



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

CARLOS EDUARDO ALVES MENEZES

**O PAPEL DA IMPLICITUDE NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS: UM ESTUDO A
PARTIR DA ABORDAGEM DOS GÊNEROS TIRINHA E CHARGE EM LIVROS
DIDÁTICOS DO 7º ANO**

FORTALEZA - CEARÁ

2024

CARLOS EDUARDO ALVES MENEZES

O PAPEL DA IMPLICITUDE NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS: UM ESTUDO A
PARTIR DA ABORDAGEM DOS GÊNEROS TIRINHA E CHARGE EM LIVROS
DIDÁTICOS DO 7º ANO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
Profissional em Letras do Centro de
Humanidades da Universidade Estadual do
Ceará, como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Letras. Área de
concentração: Leitura e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Francisca Tarciclê
Pontes Rodrigues

FORTALEZA – CEARÁ

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo SidUECE, mediante os dados fornecidos pelo(a)

Menezes, Carlos Eduardo Alves.

O papel da implicitude na produção de sentidos: um estudo a partir da abordagem dos gêneros tirinha e charge em livros didáticos do 7º ano [recurso eletrônico] / Carlos Eduardo Alves Menezes. - 2024.

89 f. : il.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Profissional Em Letras Rede Nacional, Fortaleza, 2024.

Orientação: Prof.^a Dra. Francisca Tarciclê Pontes Rodrigues.

1. Leitura. 2. Implicitude. 3. Livro didático. 4. Estratégias de Complementação. 5. Charge. 6. Tirinha.. I. Título.

CARLOS EDUARDO ALVES MENEZES

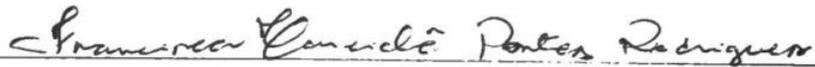
O PAPEL DA IMPLICITUDE NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS: UM ESTUDO A
PARTIR DA ABORDAGEM DOS GÊNEROS TIRINHA E CHARGE EM LIVROS
DIDÁTICOS DO 7º ANO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Leitura e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Francisca Tarciclê Pontes Rodrigues

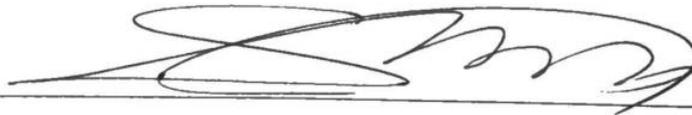
Aprovada em: 22 de março de 2024.

BANCA EXAMINADORA



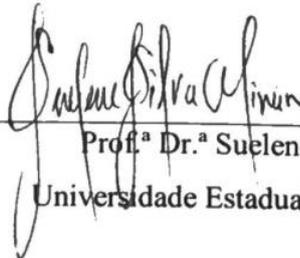
Prof.^a Dr.^a Francisca Tarciclê Pontes Rodrigues (Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Antonio Lailton Moraes Duarte

Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof.^a Dr.^a Suelene Silva Oliveira

Universidade Estadual do Ceará – UECE

A minha querida e abnegada esposa Luíza, pelo incentivo ao longo da minha trajetória pessoal e profissional, à minha incansável mãe Silvani e ao meu pai Cléver, que fez a passagem cedo demais.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me conduzido em meio a muitas tempestades.

A minha mãe, que, desde muito cedo, ocupou o cargo de pai também e me ensinou a retidão.

Aos meus filhos maravilhosos: Heloísa, Maria Eduarda, Isabelle e Carlos Eduardo, razão do meu viver, por terem me suportado neste período longo de estudo e portas trancadas.

A minha orientadora, professora Francisca Tarciclê Pontes Rodrigues, que me acolheu e me ajudou sobremaneira no decorrer desta pesquisa.

Aos professores Valdinar Custódio Filho (UECE) e Margarete Fernandes (UFC) pela participação na Banca Examinadora de qualificação do projeto e pelas valiosas contribuições para o aperfeiçoamento desta pesquisa.

Aos professores Lailton (UECE) e Suelene (UECE) por aceitarem participar da banca de defesa desta dissertação e pelas contribuições, comentários e sugestões para o engrandecimento deste trabalho.

À Coordenação e aos professores do PROFLETRAS UECE, pelo incentivo e apoio ao longo do Mestrado.

Aos meus queridos amigos e companheiros de jornada da turma 07, Eveline, Djane, Danyelle, Suely, Júlia, Triciana, Joyce, Martha, Valdiana, Elton, e Sandro pelos momentos maravilhosos de descontração e aprendizagem que passamos juntos mesmo que virtualmente.

“Ainda que seja noite, O sol existe. Por cima de pau e pedra, nuvens e tempestades; Cobras e lagartos; O sol existe. Ainda que tranquem o nosso quarto e apaguem a luz, o Sol existe”

(Horácio Dídimo)

RESUMO

Essa pesquisa se concentra sobre o estudo de atividades de leitura e implicitude. O seu objetivo é analisar *se* e *como* o que aqui chamamos de implicitude é abordado em atividades de leitura propostas a partir dos gêneros verbo-imagéticos tirinha e charge em livros didáticos (LD) de duas coleções voltadas para o Ensino Fundamental anos finais: a coleção *Tecendo Linguagens* e a coleção *Apoema*. Essa exploração permitiu constatar que os livros destinados ao 7º ano atendem melhor à apresentação desses gêneros, por isso o *corpus* desta pesquisa é composto pelos dois livros específicos para o 7º ano. Para realizá-la, fizeram-se estudos bibliográficos e exploratório-analíticos de viés qualitativo, privilegiando-se os estudos teóricos sobre concepções de leitura Coracini, (2005), sobre os aspectos relacionados à leitura, aos textos e aos gêneros Coscarelli & Novais, (2010); Marcuschi, (2008); Koch & Elias, (2010 e 2016); Cavalcante *et al*, (2022); Smith, (1989), sobre o papel e a caracterização de livros didáticos (LD) Bunzen, (2007, 2009 e 2011), sobre os gêneros e, em especial, sobre os gêneros tirinha e charge, Ramos, (2009); Rama & Vergueiro, (2012); McCloudy, (2005); Schneuwly & Dolz (2004) e Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) e, mais especialmente, sobre implicitude à luz das contribuições de Ducrot, (1987) com as explicações acerca de pressupostos e subentendidos e de Marcuschi, (2008) com as explicações acerca das inferências tão caras ao reconhecimento da implicitude. O processo metodológico se deu com a análise de dezessete atividades de leitura, considerando-se os textos verbo-visuais de referência, tirinhas e charges, a fim de se investigar *se* e *como* o fenômeno da implicitude era nelas abordado. Com isso, constatou-se que as questões de leitura propostas têm limitações quanto à abordagem da implicitude. As limitações identificadas foram norteadoras para a criação da proposta docente das chamadas "Estratégias de Complementação" apresentadas aqui como recurso teórico-metodológico de abordagem da implicitude nas atividades de leitura a partir dos gêneros charge e tirinha.

Palavras-chave: Leitura; Implicitude; Livro didático; Estratégias de Complementação; Charge; Tirinha.

ABSTRACT

This research focuses on studying reading activities and implicature. Its aim is to analyze whether and how what we call implicature is addressed in reading activities proposed through the verbal-imagetic genres of comic strips and cartoons in textbooks (TBs) from two collections aimed at the final years of Elementary School: the Tecendo Linguagens collection and the Apoema collection. This exploration revealed that the textbooks intended for 7th grade better address the presentation of these genres. Therefore, the corpus of this research consists of the two specific books for 7th grade. To carry it out, qualitative bibliographic and exploratory-analytical studies were conducted, privileging theoretical studies on reading concepts by Coracini (2005), aspects related to reading, texts, and genres by Coscarelli & Novais (2010), Marcuschi (2008), Koch & Elias (2010, 2016), Cavalcante *et al*, (2022), Smith (1989), the role and characterization of textbooks (TBs) by Bunzen (2007, 2009 e 2011), genres, especially comic strips and cartoons, by Ramos (2009), Rama & Vergueiro (2012), McCloud (2005), Schneuwly & Dolz (2004), Cavalcante, Custódio Filho, and Brito (2014), and, more specifically, on implicature in light of the contributions of Ducrot (1987) with explanations about presuppositions and implicatures, and Marcuschi (2008) with explanations about inferences crucial for recognizing implicature. The methodological process involved the analysis of seventeen reading activities, considering the reference verbal-visual texts, comic strips, and cartoons, in order to investigate whether and how the phenomenon of implicature was addressed in them. It was found that the proposed reading questions have limitations in addressing implicature. The identified limitations guided the creation of the teaching proposal called "Complementation Strategies," presented here as a theoretical-methodological resource for addressing implicature in reading activities through the genres of cartoons and comic strips.

