zabala, “conteúdos” não são apenas as contribuições que as disciplinas ou materiais tradicionais apresentam. Para Zabala (1998, p. 30), serão conteúdos todos os demais conhecimentos que possibilitem o desenvolvimento motor, afetivo, de relações interpessoais e de inserção social dos aprendizes. E a escolha desses conteúdos deve partir das observações e do planejamento prévio que se faz durante a prática educativa. Dentro dessa perspectiva de interação, de troca, de dialogicidade, a oralidade é, sem dúvida, uma prática social que permite a comunicação, tão efetiva e real, antes mesmo de o aluno adentrar as salas de aula e, por isso, a necessidade de que se tragam para dentro da escola atividades que já são bem experimentadas pelos nossos educandos, a fim de aprimorá-las ainda mais.

Após a compreensão e interpretação de um texto escrito, é importante que o aluno saiba dar ritmo e entonação adequada ao texto. Nesse viés, as TH precisam ser levadas para a sala de aula como estratégia complementar de ensino de oralidade.

### PLANO DE AÇÃO 03: ABORDANDO A ORALIDADE

Nesta parte do nosso Caderno, além de abordamos a leitura e a compreensão, também trataremos de dar ênfase à oralidade. Entendemos que o diálogo representado pelos personagens, as entonações, pausas, hesitações, entre tantos outros aspectos orais presentes no texto multimodal TH, podem ser trabalhados pelos alunos de forma interativa e não menos importante que o espaço que é destinado à escrita.

PLANO DE AÇÃO 03					
LEITURA, COMPREENSÃO DE TEXTOS E PRÁTICAS DE ORALIDADE					
AULAS PREVISTAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	OBJETIVO ESPECÍFICO	RECURSO NECESSÁRIO	DESCRIÇÃO DA AULA	PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO
02 aulas, de 50 minutos cada.	Leitura de TH	<p>Incentivar a leitura das tirinhas de humor em voz alta;</p> <p>Ampliar a discursão sobre a temática presente nas TH, através da interação entre alunos e professor.</p>	<p>Material impresso para complementar a discussão sobre a TH.</p> <p>Uso do datashow para explanação do texto no quadro.</p>	<p>Iniciaremos a aula com a retomada dos textos apresentados na aula anterior. Em seguida, apresentaremos o nosso objetivo da aula vigente e, em seguida, distribuiremos os textos impressos com as tirinhas de humor (textos para apreciação/leitura) e as questões, relativas às tirinhas.</p> <p>Com o auxílio do professor, será solicitado aos alunos que eles façam a leitura da TH em voz alta; como o texto é um diálogo, as pausas e pontuações deverão ser respeitadas; todos os alunos serão</p>	<p>Durante a leitura em voz alta, o professor avaliará a oralidade dos estudantes, fazendo colocações quando necessárias;</p> <p>Avaliará também, o envolvimento dos estudantes com a temática abordada no texto, explorando o nível de informatividade apresentado pela TH.</p>

				<p>convidados a fazerem a leitura;</p> <p>Em seguida, faremos uma grande roda de conversa, para que possamos discutir sobre a temática do texto – o que eles sabem sobre o assunto etc.</p> <p>Em seguida, será dado um tempo para que eles respondam às questões e logo após abriremos para discussão.</p>	
--	--	--	--	---	--

As questões a seguir, serão entregues aos alunos, juntamente com as TH que estão presentes na folha Textos para Apreciação/Leitura. Espera-se, com essa atividade, que, além de se estimular os estudantes à leitura das TH, haja um envolvimento com as temáticas exploradas e que o conhecimento dos estudantes seja ampliado com as novas informações descobertas a partir do envolvimento deles com o texto lido.

### SEQUÊNCIA DE ATIVIDADE IMPRESSA 03

a) Você sabe quem é a Mafalda? Você já leu tirinhas da Mafalda?

---



---

b) No primeiro quadrinho, por que Mafalda pede silêncio? Explique.

---



---

c) Miguelito, amigo da Mafalda, sabe de quem ela está falando? O que, inicialmente ele pensa?

---



---

d) No último quadrinho, como os personagens parecem estar se sentindo? Como foi possível chegar a essa conclusão?

---



---

e) Finalmente, no último quadrinho é possível conhecer quem está doente. Explique de quem se trata.

---



---

f) Quais seriam as causas para a “doença”?

---



---

g) Como toda doença, há também consequências. Quais são?

---



---

Juntamente com as questões propostas “Sequência de atividades impressas 03”, serão entregues aos alunos os “textos para apreciação/leitura”, contendo as TH a analisar.

### TEXTOS PARA APRECIÇÃO/LEITURA

#### TEXTO 01



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/280630620502854699/>.

Para auxiliar na leitura proposta: Texto para Apreciação/Leitura, atividade que faz parte da sequência de Atividade Impressa 03, será entregue ainda o Material de Apoio, que tem como objetivo fazer uma explanação sobre a personagem principal das TH do autor argentino Quino – Mafalda. Conhecer os personagens dentro do universo quadrinístico é de fundamental importância, porque, como afirma Ramos (2021, p. 107), “[...] eles funcionam como bússolas na trama: são a referência para orientar o leitor sobre o rumo da história. [...]”. Nesse momento, é importante, também, que o professor ressalte a necessidade de se conhecerem outros elementos dentro das TH, como contexto, imagens, formato de balões, estilo de letras, entre outros aspectos que fazem das TH um universo de muitas informações a serem exploradas.

## MATERIAL DE APOIO

- Explicação sobre Mafalda.

Você sabe quem é Mafalda?

**Mafalda** é a personagem principal das TH criada pelo cartunista argentino Joaquín Salvador Lavado (1932 - 2020), mais conhecido como **Quino**. Sua visão contestadora faz dela uma criança bem à frente de seu tempo, que não aceita o mundo como ele é e se revolta diante das injustiças sofridas, não apenas pelo seu país, mas pelo mundo todo. Temas como desumanidade, guerra, racismo, desigualdade social, feminismo, meio ambiente entre outros fazem parte dos questionamentos de Mafalda. Essa personagem é defensora da paz, da democracia, dos direitos das crianças, da justiça e das mulheres.



Como toda criança, Mafalda também age como tal, detestando sopa e que lhe deem ordens.

Apesar de ser uma personagem infantil, o seu público leitor é variado e atinge todas as camadas da sociedade, principalmente por falar de dramas universais e de temas leves como é, por exemplo, retratado na chegada da televisão nas casas das famílias.

Fazem parte das histórias de Mafalda:

**Manolito:** que representa o capitalismo; vive pensando na mercearia do pai, visando sempre bons lucros;

**Susanita:** adepta ao casamento, sonha em casar-se com um homem rico além de ter mais vestidos e sapatos;

**Miguelito:** menino ingênuo e que ama jazz; assim como Mafalda odeia sopa;

**Guilherme:** é o irmão mais novo de Mafalda.

Apesar de ser argentina, Mafalda ganhou notoriedade mundial. Suas histórias circulam em revistas, livros, jornais e, nos dias atuais, tem ganhado bastante espaço nos livros didáticos e nas salas de aula.

A aplicação da Atividade 03, cujo objetivo principal é explorar, entre outros aspectos, a oralidade, visa também estimular nos estudantes o gosto pela leitura das TH, além de explorar as informações prévias dos alunos, construindo hipóteses sobre as possíveis “causas” e “consequências” para o fato de o planeta terra estar “doente”. A informatividade presente no texto, que se faz presente desde o primeiro quadrinho, é ampliada no último quadrinho, quando o educando é convidado a externar o seu repertório advindo do conhecimento cultural do qual ele possui. Nesse aspecto, o aluno é agente principal da construção textual, a medida em que a leitura se constrói de forma responsiva e ativa.

Na próxima sequência de atividades, daremos continuidade ao trabalho de leitura das TH, explorando a compreensão e oralização dos textos lidos. Assim como todas as

atividades impressas anteriores, eles receberão, junto a essa atividade impressa, os textos para apreciação, cujo personagem principal é Armandinho.