Keywords: Reading; Implicature; Textbook; Complementation Strategies; Cartoon; Comic Strip.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Escala de proficiência do Saeb.....	16
Figura 2- Demonstrativo de média de proficiência em língua portuguesa.....	17
Figura 3- Violência nas escolas.....	28
Figura 4- Tirinha de Calvin.....	33
Figura 5- Dispositivos anônimos.....	36
Figura 6- Quadro geral de inferências.....	39
Figura 7- Quadro de operações.....	39
Figura 8- Começar de novo.....	40
Figura 9- Pandemia.....	46
Figura 10- Dia das crianças.....	47
Figura 11- A escola e o futuro.....	48
Figura 12- Muros ou pontes?.....	51
Figura 13- Recordatório.....	51
Figura 14- Onomatopeia.....	52
Figura 15- Empatia.....	53
Figura 16- Elipse.....	54
Figura 17- Desemprego.....	55
Figura 18- Quadro-Síntese do <i>corpus</i>	60
Figura 19- Quadro de análise: coleção <i>Tecendo Linguagens</i>	63
Figura 20- Quadro de análise: coleção <i>Projeto Apoema</i>	63

Figura 21- Menino Maluquinho.....	64
Figura 22- Imigração.....	67
Figura 23- Tirinha de Armandinho 1.....	68
Figura 24- Tirinha de Armandinho 2.....	71
Figura 25- Sala de aula.....	77
Figura 26- Menino maluquinho.....	79
Figura 27- Previsões para 2024.....	83

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	LEITURA E FORMAS DE IMPLICITUDE	22
2.1	Leitura e compreensão textual.....	22
2.1.1	Leitura e compreensão textual à luz da BNCC	22
2.1.2	Perspectivas de leitura.....	23
2.1.3	Concepção de texto.....	26
2.2	Formas de implicitude.....	31
2.2.1	Pressupostos e subentendidos.....	32
2.2.2	As inferências.....	37
2.3	Os gêneros.....	41
2.3.1	Gêneros verbo-imagéticos.....	43
2.3.2	Gêneros tirinha e charge.....	44
2.3.2.1	As charges.....	45
2.3.2.2	As tirinhas.....	49
2.3.3	A relação entre as linguagens verbal e não-verbal.....	54
2.4	O Livro Didático.....	56
2.4.1	O ensino de leitura proposto pelo Livro Didático.....	56
2.4.2	A abordagem de ensino de leitura dos gêneros verbo-imagéticos.....	57
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	59
3.1	Contexto da pesquisa.....	59
3.2	Classificação da pesquisa.....	61
3.3	Descrição do Corpus.....	62
4	ANÁLISES E ESTRATÉGIAS DE COMPLEMENTAÇÃO.....	64
4.1	Análise da implicitude nas atividades de leitura nos livros didáticos....	64
4.2	Estratégias de Complementação.....	73
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
	REFERÊNCIAS.....	87

1 INTRODUÇÃO

Por meio da nossa experiência em sala de aula como professor de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, observamos que, no que concerne ao ensino de leitura de textos exemplares dos gêneros verbo-imagéticos como, por exemplo, tirinha e charge, os alunos demonstram grande dificuldade no processo de produção de sentidos. Acreditamos que essa dificuldade tem relação com a falta de hábito de se investir no reconhecimento das informações textuais implícitas, fator fundamental à compreensão leitora. Essas "informações textuais implícitas" serão designadas por nós como implicitude, por entendermos que este termo pode expressar melhor a nossa ideia de que a produção de sentidos de um texto depende de um conjunto de fatores entre os quais estão as informações implícitas, quando comparadas mais diretamente com as informações linguisticamente expressas.

A nossa experiência também nos autoriza a reconhecer e a defender a importância dos livros didáticos nas salas de aula brasileiras, por isso destacamos aqui outra percepção nossa quanto à relação entre o fenômeno da implicitude e a sua (não) abordagem nos livros didáticos (Doravante LD) de Língua Portuguesa que tomamos para análise. Percebemos que, na maioria das vezes, o tratamento dado à implicitude nos exercícios presentes nos LD ou é insatisfatório ou simplesmente inexistente, o que pode comprometer o sucesso desejável nas práticas de leitura dos estudantes, para as quais a implicitude tem função determinante.

Ressalte-se que esse estudo não é fruto da nossa mera observação e experiência docentes. Debruçamo-nos em números inerentes aos resultados dos nossos próprios alunos em avaliações externas que são um parâmetro para tomada de decisões e investimentos em políticas públicas como é o caso do SAEB, conforme veremos mais adiante. Esses dados, no nosso entendimento, validam ainda mais a importância do nosso trabalho.

Quando tratamos de leitura e produção de sentidos, temos de considerar as concepções de leitura já desenvolvidas e orientar as nossas práticas pedagógicas por uma ou por algumas delas, por entendermos que se trata de um tema bastante complexo. Coracini (2005) apresenta as concepções de leitura guiando-se pelo critério cronológico, quando apresenta as concepções de leitura na perspectiva da modernidade e na perspectiva da (pós-)modernidade. Ao fazê-lo, permite-nos constatar que o principal diferencial entre as concepções reside na forma de se pensar o objeto "sentido", embora se concentre em explicar as concepções a partir da perspectiva do leitor quanto àquilo que toma como alvo em suas experiências de leitura. Quando o leitor se concentra exclusivamente no linguístico para proceder à leitura,

mesmo sem saber, pode estar orientado por uma concepção de leitura como decodificação. Se o leitor considera também os outros fatores implicados na leitura, como os fatores semânticos, relacionados aos aspectos contextuais, pode estar orientado por uma concepção em que o sentido é constitutivo e, ao mesmo tempo, razão de ser da leitura.

A leitura implica sentido cujo alcance depende de uma conjunção de fatores, dentre os quais necessariamente estão os fatores linguísticos naquilo que revelam ou não para o processo de interpretação, entendimento, compreensão, interiorização, subjetivação, reconstrução, significação, representação. Considerando o sentido implicado na leitura, o qual abarca dois universos de significação - o semiótico (o signo linguístico) e o semântico (a palavra, o enunciado contextualmente atualizado), defendemos a importância de tratar do fenômeno da implicitude, por isso recorreremos tanto a estudos concentrados sobre o fenômeno "leitura" quanto a estudos concentrados sobre fenômenos da linguagem.

Em o "Dizer e o dito", Ducrot (1987) defende que no dito, no sentido, na interpretação de um enunciado, está o seu dizer, a aparição deste enunciado. Em outras palavras, trata-se da defesa de que se apreende, produz-se, alcança-se o sentido de um enunciado se considerando necessariamente as condições de sua enunciação.

Fazendo uma relação dessa teoria com a explicação sobre o funcionamento da leitura, podemos entender que o sentido a ser alcançado na leitura depende também do que está ou não explicitamente dito, enunciado, linguisticamente expresso. Empregando termos mais gerais, podemos dizer que a leitura abarca fatores necessariamente linguísticos e fatores não propriamente linguísticos que, comparativamente, corresponderiam ao que Ducrot (1987) explica como ocorrência particular de enunciado, de um lado, e circunstâncias de enunciação, do outro.

Na teoria de Ducrot (1987), estes dois fatores têm relação fundamental com os chamados efeitos de sentido: o pressuposto e o subentendido.

Os fatores propriamente linguísticos têm função determinante para o reconhecimento de um pressuposto, o qual depende que as palavras, os aspectos sintáticos orientem o efeito de sentido possível. Por exemplo, quando se tem o enunciado "Pedro deixou de fumar", o efeito de sentido ou o pressuposto em questão é o de que Pedro fumava antes, uma vez que a palavra "deixou", dado o seu sentido dominante, assim o permite.

Os fatores estritamente linguísticos não têm função determinante para o reconhecimento de um subentendido, o qual é externo ao sentido literal apreensível do dito, do enunciado em si, de sua constituição linguística, logo um dado efeito de sentido como o subentendido se dá por razões externas geralmente produzidas pelo interlocutor ou pelo leitor.

Por exemplo, quando se tem "Se Pedro vier, Jacques partirá" ¹, o efeito de sentido ou o subentendido em questão é o de que pode haver duas ações consecutivas, a vinda de Pedro e a partida de Jacques.

Nas palavras do próprio Ducrot (1987, p. 20), "[...]o subentendido reivindica a possibilidade de estar ausente do próprio enunciado e de somente aparecer quando um ouvinte, num momento posterior refletir sobre o referido enunciado". Em relação ao pressuposto, acrescenta que "Ao contrário, o pressuposto, e com mais razão ainda, o posto apresentam-se como contribuições (*sic*) próprias do enunciado (mesmo que, no caso do pressuposto, esta contribuição se restrinja à lembrança de um conhecimento passado).

Essas distinções importam na medida em que nos fazem compreender a relação necessária entre os pressupostos com os fatores especificamente linguísticos e os subentendidos com os chamados por Ducrot de "componente retórico", que compreende as circunstâncias da enunciação, mas também são relevantes porque o sentido apreendido ou construído pelo fenômeno do pressuposto tem origem na responsabilidade de quem produz o enunciado, enquanto o sentido apreendido ou construído pelo fenômeno do subentendido tem origem na responsabilidade de quem interpreta o enunciado. A implicitude se dá por meio também de outros fenômenos de efeitos de sentido, conforme salientam Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 270):

A literatura semântica e pragmática menciona numerosas variedades de conteúdos implícitos (inferências, implicações e implicaturas, alusões e insinuações etc.). Entre as distinções mais importantes deve-se mencionar a que foi estabelecida por Ducrot (1972:173 ss.), entre **pressuposto** e **subentendido** dois tipos de conteúdos implícitos que se opõem ao conteúdo explícito ou **posto** (grifos dos autores).

O resgate dessas explicações é necessário para os interesses desta dissertação, porque pressupostos e subentendidos são fenômenos de produção de sentido onde a implicitude tem papel essencial, especialmente quando tratamos de textos exemplares dos chamados

¹ O processamento do subentendido parte do posto pelo falante (eu), no ato da comunicação, e essa proposição apresenta o significado constante no componente linguístico, contribuindo para sua apreensão das contribuições trazidas pela proposição. O ouvinte (tu), após o ato do falante, vai poder construir o sentido literal, baseado apenas no componente linguístico, mas vai poder construir outro significado, levando em conta as circunstâncias da fala, correspondendo ao componente retórico. Esse outro efeito de sentido Ducrot denomina de subentendido, e sugere que, a partir, respectivamente, do posto (1) Se Pedro vier, Jacques partirá e (2) Jacques não despreza vinho, criem-se outros possíveis sentidos construídos (1a) Se Pedro não vier, Jacques não partirá e (2a) Jacques gosta muito de vinho. Esclarece Ducrot que a relação do subentendido com a estrutura linguística é mais difícil de aparecer. Subentendidos são acrescidos ao sentido literal de uma construção linguística, mas não figuram nela, permitindo, dessa forma, que o falante se exclua da responsabilidade pelo sentido construído pelo interlocutor, o qual poderá ser responsabilizado por essa construção. Assim, acresce-se algo ao dito ainda que não se o diga. (Ducrot, 1987, p.17-18).

gêneros verbo-imagéticos, como o são as tirinhas e as charges, onde o investimento nos aspectos visuais parece ser o principal.