#### SEQUÊNCIA DE ATIVIDADE IMPRESSA 04

##### QUESTÕES PARA O TEXTO 01

- a) No texto 01, ao propor a construção de “maiores muros”, o que revela a intenção da personagem?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- b) Ainda sobre a questão anterior, o que nos levaria a construir muros altos, no nosso contexto atual?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- c) A sugestão de Armandinho converge ou diverge da proposta feita pela menina?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- d) O que podemos inferir sobre a fala de Armandinho? Por que construir pontes ao invés de muros? Explique.
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- e) Levando em consideração a temática do texto e a sua vivência, o que você construiria se fosse possível, muros ou pontes? Explique.
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

##### QUESTÕES PARA O TEXTO 02

- a) Nos três primeiros quadrinhos, a linguagem verbal está sendo usada juntamente a um sinal de pontuação. O que isso quer dizer?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- b) No segundo e terceiro quadrinhos é possível compreender melhor o que o personagem Armandinho está fazendo. Descreva os quadrinhos citados.
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- c) O texto fala em “Empatia”. Você sabe o que isso significa? Se sim, ótimo. Se não, pesquise o significado junto aos seus colegas de sala, em uma discussão coletiva.



---

---

d) De acordo com o texto, para sentir empatia é preciso algumas ações. Quais são? Explique-as.

---

---

e) O que você sabe sobre “preconceito”?

---

---

f) E sobre “empatia”, o que você compreende?

---

---

g) No seu dia a dia, você já presenciou algum tipo de preconceito?

---

---

h) Como você acha que a empatia pode ser construída no dia a dia da escola?

---

---

i) Quem age com empatia pode ajudar a construir um mundo melhor? Explique.

Os Textos para Apreciação/Leitura, a seguir, serão entregues juntamente às atividades propostas acima.

<b>TEXTOS PARA APRECIÇÃO/LEITURA</b>	
<b>TEXTO 01: TIRINHA DO ARMANDINHO (CONSTRUINDO PONTES)</b>	
 <p>PODE PARECER POUCO, MAS DE TIJOLINHO EM TIJOLINHO...</p>	 <p>...PODEMOS CONSTRUIR OS MAIORES MUROS! MUROS NÃO!</p>
 <p>PODEMOS CONSTRUIR PONTES!</p>	
<p>Fonte: <a href="https://www.tumblr.com/tirasarmandinho/114000101664/tirinha-original">https://www.tumblr.com/tirasarmandinho/114000101664/tirinha-original</a>.</p>	

<b>TEXTO 02: TIRINHA DO ARMANDINHO (EMPATIA)</b>			
 <p>"...ABANDONAR PRECONCEITOS, ABRIR A MENTE..."</p>	 <p>"...E SE PERCEBER NA REALIDADE DO OUTRO..."</p>	 <p>"...ATÉ SER CAPAZ DE SENTIR O QUE O OUTRO SENTE..."</p>	 <p>EMPATIA, FILHO...</p>
<p>Fonte: <a href="https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino_fundamental/solidariedade-nao-tem-idade/">https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino_fundamental/solidariedade-nao-tem-idade/</a>.</p>			

Espera-se com a aplicação dessa atividade que os estudantes possam refletir sobre os temas explorados: *construir pontes* e *empatia*. Além de ampliarem o seu repertório sobre diversidade, respeito e tolerância.

Nos dois textos, conhecer o personagem Armandinho auxilia na compreensão global das TH apresentadas nessa atividade. A exemplo de Mafalda, o garoto apresentado nas tirinhas do autor Alexandre Beck também é uma criança contestadora, inquieto com questões que violam os Direitos Humanos. No texto 01, por exemplo, Armandinho e Fernanda, que são amigos, parecem estar engajados na construção de moradias. Para Armandinho, a ação de colocar tijolinho sobre tijolinho é também uma ação solidária de ajuda àqueles que precisam de um lar, significando dignidade a quem não teria onde morar. Por isso ele “corrige” Fernanda e, metaforicamente, se refere a essa cooperação

como sendo a “construção de pontes”, ou seja, que toda a sociedade esteja unida para auxiliar aqueles que precisam.

No segundo texto, o uso das aspas duplas sugere o discurso direto, levando o leitor a perceber que se trata da fala do outro, da qual Armandinho se apropria, lendo para o seu safo de estimação. Uma das características marcantes desse garoto é ser empático, além de gentil e esperançoso. Uma das proposições para o trabalho com essa tirinha é compreender o sentido de empatia, de respeito e tolerância às diferenças. Além desses aspectos, é preciso atentar para o fato de que, nas TH de Armandinho, os adultos são representados apenas pelas pernas – no caso da tirinha analisada, trata-se dos pais de Armandinho.