As formas de implicitude são fundamentais nos estudos da linguagem, por isso é um fenômeno também abordado nos estudos da Linguística Textual. Conforme Koch & Elias, implicitude, chamada pelas autoras de "informações implícitas" (aqui tomamos a expressão como sinônimo de implicitude) é algo inerente a todos os textos, pois, segundo elas, não há textos totalmente explícitos, então,

[...]para que ele(texto) seja compreensível, faz-se necessário que haja um equilíbrio entre informação explícita e informação implícita. Para esse equilíbrio, é preciso que o produtor do texto considere a imagem que faz do seu leitor/ouvinte, de seus conhecimentos, interesses, opiniões, enfim, da sua maneira de ver o mundo. Caso essa imagem seja equivocada, o texto não só deixará de produzir os efeitos desejados, como ainda será capaz de indispor o leitor em potencial para a leitura (KOCH; ELIAS 2016, p. 30-31).

A explicação dessas estudiosas nos permite constatar a função da implicitude na compreensão leitora, por isso consideramos relevante tratar do modo como este fenômeno é abordado nos livros didáticos do 7º ano do Ensino Fundamental. Para uma compreensão mais geral sobre como a implicitude é ou não explorada nos LD, tratamos de observar duas coleções de livros de Língua Portuguesa destinados aos anos finais do Ensino Fundamental, mas, em razão de critérios metodológicos, concentramo-nos nos destinados ao 7º ano.

O LD é um recurso de reconhecido valor para as atividades docentes, principalmente quando tratamos das atividades de ensino da leitura. Além disso, a leitura é uma atividade indispensável para o processo de continuidade da aprendizagem dos alunos, em especial daqueles que estão na fase de conclusão do Ensino Fundamental.

Apesar disso, quando consideramos a realidade acerca do desempenho em leitura de alunos do Ensino Fundamental, constatamos que as dificuldades são expressivas. O exemplo do desempenho em leitura observado no Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB (2019), uma avaliação que é realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e, cujo objetivo é avaliar a qualidade da educação básica no Brasil, mostramos que a proficiência leitora está em um nível insatisfatório, tal como apresentado no quadro a seguir:

Figura 1 - Escala de proficiência do Saeb

9º ano EF		Língua portuguesa	
Insuficiente			
nível 0			0 - 199 pts
Básico			
nível 1			200 - 224 pts
nível 2			225 - 249 pts
nível 3			250 - 274 pts
Proficiente			
nível 4			275 - 299 pts
nível 5			300 - 324 pts
Avançado			
nível 6			325 - 349 pts
nível 7			350 - 374 pts
nível 8			≥ 375 pts

Fonte: SAEB, INEP.

Fonte: <https://novo.qedu.org.br/escola/23071168-escola-municipal-francisco-silva-cavalcante/ideb/> Acesso em 25/05/2022.

O nível de proficiência do aluno é medido por uma escala composta por níveis progressivos e cumulativos que o classifica em *Abaixo do Nível 1* a *Nível 8*. Isso significa uma organização da menor para a maior proficiência leitora. Dessa forma, quando um percentual de alunos foi posicionado em determinado nível da escala, pode-se pressupor que, além de terem desenvolvido as habilidades referentes ao nível atingido, eles, provavelmente, também desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores.

A seguir, apresentamos os resultados dos os alunos do 9º ano da escola onde trabalhamos a fim de verificarmos o nível que eles atingiram:

Figura 2 - Demonstrativo de média de proficiência em língua portuguesa



Fonte: <https://novo.qedu.org.br/escola/23071168-escola-municipal-francisco-silva-cavalcante/ideb/> Acesso em 25/05/2022.

De acordo com o desempenho da leitura dos alunos, a sua proficiência em Português ficou em 268,18, que corresponde ao nível básico 3, ou seja, não conseguiram alcançar o estágio proficiente. Vale salientarmos que, de acordo com a matriz de referência do SAEB, só a partir do nível 4 o aluno é capaz de, entre outros assuntos,

[...] inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos; inferir informações em fragmentos de romance; inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos (SAEB, 2019, p.141).

Tais resultados expõem a necessidade de ainda tratarmos sobre leitura, mas agora nos concentrando sobre um aspecto fundamental e mais específico desta atividade: a implicitude.

Pode ser senso comum a ideia de que uma imagem vale mais do que mil palavras, mas reconhecemos o poder de influência das chamadas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC)², que parecem dominar hoje os meios de acesso à informação e oferecer os conteúdos apresentados em textos verbo-imagéticos que podem ser tomados pelo público como preferidos por, supostamente, lhes parecerem mais simples e por lhes exigirem menos tempo de leitura.

² Tanto a computação quanto as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão cada vez mais presentes na vida de todos, não somente nos escritórios ou nas escolas, mas nos nossos bolsos, nas cozinhas, nos automóveis, nas roupas etc. Além disso, grande parte das informações produzidas pela humanidade está armazenada digitalmente. Isso denota o quanto o mundo produtivo e o cotidiano estão sendo movidos por tecnologias digitais, situação que tende a se acentuar fortemente no futuro.

Isso justifica por que também nos concentramos no estudo da implicitude nos gêneros verbo-imagéticos a partir da análise dos LD, no entanto, o fazemos para problematizar o modo como este fenômeno é ou não explorado, por isso, apresentamos ainda como parte importante de nossa dissertação a proposta que chamamos de "estratégias de complementação".

As estratégias de complementação são definidas como uma alternativa ao que está previsto no LD e podem revelar o protagonismo do professor com o desenvolvimento de formas de abordar os textos e de atividades de leitura mais compatíveis com as necessidades de aprendizagem dos alunos, o que justifica também a importância da pesquisa ora proposta.

Entendemos que a temática assumida em nossa pesquisa se justifica também pelas atuais orientações de ensino da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), segundo as quais as aulas de leitura devem ser um ambiente propício e profícuo para os alunos, se bem preparados, tornarem-se leitores proficientes e capazes de inferir ou deduzir informações implícitas nos mais diversos gêneros textuais com os quais se deparam, nas diversas situações comunicativas dentro da sua prática social.

A proposta de "estratégias de complementação" em alguma medida guarda relação com os estudos realizados por Ferreira (2020), Soares (2021) e Marques (2020).

Ferreira (2020) realizou uma pesquisa-ação de natureza qualitativa, cujo objetivo era desenvolver um projeto de letramento a partir da leitura de textos humorísticos do gênero tirinha e do trabalho com projeto didático desse gênero, a fim de que seus alunos do 6º ano do Ensino Fundamental desenvolvessem competências e habilidades de fazer inferências e, por conseguinte, compreender com mais eficiência os textos analisados, uma vez que não sabiam identificar a crítica implícita de um texto. Como conclusão do trabalho, a pesquisadora observou que os alunos conseguem entender melhor os textos, em especial aqueles que mesclam linguagem verbal e não verbal, quando o professor direciona a leitura. Também entendemos que uma leitura direcionada a partir do desenvolvimento de habilidades e competências, o que é orientado pela BNCC, pode proporcionar uma experiência de leitura mais proveitosa, sobretudo quando voltada para a produção de inferências, aspecto importante para o nosso trabalho.

A pesquisa documental de natureza qualitativa desenvolvida por Soares (2021) foi concentrada em livros didáticos, nas atividades com tirinhas e charges, e visou explorar a interpretação textual do aluno e, a partir dessas atividades, explicar como o estudo dos implícitos de cunho semântico e pragmático – pressuposição e implicatura conversacional – é importante para a interpretação textual. Ao final da pesquisa, Soares (2021) confirmou a relevância do aprendizado das noções de pressuposição e implicatura conversacional na escola

e como elas são importantes estratégias para o ensino de interpretação de texto. O trabalho de Soares (2021) é bastante relevante, mas não leva em consideração o estudo dos implícitos subentendidos que aparecem em grande quantidade nas tirinhas e charges, lacuna que pretendemos suprir.

Marques (2020) desenvolveu um estudo qualitativo, através de uma pesquisa documental por meio da qual se propôs a analisar a importância da identificação das informações implícitas presentes no gênero HQ no livro didático, bem como as orientações relativas à utilização desse gênero presentes na BNCC. A autora concluiu que a presença das HQs no exercício de compreensão e interpretação de textos pode direcionar a cognição do aluno para a realização de inferências de leituras, especialmente pelo apelo afetivo. Apesar de não abordar especificamente os elementos implícitos nos gêneros tirinha e charge, o trabalho de Marques (2020) despertou o nosso interesse pela proximidade do gênero HQ, sobretudo, com as tirinhas no que concerne aos seus aspectos estruturais e por observar a abordagem reservada àquele gênero pela BNCC. Diferentemente da autora, pretendemos analisar o LD com vistas a viabilizar estratégias para a compreensão da implicitude, indo além do que é proposto pelo LD, quando necessário, por meio das estratégias de complementação.

Apesar de as produções acadêmicas mencionadas elegerem como objeto de pesquisa a investigação do tratamento do LD ao estudo da implicitude nos gêneros verbo-visuais, sentimos falta de uma proposta que apontasse para a apropriação efetiva desse material pelo professor autônomo, a partir da sugestão de “estratégias de complementação”, que, nas palavras de Geraldi (2013), seriam um desvio daquilo que vem preconcebido no LD, pois muitas inquietações dos professores e alunos fogem do previsto pelos materiais.

A partir da compreensão de que a forma de estimular e promover a leitura apresentada nos LD de Língua Portuguesa pode ser enriquecida, visto que as questões presentes nos LD exigem do aluno, por exemplo, a realização de inferências nos textos lidos, mas, efetivamente, não abordam conteúdos específicos sobre estratégias de facilitação da leitura e de interpretação textual focada na análise, no reconhecimento da implicitude, apresentamos as seguintes questões norteadoras desta pesquisa: i) Como é a forma de abordagem da implicitude nas atividades de compreensão leitora a partir de textos exemplares dos gêneros tirinha e charge nos livros didáticos de Língua Portuguesa definidos para o 7º ano? ii) Que aspectos dessas atividades de compreensão leitora a partir dos textos tirinha e charge podem ser problematizados e como podem ser revistos quanto à função da implicitude implicada na leitura? iii) Que alternativas de atividades de compreensão leitora podemos apresentar como proposta de "estratégias de complementação?" A nossa hipótese básica, a partir de nossa

experiência em sala de aula no tocante ao ensino da compreensão leitora e da análise de dados oficiais, é a de que a abordagem da implicitude na maioria das atividades propostas nos LD analisados, relacionadas aos gêneros tirinha e charge, é feita de modo limitado, por não orientar os alunos/leitores a desenvolverem a capacidade de inferir/depreender informações que não estão linguisticamente postas no texto, e que, em algumas situações, dependem também da imbricação das linguagens verbal e imagética.

Entretanto, ainda baseados em nossa prática docente, admitimos que falta, muitas vezes, ao professor conhecimentos estratégicos que conduzam o leitor ao reconhecimento dessas informações.

Propomos uma metodologia de caráter qualitativo e exploratório, com finalidade interpretativa e descritiva, orientada pelos estudos concentrados sobre a leitura e desenvolvidos por Coracini, (2005); Coscarelli e Novais (2010); Marcuschi (2008); Koch e Elias (2010) e (2016); Smith (1989) e Cavalcante *et al* (2022); e nos estudos de Ducrot (1987) e Pauliukonis e Alvares (2021), mais especificamente sobre pressupostos e subentendidos, e nos de Marcuschi (2008) no que concerne às inferências. Também recorreremos a referências igualmente importantes concentradas nos estudos sobre LD em Bunzen (2007); (2009) e (2011) e nos gêneros e gêneros tirinha e charge sob estudo com Ramos (2009); Rama e Vergueiro (2012); McCloudy (2005); Schneuwly e Dolz (2004) e Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014).

Para realizarmos a nossa análise, partimos da exploração dos LD de duas coleções voltadas para o Ensino Fundamental anos finais: a coleção *Tecendo Linguagens* e a coleção *Apoema*. Essa exploração consistiu na leitura avaliativa a fim de identificar os livros onde textos exemplares dos gêneros tirinha e charge estavam mais presentes quanto a atividades de leitura. Essa primeira busca nos permitiu constatar que os livros destinados ao 7º ano atendem melhor à apresentação desses gêneros, por isso o *corpus* desta pesquisa é composto pelos dois livros específicos para o 7º ano, cada um de uma coleção, mais especialmente, temos um *corpus* formado pelos exemplares dos textos e das atividades de leitura propostas a partir deles.

Uma descrição mais ampla destes procedimentos está apresentada em seção específica, a qual compõe a presente dissertação também composta pela seção nomeada como *Introdução*, pela seção chamada *Leitura e Formas de implicitude*, pela seção designada como *Aspectos Metodológicos*, pela seção intitulada *Análise e Estratégias de Complementação* e pela última seção identificada como *Considerações Finais*.

Pelos termos usados na nomeação das seções, é possível presumir os conteúdos de que tratam, no entanto, como está melhor explicado, nas *Considerações Finais*, o nosso estudo, apesar de se concentrar sobre um fenômeno já muito investigado nas áreas da Linguística e da

Educação, tem a sua validade observada tanto na problematização sobre um aspecto que é, ao mesmo tempo, tanto constitutivo da leitura quanto fundamental para a valorização e para o desenvolvimento dos conhecimentos dos estudantes: a implicitude.

2 LEITURA E FORMAS DE IMPLICITUDE

Nessa seção e suas respectivas subseções apresentaremos as concepções de Leitura e de Texto adotadas nessa pesquisa, bem como as formas de implicitude que, no nosso entendimento, subjazem a produção de sentidos.

2.1 Leitura e compreensão textual

2.1.1 Leitura à luz da BNCC

A BNCC do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 65) propõe que o componente Língua Portuguesa seja considerado à luz da perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem e que o texto assuma a centralidade como unidade de trabalho de maneira a sempre se relacionarem os textos aos seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Segundo essa proposta, ao assumir um papel central na escolha de conteúdos, definição de habilidades e de objetivos de ensino, o texto precisa ser considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas de uso da linguagem. Isso justifica por que os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre as diferentes linguagens (semioses) precisam ser desenvolvidos em favor da promoção das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens.

Essas capacidades constituem as chamadas práticas de linguagem, dentre as quais destacamos a leitura, que é tomada como um dos eixos contemplados na BNCC. Para o desenvolvimento da atividade de leitura, propõe-se a abordagem das práticas de linguagem que resultam da interação ativa do leitor com os textos e de sua interpretação, conforme esclarecido a seguir:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2018, p. 71).

Tomada como eixo da BNCC e/ou como atividade de linguagem de reconhecida relevância social, cultural e cognitiva, a leitura compreende ações relacionadas a capacidades específicas fundamentais, das quais destacamos duas por guardarem relação mais direta com o fenômeno "implicitude": i) a compreensão dos **efeitos de sentido** provocados pelos usos e **recursos linguísticos e multissemióticos** em textos pertencentes a gêneros diversos e ii) **estratégias e procedimentos de leitura** (destaques no original).

Quanto à dimensão sobre a compreensão dos efeitos de sentido dos textos pertencentes a gêneros diversos, destacamos a importância da capacidade de identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor (BRASIL, 2018, p. 71). Ressalte-se, que a BNCC nomeia de implícitos o mesmo fenômeno nomeado neste trabalho de implicitude. A escolha por esse termo se deve ao fato de acharmos que ele abrange de maneira mais ampla o fenômeno.

Quanto à dimensão "estratégias e procedimentos de leitura", julgamos válido destacar também a relevância das capacidade de estabelecer relações entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças, estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto) apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, localizar/recuperar informação e de inferir ou deduzir informações implícitas.

Como é possível apreender, as dimensões de leitura ora destacadas envolvem o uso de capacidades cujo uso e desenvolvimento dependem do papel determinante que a implicitude desempenha na atividade de leitura, sobretudo quando a leitura é tomada sob uma perspectiva de valorização dos aspectos sociais, cognitivos e interativos, como a seguir apresentamos.

2.1.2 Perspectivas de leitura

Já deixamos claro na subseção anterior como a BNCC prevê a importância tanto da capacidade de os leitores identificarem implícitos e efeitos de sentido dos textos quanto da capacidade de empregarem estratégias e procedimentos para estabelecer relações entre os textos e os seus conhecimentos prévios gerais.

Assim o fizemos, para esclarecer que o uso dessas capacidades compreende necessariamente saberes relacionados com o processamento da implicitude, que é um fenômeno constitutivo da leitura, ou seja, da produção de sentidos do texto.

Com isso em mente, apresentamos uma perspectiva de leitura em que se testemunha a relevância da implicitude na atividade leitora.

Inicialmente, apresentamos o posicionamento de Koch e Elias (2010), que concebem a leitura como:

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.(...) Fundamentamo-nos, pois, em uma concepção sociocognitivo-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação. O lugar mesmo de interação 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. (KOCH; ELIAS, 2010, p. 11-12).

Conforme a classificação das próprias autoras, essa é uma perspectiva sociocognitiva e interacional de leitura, porque, segundo a explicação dada, a produção de sentidos na realização da leitura é necessariamente uma atividade interativa para a qual cooperam a atuação do leitor com o seu conjunto conhecimentos e a própria natureza do texto em sua incompletude quanto aos sentidos a serem construídos.

O reconhecimento do texto em sua incompletude nos orienta para o entendimento da perspectiva sociocognitiva e interacional especialmente sobre a importância de considerar os fatores sociais e cognitivos que influenciam a leitura para além dos aspectos estritamente linguísticos.

Considerando estes fatores em níveis de complexidade, é inquestionável que os aspectos linguísticos são essenciais para o processo de decodificação, mas também é inquestionável que as escolhas linguísticas funcionam como uma porta de entrada para a construção de sentidos a qual depende de outros fatores não necessária e explicitamente apresentados, como é o caso, do contexto de produção dos textos, a relação entre as palavras e os enunciados do texto, os conhecimentos que podem ser apreendidos do texto e o contexto de leitura, os conhecimentos prévios do leitor.

Esses demais fatores não explicitamente apresentados no texto podem constituir o fenômeno que podemos chamar de "implicitude", ou não ditos, ou incompletude, o qual tem importância determinante na construção de sentido a partir tanto do que está dito quanto do que os leitores podem inferir com base em suas experiências e em sua posição social, o que justifica o pensamento de Marchuschi ao conceber a leitura como uma atividade social:

Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem-sucedida. Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. Para se ter uma ideia da dificuldade de compreender bem basta considerar que em menos da metade dos casos, as pessoas se saem a contento nos testes realizados em aula ou em concursos, o que se repete em muitas situações da vida diária. É comum ouvirmos reclamações do tipo: "*Não foi bem isso que eu quis dizer*"; "*you não está me entendendo*"; "*o autor não disse isso*", e assim por diante. Contudo, vale a pena indagar-se o que é que estava sendo dito ou o que é que o autor queria dizer. Existem, pois, má e boa compreensão, ou melhor, más e boas compreensões de um mesmo texto, sendo estas últimas atividades cognitivas trabalhosas e delicadas (MARCUSCHI, 2008, p. 229-230).

A produção de inferências guarda necessária relação com a implicitude e é tomada por Coscarelli e Novaes (2010), como uma habilidade indispensável à leitura. As inferências tanto podem se realizar a partir dos processamentos lexical, semântico quanto a partir da recuperação e/ou do reconhecimento dos fatores pragmáticos e discursivos, os quais podem ser apreendidos da integração entre as informações explícitas e implícitas do texto.

A apreensão, por exemplo, de informações relativas ao contexto de produção dos textos bem como de posicionamentos ideológicos defendidos no texto, pode se dar com o uso de inferências. Do mesmo modo, o reconhecimento do contexto de produção pode ser fundamental para a construção de sentidos considerados em sua relação com a vida social, cultural e histórica, constituindo assim o que se pode chamar de perspectiva discursiva de leitura. Nas palavras de Coscarelli e Novaes (2010), nessa concepção:

Ler envolve desde a percepção dos elementos gráficos do texto até a produção de inferências e a apreensão da ideia global, a integração conceptual, passando pelo processamento lexical, morfossintático, semântico, considerando fatores pragmáticos e discursivos que são imprescindíveis à construção do sentido. Cada um desses domínios de processamento, que para fins didáticos podemos chamar de processamento lexical, processamento sintático, processamento semântico local, processamento semântico global e processamento integrativo (conforme COSCARELLI, 1999), realiza diversas operações a que podemos chamar de complexas, não por serem complicadas, mas por serem realizadas de forma dinâmica, aberta, recursiva, gerando estruturas emergentes nem sempre previsíveis (COSCARELLI; NOVAIS, 2010 p. 36).