O Grau Médio de Informatividade explorado nesses textos se apresenta, justamente, pelo que já é sabido por parte dos educandos, somando-se às novas informações que podem ainda não ser do conhecimento deles, como é o caso do termo “empatia”, no texto 02; vale ressaltar ainda que, no texto 01, podemos abordar os temas “violência” e “paz”, representados respectivamente pelos termos “muros” e “pontes”.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto professora do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, por diversas vezes me questionava sobre um ensino de Língua Portuguesa realmente significativo e que trouxesse para a vida dos nossos educandos aprendizados efetivos para dentro e fora da escola, afinal estamos falando do ensino da língua materna, na qual os estudantes interagem, mantêm relações interpessoais e que lhes possibilita integrarem-se socialmente.

Nesse âmbito de inquietações, sempre buscava por atividades que envolvessem, de modo efetivo, a participação de todos os alunos, fazendo do espaço da sala de aula um ambiente agradável e de maior aproximação entre os conteúdos explorados e a vivência deles fora da escola. Nessa procura, dentre os muitos gêneros textuais estudados, era perceptível o quanto a abordagem das TH, durante as minhas atividades pedagógicas, prendia a atenção dos estudantes e os envolviam em uma participação significativa, fosse pelos temas de interesse coletivo, fosse pelos muitos outros elementos multimodais que elas possuem. Esta pesquisa surgiu, então, como resposta aos meus anseios, vivenciados no decorrer do exercício docente.

A presença das TH nas escolas é muito bem-vinda, pois os alunos demonstram gostar de lê-las, e o universo das imagens é um forte elemento que prende atenção desses leitores. As narrativas que se apresentam no curto espaço das TH, geralmente, trazem à tona temas de interesse social como política, meio ambiente, diversidade, respeito, empatia, dentre tantos outros. Vale ressaltar ainda que, se o que objetivamos é que os nossos alunos, que adentram as nossas salas de aula, compreendam a leitura como uma atividade responsiva ativa, as TH são o espaço privilegiado para isso, uma vez que possibilitam inferências, pressuposições e requerem do leitor não apenas os conhecimentos linguísticos, mas convidam-no a acionar vários outros saberes que ficam armazenados em sua memória, conduzindo-os a uma interação com está posta no texto e os conhecimentos a serem construídos no processo da leitura.

O que não é percebido é o trabalho com as TH de modo significativo, que realmente venha a explorar o que já é sabido por parte dos educandos e o que elas acrescentam de novidade ao conhecimento dos alunos, inserindo-os em um momento de leitura crítica e reflexiva sobre a realidade que os cerca.

Considerada como um “subgênero” das HQs, as tirinhas apresentam um caráter atemporal e nos permitem explorar o humor como forma de quebra de expectativa, em

que todas as estratégias discursivas auxiliam na construção de sentidos, desde as imagens, até o formato de balões, estilo e tamanho das letras, dentre outros aspectos. A partir da proposição deste trabalho, compreendemos que trazer esse estudo para dentro das nossas aulas é, indubitavelmente, ajudar os nossos educandos a contemplarem as várias linguagens e temáticas sociais a que eles estão expostos, de modo crítico, seja dentro ou fora de sala de aula. Exemplo disso são as várias semioses que são exploradas no cotidiano deles, seja nas HQs, nas charges, nas propagandas, nos panfletos, nas placas, nos outdoors etc.

Este trabalho com as TH nos possibilitou vislumbrar resultados satisfatórios, principalmente, por abordarmos esse gênero dentro das infinitas possibilidades de informações, algumas já de conhecimento prévio dos alunos, outras acionadas a partir da leitura desse texto multimodal, tão difundido pela esfera jornalística e que tem ganhado cada vez mais espaço dentro das salas de aula.