Concordamos com a concepção defendida pelas pesquisadoras acerca da leitura enquanto processo complexo. De fato, concatenar todas essas informações em função de um só processo é algo muito peculiar, reforçando que a concepção de complexidade para a autora não se relaciona a algo complicado, mas dinâmico, aberto e auto-organizado.

Atualmente, lidamos com um leitor envolto numa atmosfera textual cercada de possibilidades de gêneros, sobre os quais discorreremos mais adiante. Podemos exemplificar,

valendo-nos dos recursos encontrados por ele na ambiência da internet. Coscarelli e Novaes (2010, p. 36), inclusive, em determinado momento da obra citada, denominam o leitor como “navegador de alto mar e não mais de águas rasas, porque temos a Internet, ambiente onde podemos encontrar as mais diversas informações em textos verbais, vídeos, imagens, ou em tudo isso junto em hipertextos multimodais, infográficos, entre outros”. Desse modo, observamos que os textos multimodais se encaixam perfeitamente nessa concepção de leitura como processo complexo, uma vez que são extremamente dinâmicos:

No caso de textos multimodais, ou seja, daqueles textos compostos por várias modalidades sógnicas que não só a verbal, o leitor precisa reconhecer outras unidades além do léxico verbal, ou seja, precisa perceber as unidades dessas outras modalidades e integrá-las. Imagem, som, movimento, design são categorias de signos organizadas por elementos de natureza diversa, que precisam ser decodificados em unidades que vão contribuir para a construção do sentido (COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p. 39).

Pelo que foi exposto, inferimos que, cada vez mais, o texto deixa de ser uma atividade realizada por elementos de natureza estritamente verbal. Além disso, por ser concebido e entendido em espaços de atividades socialmente distintas, requer, para sua compreensão, a utilização de uma teoria que possa abraçar meios de estudo sociocognitivo e interacional, em que os diversos signos em articulação passam a produzir sentido e constituir outras formas textuais. Assim, podemos afirmar que os gêneros textuais multimodais ganham força nesse contexto.

2.1.3 Concepção de texto

Começamos a presente fundamentação teórica destacando que a BNCC se orienta por uma concepção de linguagem enunciativo-discursiva e seguimos destacando perspectivas de leitura em que se consideram os aspectos sociocognitivos e interacionais e os discursivos.

Assim o fizemos para evidenciar a complexidade de fatores e de habilidades que a atividade de leitura compreende bem como para fazer refletir sobre os impactos cognitivos que o modo de conceber a leitura pode ter nas atividades de ensino e de aprendizagem. Essa complexidade atualmente requer o melhor de nossa atenção, porque as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) têm hoje um papel impactante nas formas de uso da linguagem e, conseqüentemente, nas formas como os textos são produzidos e funcionam.

Além disso, a própria BNCC preconiza o texto como o recurso central de estudo da língua portuguesa, a partir do qual são definidos objetos de aprendizagem e habilidades de leitura, de produção, de escuta e de oralidade.

Com isso em mente, julgamos relevante também apresentar a concepção de texto que fundamenta esta pesquisa para reforçar a importância do estudo da implicitude nas atividades de leitura. Assim como a concepção de leitura presente no nosso trabalho, assumimos uma concepção de texto, apoiada em uma teoria sociocognitiva e interacional, muito bem representadas no Brasil por Koch e Elias (2010) e Marcuschi (2008). Também nos associamos ao princípio da conectividade e do texto como evento, postulados por Beaugrande (1997, *apud* KOCH e ELIAS, 2016).

A concepção de texto enquanto evento aparece em Beaugrande (1997) quando nos diz que: “é essencial ver o texto como um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas, e sociais, e não apenas como a sequência de palavras que foram ditas ou escritas” (BEAUGRANDE, 1997, p. 11 *apud* MARCUSCHI, 2008, p.72). Podemos, evidentemente, fazer uma atualização, corroborando com a noção de texto como sendo " uma unidade de comunicação e de sentido em contexto" (Adam, 2019, *apud* Cavalcante et al., 2023, p. 16).

Nessa seara, podemos citar os gêneros verbo-imagéticos, especialmente aqueles que compõem a nossa pesquisa: tirinha e charge. Um exemplar desses gêneros está a seguir apresentado. Trata-se da charge "Violência na escola", apresentada no livro 9 da coleção *Tecendo Linguagens*, na Unidade 3, a qual é exposta no LD como texto de abertura do capítulo 5, intitulado “As várias faces da violência” que, segundo as autoras, tem a finalidade de levar os alunos a refletirem sobre as várias faces da violência em nossa sociedade. O texto é precedido por uma sequência de 4 questões de sondagem sobre a violência, a partir de uma abordagem temática que não direciona os alunos leitores para a compreensão da charge. Após esse texto de abertura do capítulo, há mais três questões que compõem a atividade e que exploram a charge propriamente.

Segundo informações que constam na legenda da charge, o texto foi apresentado originalmente no site do chargista Arionauro, entretanto o chargista não foi apresentado no LD. Resolvemos pesquisar ao seu respeito, pois entendemos que trazer essas informações para a sala de aula, já se configura como uma “Estratégia de Complementação”, conforme explicaremos na seção a ser apresentada mais adiante. Constatamos, com a nossa breve pesquisa, que se trata de um autor conhecido no meio por seu viés crítico, que resolveu, no dia 08 de abril de 2016, publicar uma charge alusiva ao *Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola*, instituído em 07 de abril de 2016. Nós acrescentamos que, assim, como protagonista do seu tempo, o chargista resolveu fazer uma crítica social às condições de

(in)segurança às quais as crianças estão submetidas, mesmo em contextos escolares onde deveriam estar mais protegidas.

Vale ressaltar que nenhuma dessas informações, fundamentais ao processo de produção de sentidos nas atividades de leitura dos alunos, são mencionadas no livro. Registramos essa nossa crítica por considerarmos que informações como, por exemplo, os acontecimentos sociais e históricos relativos ao *Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola* e à criação/publicação da charge poderiam ter sido apresentadas no LD para orientar a produção de sentidos desejável, mas isso não ocorreu. Informações dessa natureza poderiam contribuir com o entendimento dos alunos de que não se trata apenas de uma charge como uma mera imagem apresentada no LD, mas se trata de uma criação/intervenção de um artista/chargista no conjunto de acontecimentos do País. Por isso, destacamos que para levar essa crítica ao entendimento dos leitores, o autor/chargista fez a sua charge como um texto que funciona como uma intervenção social, como um marco não só temporal e artístico, mas um marco, um acontecimento singular no contexto social, histórico, cultural, que, como texto, tem a sua origem, a sua publicação e a sua circulação, as quais influenciam também na produção de sentidos. Essa charge/intervenção/criação ora descrita está a seguir apresentada:

Figura 3 - Violência nas escolas



Fonte: (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 124).

Essa charge não é um exemplar dos LD destinados ao 7º ano, os quais formam o *corpus* definido para o nosso estudo, no entanto, está aqui apresentada para explicarmos se e

como esse tipo de texto é abordado e se e como a implicitude é explorada em favor ou em desfavor das aprendizagens de leitura a que se propõem as atividades.

Entendemos que o leitor tem o poder de escolha sobre o ponto de partida para iniciar a sua leitura. Assim, se pensarmos que o aluno possa enveredar por uma leitura mais orientada pelos aspectos linguísticos, observando-se apenas a linguagem verbal, poderá entender simplesmente que o texto trata de uma mãe que levará a filha à escola, todavia a parte imagética do texto apresenta outros elementos decisivos para a compreensão leitora: um colete à prova de balas, um caderno e uma lancheira com uma cruz, que estabelece uma relação de caráter analógico com um kit de primeiros socorros. Todos esses elementos são dotados de sentidos relacionados a representações e a contextos específicos. Vale ressaltar que os elementos imagéticos foram pensados de forma intencional pelo chargista a fim de explorar os fatores sócio-culturais envolvidos e dar pistas para que o leitor possa realizar as ações cognitivas necessárias para a compreensão leitora.

Na abordagem desta charge no LD, as atividades de leitura propostas começam explorando os possíveis conhecimentos do aluno acerca da violência de um modo geral, seguem explorando aspectos mais específicos da charge e finalizam solicitando a opinião do aluno sobre a violência em geral e também na escola. Nesse conjunto de atividades propostas, constatamos que a abordagem da implicitude acontece, sobretudo, no que concerne à parte imagética do texto quando aborda, por exemplo, o estranhamento esperado pela presença do kit de primeiros socorros no lugar da lancheira e a presença do colete à prova de balas compondo o fardamento escolar. Todavia, entendemos que a ausência de elementos relacionados às condições de produção do texto desfavorecem a sua compreensão mais efetiva. No livro, não há nenhum tipo de informação sobre o autor da charge nem alusão ao *Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola*, fato social que desencadeou a produção do texto.

A insistência no destaque que damos à limitação do LD na não-exploração dos aspectos relacionados ao autor, ao possível "diálogo" entre a sua criação e os fatos sociais e históricos do Brasil relativos ao problema da violência por *bullying* na escola, aos problemas existentes na realidade brasileira, às formas possíveis de intervenção humana na prevenção, no debate e/ou na solução dos problemas enfrentados pela sociedade é justificável por entendermos que uma leitura mais efetiva deve se realizar de modo a fazer o aluno a se reconhecer como leitor/cidadão, capaz de praticar a leitura como uma atividade constituinte de sua vida social e cultural.

Do modo como a leitura é proposta no LD, essa importante atividade social se realiza como se fosse uma mera atividade de teste escolar apresentada como forma de se verificar algumas capacidades de compreensão textual dos alunos.

Beaugrande (1997), ao tratar de texto como um evento comunicativo, o faz por pressupor as ações linguísticas, cognitivas e sociais empreendidas tanto para a produção quanto para a recepção/leitura dos textos, por isso a nossa insistência quanto à necessidade de se proporem atividades de leitura se considerando os aspectos sociais e culturais de produção dos textos. Essa noção de texto está fundamentada no que Koch e Elias apresentam a seguir como "princípio da conectividade":

conhecimentos diversos (de língua, de textos, de interação, do mundo), razão pela qual os princípios de textualidade (coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade) são compreendidos por Beaugrande (1997) como as mais importantes formas de conectividade, que possibilitam múltiplas conexões não só dentro de um texto, mas também entre o texto e os contextos humanos nos quais ele ocorre, determinando que conexões são relevantes (KOCH; ELIAS, 2016, p.34).

Como o LD não apresenta proposta de atividade de exploração dos aspectos contextuais da charge, fica claro que o princípio de conectividade, fundamental ao processo de leitura, foi comprometido e, assim, a abordagem dos textos multimodais no LD se dá como se essa fosse uma abordagem do tipo "os textos pelos textos" e não os textos enquanto unidades de comunicação e de sentido em contexto, tendo em vista a interatividade, atividade responsiva ativa, dialogismo, intencionalidade, mídia, suporte e relevância desse evento comunicativo.

Considerando o chamado "princípio da conectividade", ressaltamos que a compreensão da charge ora apresentada sobre violência na escola pode ocorrer por meio da linguagem verbal, da linguagem não-verbal ou do uso combinado de ambas e que leitor precisa ser capaz de compreender o contexto em que o texto está inserido, interpretar a intencionalidade de produção, fazer inferências e compartilhar suas interpretações com outros leitores. Isso só reforça a nossa ideia de que se faz necessário pesquisar e levar, posteriormente, para a sala de aula melhores estratégias para que o aluno possa recuperar essas informações para a compreensão leitora.

Assim, inferimos que a compreensão desses referentes tem função direta na coerência textual. Caso o leitor não consiga fazer as associações necessárias entre o que está vendo/lendo e os seus conhecimentos socioculturais, certamente, terá sérias dificuldades no que tange à coerência textual e, provavelmente, compreenderá apenas parte do texto ou, até mesmo, não compreenderá nada:

De acordo com o que vem sendo postulado nos estudos do texto de base sociocognitiva e interacional, a **coerência** não é uma propriedade textual que possa

ser localizada ou apontada no texto. É, sim, o fruto de uma atividade de processamento cognitivo altamente complexo e colaborativamente construído, como afirma Marcuschi (2007). Ainda segundo o autor, trata-se de “algo dinâmico que se encontra mais na mente que no texto” e, sendo assim, “mais do que analisar o sentido que um texto pode fazer para seus usuários, trata-se de observar o sentido que os usuários constroem ou podem construir para suas falas” (KOCH; ELIAS, 2016, p.34).

Para compreendermos a charge de maneira coerente, realizamos simultaneamente uma série de operações sociocognitivas, fizemos inferências em função desse processamento de informações e ativação de conhecimentos, sobretudo nos concentrando na correlação de elementos linguísticos, imagéticos e enunciativos (contextuais), como por exemplo, o emprego do advérbio "agora" na fala da mãe direcionada à filha, e a representação do risco de violência e da necessidade de proteção por meio do colete e da maleta de primeiros socorros usados pela estudante que se dirige à escola. Quando o chargista apresenta uma menina estudante usando colete para ir à escola, o leitor precisa recuperar o conhecimento tanto da representação sociocognitiva deste tipo de colete quanto o conhecimento sobre as condições de segurança existentes no contexto sociocultural de publicação e de circulação da charge, pois, certamente em um país sem registros de violência, de insegurança, o leitor pensaria sentidos diferentes para esta mesma charge.

Com isso, tem-se que o texto é constituído por elementos que facilmente podem autorizar certas interpretações e por outros que só o leitor pode mobilizar e estes constituem as implicitudes do texto, sobre as quais tratamos na subseção a seguir.

2.2 Formas de implicitude

Implicitude é um fenômeno inerente à linguagem, que consiste na ausência de informações dadas e úteis à produção de sentidos nas atividades de interação, porém recuperáveis a partir de outros dados apresentados no texto e, como tal, é um fenômeno constitutivo da leitura. No processo de leitura, portanto, importam tanto as informações explícitas quanto as implícitas. Podemos reconstituir as informações implícitas a partir de elementos linguísticos e textuais, ou seja, a partir de certas palavras ou expressões contidas no enunciado e de informações sobre o contexto de produção.

Nos estudos sobre implicitude, Ducrot (1987) e Portela (2004) defendem a existência de dois tipos de implicitude: os pressupostos, os subentendidos sobre os quais trataremos a seguir.

2.2.1 Pressupostos e subentendidos

Pressupostos e subentendidos são formas de realização da implicitude e também são tipos produção de sentido, os quais Ducrot (1987) chama também de "efeitos de sentido". Os pressupostos são informações subjacentes em um enunciado que são consideradas como verdadeiras ou pressupostas, mas não são intencionalmente enunciadas pelos locutores, ou seja, pelos sujeitos falantes em suas interações. Os pressupostos são resgatados a partir de marcas linguísticas e as palavras e/ou expressões que os ativam são denominados marcadores de pressuposição. Eles desempenham um papel fundamental na compreensão do significado de um texto. Os subentendidos são informações sugeridas ou inferidas indiretamente a partir de um enunciado, que não são explicitamente afirmadas nem pressupostas e são recuperados por meio da percepção dos principais valores e crenças, estabelecidos pela sociedade.

A principal diferença entre esses tipos de produção de sentido reside no fato de que os pressupostos são alcançados com base em elementos linguísticos e não linguísticos, (imagéticos) textual e linguisticamente expressos. Os subentendidos podem ser alcançados com base no potencial retórico dos leitores que, por não terem elementos explícitos no texto, precisam acionar os seus conhecimentos acerca das condições de enunciação, as quais aqui nomeamos como condições contextuais.

Com base nos trabalhos de Ducrot (1987), Pauliukonis e Alvares (2021) explicam, a seguir, sobre esses dois tipos de implicitude:

São consideradas implícitas todas as informações veiculadas sem que o falante precise se comprometer diretamente; as que se baseiam em dados recuperados linguisticamente constituem os *pressupostos* e as que estão relacionados ao contexto e à situação *são os chamados subentendidos*. As informações recuperadas linguisticamente não podem ser negadas pelo emissor nem desconsideradas pelo interpretante, pois estão inseridas na própria língua; por isso é fundamental que sejam *verdadeiras*, porque é a partir delas que se constroem as argumentações; se forem falsas, todo o raciocínio decorrente delas também será, o que inviabiliza a argumentação (PAULIUKONIS; ALVARES, 2021, p.119).

Importa destacar que Pauliukonis e Alvares (2021) estão tratando de pressupostos e de subentendidos ao explicarem sobre o fenômeno da argumentação na perspectiva desenvolvida por Ducrot, segundo a qual os enunciados são suficientes em si mesmos para o processo de produção de sentidos, porque os próprios recursos linguísticos têm em si os sentidos possíveis. Estes fenômenos são aqui explicados porque são formas de implicitude que, uma vez reconhecidos e explorados em sala de aula nas aulas de leitura, podem ser úteis para se explorarem outros fatores e fenômenos igualmente essenciais para a leitura.

A contribuição teórica de Ducrot (1987, p. 76) está concentrada no desenvolvimento da semântica da língua que pode ser entendida pelo reconhecimento de que os enunciados têm em si uma realidade semântica. Isso fica mais claro com a afirmação de que "...supomos, de um lado que, enunciações diferentes podem ser enunciações de um mesmo enunciado." Em outras palavras, para este estudioso, há uma realidade linguística única, subjacente a todas as afirmações vocais habitualmente transcritas por uma sequência de letras como, por exemplo, "O tempo está ótimo". Com isso, defende que o sentido para essa sequência de letras, para essa frase pode ser o mesmo, ainda que seja expresso em enunciações, contextos distintos.

Esse aspecto é relevante para considerarmos que os textos, sejam quais forem, mas estamos tratando dos textos verbo-imagéticos, têm em si sentidos possíveis tanto em razão dos recursos linguísticos ou, no caso, imagéticos, quanto pelas condições de enunciação, por isso importa possibilitar a produção de sentidos, se explorando os lugares de implicitude, ou seja, estritamente materializados pela língua e pelas imagens e pelas circunstâncias de enunciação.

A nossa experiência com os LD nos permite constatar que esses, que ora chamamos de "lugares de implicitude", são minimamente explorados com as atividades de leitura geralmente propostas, por isso, oportunamente, apresentaremos exemplos dessas atividades e as nossas propostas de atividades por meio das estratégias de ampliação. Essa explicação pode ser complementada com o exemplo da tirinha de Calvin, apresentado no livro do 8º ano do Ensino Fundamental da coleção *Tecendo linguagens*:

Figura 4 - Tirinha de Calvin

1. Leia a tirinha abaixo, que traz o personagem Calvin, de Bill Watterson. verdade, era apenas uma estratégia do menino para garantir a paciência da mãe durante a visita do tio.

QUANDO VOCE VAI VOLTAR PARA CASA, TIO MAX? AMANHÃ, ESTÁ ANSIOSO, É? PUXA, EU QUERIA QUE VOCE FICASSE PARA SEMPRE. QUE COISA BONITA DE SE DIZER! VOCE É LEGAL, CALVIN. A MAMAE É BEM MAIS PACIENTE COMIGO NA FRENTE DAS VISITAS.

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

- Em que consiste o humor dessa tirinha?

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

A tirinha de Calvin também não é um exemplar dos LD destinados ao 7º ano, os quais formam o *corpus* definido para o nosso estudo, todavia a estamos utilizando, pois apresenta um caso importante de pressuposição. O texto está presente no capítulo 1 da Unidade 1, que tem como objetivo a exploração/ampliação do vocabulário dos discentes. A tirinha não corresponde ao texto principal da seção de leitura do capítulo 1, pois faz parte de uma seção secundária denominada “Conversa entre textos”, a qual é pensada para se realizar uma comparação entre textos do capítulo em estudo, no que diz respeito à temática, estrutura e linguagem. A tirinha é precedida pelo texto “Palavra”, de Adriana Falcão, que faz uma referência, através do lúdico, à importância das palavras e o seu poder na construção do imaginário e do real.