Para tanto, o fazer pedagógico e os objetivos com os quais atuamos, bem como o nosso papel ativo em sala de aula, devem propor atividades que atendam as reais necessidades dos alunos e que, de fato, tenham como reflexão que o *ensinar* não se configura como uma tarefa fácil. Contrariamente, o fazer pedagógico é uma tarefa difícil e complexa e está relacionado a uma série de atribuições, que nem sempre estão atreladas apenas às aulas expositivas de conteúdos tradicionais. Enquanto educadores que somos, precisamos perceber que nem todos que adentram as escolas aprendem da mesma forma e dentro de um mesmo período. Isso se deve ao fato de que a diversidade, tão presente no nosso dia a dia e nas nossas aulas de LP, é fator condicionante para que repensemos nossas práticas enquanto professores e o quanto os nossos alunos são diferentes.

Neste trabalho propusemos, como contribuição ao professor de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental II, em especial aos docentes que lecionam nas séries finais, um Caderno de Atividades, cujo enfoque é dado à abordagem das TH e aos graus de informatividade nelas presente. Acreditamos que, a partir da leitura desse gênero na sala de aula, o aluno desenvolva ainda mais suas habilidades de leitura, escrita e oralidade de modo crítico e responsivo.

Buscamos, para realização dessa pesquisa e para a construção do nosso caderno de exercícios, apoio teórico em vários autores, entre eles, vale destacar Ramos (2021), que nos auxiliou a compreender melhor o universo quadrinístico, ampliando nossos conhecimentos sobre o “subgênero” TH. Além dos renomados autores Beaugrande e Dressler (s/d), de relevância singular para nos apropriarmos dos fatores de textualidade,

entre eles a *informatividade* – o cerne para a proposição deste trabalho, bem como as contribuições de Marcuschi (2010), para melhor compreensão sobre oralidade, além de Koch e Elias (2021), para o direcionamento dado à leitura. Destacamos ainda o percurso histórico que a Linguística Textual tem percorrido até a atualidade e a importância dessa ciência para compreensão do que é “texto”, segundo Koch. Vislumbramos também obras de Antunes – a vasta experiência na docência e seus escritos voltados aos professores que compartilham das angústias na sala de aula, nos auxiliaram bastante a compreender algumas inquietações vivenciadas no ensino da Língua Portuguesa.

Além das contribuições teóricas já mencionadas, analisamos também, na prática, a presença das TH nos LDLP, material bastante utilizado por nós, professores, na atualidade. Nesta pesquisa, foi possível observar, a partir dos objetivos propostos, qual é o lugar que as TH têm ocupado nas aulas de LP, bem como analisamos a proposta que os LDLP apresentam em relação ao ensino desse gênero textual e de que maneira a informatividade é explanada nesses textos multimodais. A partir das duas coletâneas analisadas – *Tecendo Linguagens*, das autoras Tania Amaral e Lucy Aparecida Melo de Araújo, e *Conexão e Uso*, das autoras Dileta Delmanto e Laiz B. De Carvalho –, pudemos constatar que, apesar do número significativo das tirinhas nos materiais didáticos voltados ao ensino da Língua Portuguesa, poucas são as ocorrências em que se buscou um trabalho efetivo com a leitura, pondo a construção de sentidos por parte do leitor em segundo plano. Em todos os exemplares, observamos que as TH são usadas como pretexto para o ensino de questões metalinguísticas, entre comandos que priorizam o ensino da sintaxe, da morfologia e da fonética.

A informatividade é, portanto, explorada de modo a contemplar as noções de “certo” e “errado” expostas pela gramática normativa. Em algumas abordagens, por exemplo, onde se apresentam cinco questões, relativas a uma mesma TH, apenas uma ou duas, no máximo, exploram do leitor seu conhecimento prévio, buscando preencher lacunas e implícitos que auxiliam na interpretação do texto. Em alguns casos, inclusive, percebemos que as tirinhas são fragmentadas, retirando-as do seu contexto global de entendimento para o estudo isolado de uma frase e/ou oração.

Sendo assim, o nosso Caderno trouxe como proposta, na última seção desta pesquisa, sugestões de abordagens das TH, na perspectiva da informatividade de compreensão dos sentidos do texto, ou seja, na proporção em que esses textos podem trazer de informações novas para o conhecimento dos nossos alunos, confrontando com os conhecimentos que eles já possuem previamente. Essa proposta auxilia naquelas

apresentadas pelo LDLP, de modo que não seja possível apenas trabalhar com a GN, mas todo o contexto do texto, seus personagens, suas temáticas, características multimodais, aspectos socioculturais, entre outros.