Na tirinha apresentada, observamos o personagem Calvin lamentando o fato de seu tio ter que ir embora, o que, a priori, deixa o seu tio muito feliz. Entendemos que uma leitura sem direcionamento pode conduzir o leitor a uma interpretação literal das palavras, ou seja, apenas do que chamamos de posto: “Calvin não quer que o tio vá embora”, sem considerar que é no pressuposto, “Calvin não quer que o tio vá embora para que sua mãe continue sendo paciente com ele”, que reside o humor.

Percebemos que o autor utiliza o recurso do pressuposto para alcançar o seu objetivo ao produzir a tirinha, ou seja, através do humor, mostrar as características de seu protagonista: o menino Calvin, que é, marcadamente, astuto e levado, como muitos da sua idade no mundo real e fazer com que os seus leitores se identifiquem com ele e suas peripécias.

No primeiro quadrinho, Calvin diz: “quando você vai voltar para casa?”, e, podemos apontar que o enunciado traz uma pista do implícito pela presença do verbo voltar, pois, se ‘o tio vai voltar para casa’ – como está posto – é porque existe o pressuposto, o tio não mora na casa de Calvin, ele é uma visita.’

Se estas noções não são discutidas na leitura da tirinha, é provável que muitos alunos não alcancem o humor na fala do último quadrinho, em que, vale destacar, há outra pista gramatical pela presença dos advérbios ‘mais’ e ‘bem’, que denotam o pressuposto de que a mãe de Calvin, quando não está recebendo visitas, tem um comportamento diferente com ele.

Com isso, reafirmamos a importância do estudo da forma de implicitude – o pressuposto - nas atividades de leitura e compreensão textual como uma importante ação de leitura, mas a abordagem desse fenômeno é feita com limitações por meio das atividades de leitura propostas. Na questão 1, vimos que não há um direcionamento para a recuperação da informação responsável pela presença do humor. Neste caso, o leitor poderia atribuir este sentido a partir de quaisquer um dos quadrinhos, ou a admitir, a partir de orientações prévias, quase sempre dadas pelo professor ou pelo LD, que o humor no gênero tirinha é apresentado pela quebra da expectativa, manifestada, quase sempre, no último quadrinho. Vimos, por esta ordem, que a noção de implicitude não é considerada pelo LD e que pode conduzir o leitor a uma interpretação literal das palavras, ou seja, apenas do que chamamos de posto: “Calvin não quer que o tio vá embora”, sem considerar que é no pressuposto, “Calvin não quer que o tio vá embora para que sua mãe continue sendo paciente com ele”, que reside o humor.

Confirmamos nesta análise que, inclusive, alguns itens gramaticais não são considerados na representatividade da produção de implícitos. No primeiro quadrinho, Calvin diz: “quando você vai voltar para casa?”, e, podemos apontar que o enunciado traz uma pista do implícito pela presença do verbo voltar, pois, se ‘o tio vai voltar para casa’ – como está posto – é porque existe o pressuposto, o tio não mora na casa de Calvin, ele é uma visita.’

Se estas noções não são discutidas na leitura da tirinha, é provável que muitos alunos não alcancem o humor na fala do último quadrinho, em que, vale destacar, há outra pista gramatical pela presença dos advérbios ‘mais’ e ‘bem’, intensificando o sentido do humor.

Na análise da questão 2, vimos que, caso o leitor não tenha identificado o pressuposto, provavelmente não irá perceber que há segundas intenções na fala da personagem Calvin e, a partir dessa interpretação, estabelecer uma relação com o trecho do texto “Palavra”, que ao nosso ver é uma tentativa de explicar a implicitude, todavia de maneira distorcida. Nesse trecho, quando o autor utiliza a expressão “segundas intenções” deixa recair sobre a implicitude um tom pejorativo, corroborado pelo LD, uma vez que este não faz nenhuma crítica. Confirmamos que o LD cobra do aluno algo que não ensina de maneira clara e, por conseguinte, não leva os alunos/leitores a usarem os seus próprios conhecimentos de maneira a viabilizar a construção de sentido sobre o contexto social de produção, de circulação e de publicação deste texto, o que compromete a produção de sentido se considerando os aspectos sociocognitivos.

Esse mesmo tipo de limitação no tratamento dado à implicitude é também identificado, quando o LD trata da charge "Noticiantes", para a qual importava dar destaque ao contexto de produção sem o qual fica difícil resgatar/interpretar a implicitude propositalmente

deixada pelo seu autor, aqui representada por um subentendido que, por sua vez, é fundamental para a produção de sentidos do texto.

Na charge do jornal eletrônico *Noticiantes*, presente no livro do 9º ano da coleção *Tecendo linguagens* (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2018, p.184), encontramos um exemplo de informação implícita do tipo "subentendido" conforme podemos observar:

Figura 5 - Dispositivos anônimos



Fonte: (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 184).

O texto, originalmente, publicado no jornal *Noticiantes* aborda uma temática de grande importância para a sociedade, sobretudo, num período em que o tráfego de informações só aumenta vertiginosamente através da internet. A charge é um gênero textual que costuma retratar o que ocorre na vida social e política no momento de sua publicação, o que faz com que as condições de produção sejam ainda mais relevantes.

No exemplo, o chargista André Galastri utilizou na parte visual do texto um ambiente, certamente, conhecido por muitos possíveis leitores, uma vez que remete a uma sala de terapia em grupo como, por exemplo, a dos Alcoólicos Anônimos, estabelecendo, assim, uma relação de analogia. Essa estratégia, provavelmente, foi pensada pelo autor para extrair dos seus interlocutores essa inferência necessária à compreensão do subentendido. Conforme observamos na leitura, ele não afirma de forma explícita “não propague *Fake News*”, ao

contrário, ele se vale da implicitude para alcançar o seu objetivo, o que é muito comum nesse gênero. O fato de não dizer explicitamente é vantajoso para o autor, pois é uma forma de dizer sem comprometer-se, podendo resguardar-se no sentido literal.

Na charge, observamos uma reunião inusitada entre dispositivos eletrônicos, semelhante as que ocorrem com pessoas com algum tipo de dependência química ou trauma. Nesse texto, o leitor é levado a inferir o que seriam os Dispositivos Anônimos. Para tanto, o leitor deve ativar uma série de operações de natureza cognitiva e sociodiscursiva para chegar à crítica em relação ao uso inadequado e, por vezes, criminoso dos dispositivos para propagar notícias falsas.

Estas operações, por sua vez, podem ser mais bem entendidas pelos alunos se eles compreenderem que subjazem à realização dos processos os chamados mecanismos cognitivos, sobre os quais falaremos na próxima seção.

Os exemplos de textos multimodais aqui apresentados contribuem para o entendimento de como são tomados nos LD e, sobretudo, como a implicitude é considerada nas atividades de leitura propostas em seus alcances e em suas limitações. Essa implicitude pode ser reconhecida e necessária ao processo de leitura por meio de inferências, sobre as quais trataremos a seguir.

2.2.2 As inferências

A inferência é, sem dúvida, fundamental no processo de compreensão e está diretamente relacionada ao reconhecimento da implicitude nos gêneros. Conforme já dissemos, ler não é um processo simples, ultrapassa o que convencionalmente chamamos de "materialidade linguística". Ler envolve uma série de conhecimentos e processos complexos, sendo a inferência um dos seus principais facilitadores. Assim, entendemos que o estudo do reconhecimento de inferências consiste numa importante estratégia de complementação nas aulas de leitura. Concordamos com o pensamento de Marcuschi (2008, p.239) que, apoiado no pensamento de Schiffrin (1994), discorre a esse respeito:

No processo de compreensão, desenvolvemos atividades inferenciais. [Com esta posição admitimos que compreender é partir dos conhecimentos (informações) trazidos pelo texto e dos conhecimentos pessoais (chamados de conhecimentos enciclopédicos) para produzir (inferir) um sentido como produto de nossa leitura. Compreender um texto é realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos.] (...) Os conhecimentos prévios exercem uma influência muito grande ao compreendermos um texto. [São estes conhecimentos os responsáveis básicos pela nossa compreensão. Destes conhecimentos fazem parte os seguintes: (1) Conhecimentos linguísticos; (2) Conhecimentos factuais (enciclopédicos); (3) Conhecimentos específicos (pessoais); (4) Conhecimentos de

normas (institucionais, culturais, sociais); (5) Conhecimentos lógicos (processos) (MARCUSCHI, 2008, p. 239).

Marcuschi (2008) destaca que as teorias da compreensão perpassam por dois paradigmas. Um que concebe o termo como decodificação (amplamente utilizado nos livros didáticos, sobretudo os elaborados pré-PCN) e o outro (defendido pelo autor e com o qual concordamos) como inferência. Na segunda abordagem, a compreensão implica uma interação entre texto, autor e leitor, estabelecendo uma relação de negociação. Este último, para compreender, deve dialogar não só com o texto e o autor, mas com todo o seu repertório inferencial:

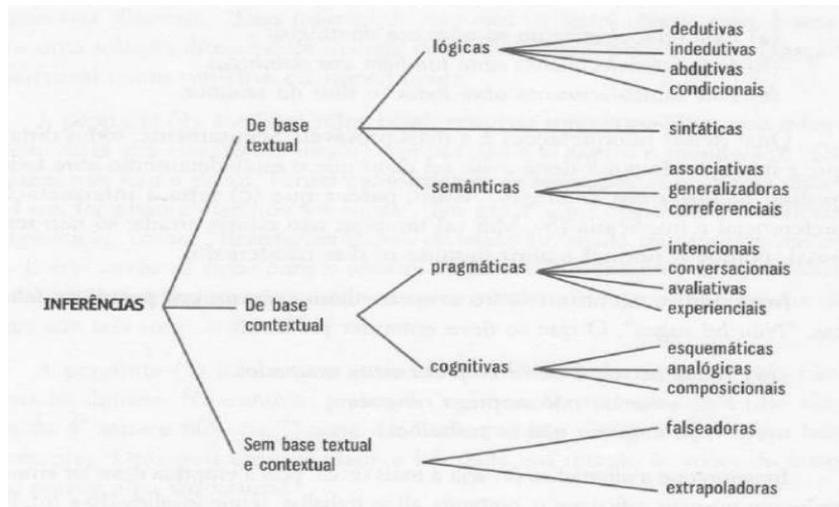
Na compreensão influenciam condições textuais, pragmáticas, cognitivas, interesses e outros fatores, tais como conhecimentos do leitor, gênero e forma de textualização. Por isso a compreensão de texto é uma questão complexa que envolve não apenas fenômenos linguísticos, mas também antropológicos, psicológicos e factuais. As inferências lidam com as relações entre esses conhecimentos e muitos outros aspectos (MARCUSCHI, 2008, p. 249).