Acreditamos que a proposta apresentada no nosso Caderno de Atividades é apenas um dos muitos caminhos que poderemos percorrer a partir de agora. Ele não é o produto que aponta para um “fim”, mas para o início de muitas outras inquietações que estão por vir, mas que, assim como esta pesquisa, buscaremos respostas sempre pautadas em um ensino que dialogue com a realidade dos nossos estudantes, a fim de que eles possam descobrir o prazer pela leitura e pela compreensão daquilo que é lido, descobrindo-se como sujeitos ativos e críticos no papel de leitor.

## REFERÊNCIAS

- ALTMAN, Max. *Hoje na História: 1895 - Surge na Noruega o Prêmio Nobel da Paz*. Disponível em: <<https://operamundi.uol.com.br/hoje-na-historia/25645/hoje-na-historia-1895-surge-na-noruega-o-premio-nobel-da-paz>>. Acesso em 12 nov. 2023.
- AMORIM, M. S.; BARBOSA, R. A. P.; PEREIRA DA SILVA, W. Ironia verbal: marcas, funcionamento, efetivação e absurdo. *Revista Odisseia*, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 22-40, 2022.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & intervenção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.
- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- AZEREDO, José Carlos de. *A linguística, o texto e o ensino da língua*. São Paulo: Parábola, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BEAUGRANDE, R.-A. de; DRESSLER, W. U. *Introduction to Text Linguistics*. Nova York: Routledge, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 02 ago. 2022.
- DELMANTO, D. CARVALHO, L. B. *Português: conexão e uso, 6º ano: ensino fundamental: anos finais*. São Paulo: Saraiva, 2018.
- DELMANTO, D. CARVALHO, L. B. *Português: conexão e uso, 7º ano: ensino fundamental: anos finais*. São Paulo: Saraiva, 2018.
- DELMANTO, D. CARVALHO, L. B. *Português: conexão e uso, 8º ano: ensino fundamental: anos finais*. São Paulo: Saraiva, 2018.
- DELMANTO, D. CARVALHO, L. B. *Português: conexão e uso, 9º ano: ensino fundamental: anos finais*. São Paulo: Saraiva, 2018.
- FRAZÃO, Dilva. *Nelson Mandela: Político sul-africano*. Disponível em: <[https://www.ebiografia.com/nelson\\_mandela/](https://www.ebiografia.com/nelson_mandela/)>. Acesso em: 26 set. 2022.
- FRAZÃO, Dilva. *Quino: Quadrinista argentino*. Disponível em: <<https://www.ebiografia.com/quino/>>. Acesso em: 07 jul. 2022.
- GOMES, André. *Biografia de Nelson Rodrigues*. Brasil: Memória das Artes. Disponível em: <<https://www.portugues.com.br/literatura/nelson-rodrigues.html>>. Acesso em: 08 dez. 2023.



- GUIMARÃES, Elisa. *Texto, discurso e ensino*. São Paulo: Contexto, 2013.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor. Aspectos cognitivos da leitura*. 16. Edição. Campinas, São Paulo: Pontes, 2016.
- KOCH, Ingedore Villaça. *Introdução à Linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: <[https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy\\_of\\_historia-i/historia-ii/china-e-india](https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india)>. Acesso em: 25 set. 2022.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.
- MINAYO, M. C. de S. (org.) *Pesquisa social*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- NASPOLINI, A. T. *Didática de Português: leitura e produção escrita*. São Paulo: FTD, 1996.
- OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. *Tecendo Linguagens*, 6º ano: Língua Portuguesa. 5 ed. São Paulo: IBEP, 2018.
- OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. *Tecendo Linguagens*, 7º ano: Língua Portuguesa. 5 ed. São Paulo: IBEP, 2018.
- OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. *Tecendo Linguagens*, 8º ano: Língua Portuguesa. 5 ed. São Paulo: IBEP, 2018.
- OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. *Tecendo Linguagens*, 9º ano: Língua Portuguesa. 5 ed. São Paulo: IBEP, 2018.
- RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- VERGUEIRO, W; RAMOS, P. (org.). *Quadrinhos na educação*. São Paulo: Contexto, 2015.
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.