Podemos afirmar que a inferência é gerada através da relação que se estabelece entre uma informação semântica nova proporcionada por uma “informação velha” a partir de uma determinada situação discursiva. Marcuschi (2008, p. 249) afirma que:

Na realidade, as inferências na compreensão de texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica. Para tanto, será necessário ter clareza não apenas em relação ao que se deve entender por informação, mas também o que vem a ser *contexto*.

Assim, podemos dizer que o leitor é levado constantemente a produzir sentido a partir elementos sociossemânticos e cognitivos a partir da interação com os interlocutores e com o texto. Marcuschi (2008) apresenta dois quadros relativos às inferências, um quadro geral e um quadro de operações, conforme veremos a seguir.

Figura 6 - Quadro geral de inferências



Fonte: (MARCUSCHI, 2008, p. 254).

Figura 7- Quadro de operações:

Tipo de operação inferencial	Natureza da inferência	Condições de realização
1. dedução	lógica	Reunião de duas ou mais informações textuais que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente. A conclusão será necessária se a operação for válida. Operação pouco comum em narrativas.
2. indução	lógica	Tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas.
3. particularização	lexical semântica pragmática	Tomada de um elemento geral de base lexical ou fundado em experiências e conhecimentos pessoais individualizando ou contextualizando num conteúdo particular com um lexema específico.
4. generalização	lexical pragmática	Saída de uma informação específica, por exemplo, um lexema, para chegar à afirmação de outra mais geral.
5. sintetização	lexical semântica pragmática	Condensação de várias informações tomando por base saliências lexicais sem que ocorra uma eliminação de elementos essenciais.
6. parafraseamento	lexical semântica	Alteração lexical para dizer a mesma informação sem alteração fundamental de conteúdo proposicional.
7. associação	lexical semântica pragmática	Afirmação de uma informação obtida através de saliências lexicais ou cognitivas por associação de idéias.
8. avaliação ilocutória	lexical semântica pragmática	Atividade de explicitação dos atos ilocutórios com expressões performativas que os representam. Funciona como montagem de um quadro para explicitação de intenções e avaliações mais globais.
9. reconstrução	cognitiva pragmática experiencial	Reordenação ou reformulação de elementos textuais com quadros total ou parcialmente novos. Diverge do acréscimo na medida que insere algo novo situado no velho. No caso das narrativas, opera como uma estratégia de mudar o discurso direto em indireto e vice-versa.
10. eliminação	cognitiva experiencial lexical	Exclusão pura e simples de informações ou dados relevantes e indispensáveis, impedindo até mesmo a compreensão dos dados que permanecem.
11. acréscimo	pragmática experiencial	Introdução de elementos que não estão implícitos nem são de base textual, sendo que muitas vezes podem levar até a contradições e falseamentos.
12. falseamento	cognitiva experiencial	Atividade de introduzir um elemento e afirmar uma proposição falsa que não condiz com as informações textuais ou não pode ser dali inferida.

Fonte: (MARCUSCHI, 2008, p. 255).

Ao discorrer acerca dos quadros, Marcuschi (2008) afirma que “Esta série de operações e suas respectivas condições de realização possibilitam que se avaliem o que é feito em termos inferenciais quando compreendemos um texto”.

A seguir, iremos analisar uma tirinha de Mafalda de acordo com o quadro de operações:

Figura 8 - Começar de novo



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

Fonte: (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 140).

Uma leitura isolada do contexto em que a tirinha foi produzida e das características da personagem, o que provavelmente ocorre com os nossos alunos (leitores ainda em formação), poderia leva-los a realizar, inicialmente, uma inferência lógico-indutiva, que, nas palavras de Marcuschi (2008, p. 255) consistiria na “Tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas”. Assim, seriam levados inicialmente a inferir, como também fez o personagem adulto da tirinha, que se trata de uma brincadeira.

Essa inferência, portanto, é autorizada a partir da observação da interação entre crianças nos dois primeiros quadros na parte visual do texto e através das falas, especialmente quando Mafalda diz no primeiro quadro: “Melhor começar de novo para ver se dá certo”, o que poderia sugerir tranquilamente recomeçar uma brincadeira entre as personagens. Essa primeira interpretação é possível porque as personagens em questão são crianças, que, via de regra, não discutem questões políticas ou existenciais.

A partir do segundo quadrinho, a expressão facial tensa das crianças e a pergunta do personagem adulto: “Do que vocês estão brincando?”, direcionam o leitor a iniciar uma segunda inferência, dessa vez uma de natureza cognitivo-pragmática, que Marcuschi (2008, p. 255) classifica como *reconstrução*, que consistiria na “Reordenação ou reformulação de elementos textuais com quadros total ou parcialmente novos. Diverge do acréscimo na medida

que insere algo novo situado no velho”, essa inferência deve se concretizar a partir da resposta de Mafalda: “De nada, estamos falando da humanidade” que gera a quebra da expectativa no último quadro. Com isso, Quino mostra que, na realidade, as crianças estão fazendo uma dura crítica à humanidade.

Aqui, ressaltamos mais uma vez que o texto vai além da “materialidade linguística”, sendo resultado das experiências pessoais, crenças, intenções, relações interpessoais e cognitivas do seu autor. Desse modo, certamente, as condições de produção desempenham um papel crucial na compreensão textual, influenciando diretamente a forma como um texto é criado, interpretado e recebido pelos leitores.

Em relação à atividade que acompanha a tirinha de Mafalda, constatamos que não há nenhum tipo de contextualização, nenhuma referência ao autor e, principalmente, acerca da personagem Mafalda que se comporta como uma típica menina na sua idade, mas tem uma visão aguda da vida e vive questionando o mundo à sua volta, principalmente o contexto dos anos 60 e 70 do século passado, período em que a Argentina, terra natal de Quino e sua criação, vivia um período de Regime Militar, o que fazia com que muitos artistas protestassem disfarçadamente através da sua produção artístico-intelectual. Certamente, um leitor que conhece esses aspectos tende a produzir inferências mais acertadas e, por conseguinte, compreender melhor o texto.

Pelo que foi apresentado nessa seção, entendemos que a leitura de textos como tirinhas e charges pode ser facilitada a partir da utilização de estratégias inferenciais como forma de desenvolver a compreensão leitora dos alunos numa perspectiva sociocognitiva e interacional (perspectiva assumida por nós na realização desta dissertação). Na próxima seção, iremos refletir sobre a noção de gêneros textuais.

2.3 Gêneros

Nosso estudo se pauta no pensamento bakhtiniano acerca da concepção de gênero. Segundo o autor, “cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros (BAKHTIN, [1992] 2016, p.12)”. Muitos autores contemporâneos se utilizam dos ensinamentos do russo para validar suas concepções sobre os gêneros. Schneuwly e Dolz (2004), por exemplo, sintetizam as ideias de Bakhtin da seguinte forma:

Há a escolha de um gênero, em função de uma situação definida por um certo número de parâmetros: finalidade, destinatários, conteúdo, para dizê-lo na nossa terminologia. Dito de outra maneira: há a elaboração de uma base de orientação para uma ação discursiva. 2. Esta base chega à escolha de um gênero num conjunto de possíveis, no interior de uma esfera de troca dada, num lugar social que define um conjunto possível

de gêneros. 3. Mesmo sendo “mutáveis, flexíveis”, os gêneros têm uma certa estabilidade: eles definem o que é dizível (e inversamente: o que deve ser dito define a escolha de um gênero); eles têm uma composição: tipo de estruturação e acabamento e tipo de relação com os outros participantes da troca verbal (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 23).

Os autores nos mostram que há todo um contexto para uma produção textual, devendo haver um propósito comunicativo inicial e, a depender desse, há uma seleção de natureza estrutural e semântica e um direcionamento argumentativo em relação ao interlocutor. Em outras palavras, “devemos levar em consideração as práticas sociais em que os gêneros estão inseridos, além dos vários recursos de natureza textual (verbal ou não verbal) escolhidos pelo locutor para conquistar a adesão almejada” (CAVALVANTE et al, 2020, p. 8).

Logo, os gêneros estão diretamente relacionados a nossa vida prática e vão surgindo de acordo com as necessidades impostas pela sociedade, sendo, portanto, identificados como elementos de interação sociocomunicativos. Tentar quantificá-los, conforme Koch e Elias (2006) é uma tarefa praticamente impossível:

E a lista é numerosa mesmo!!! Tanto que estudiosos que objetivaram o levantamento e a classificação de gêneros textuais desistiram de fazê-lo, em parte porque os gêneros existem em grande quantidade, em parte porque os gêneros, como práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, que, em muitas ocasiões, resultam em outros gêneros, novos gêneros. Basta pensarmos por exemplo, no e-mail ou no blog, práticas sociais e comunicativas decorrentes das variações (“transmutações”) da carta e do diário, respectivamente, propiciadas pelas recentes invenções tecnológicas (KOCH; ELIAS, 2006, *apud* KOCH; ELIAS, 2010, p. 101-102).

Assim, dentro de uma perspectiva mais progressista, ou seja, pautada na concepção de texto enquanto evento comunicativo, não podemos concebê-lo e, por conseguinte os gêneros também, como algo acabado em si, mas como processo e produto constituído também pelas interações humanas.

A BNCC, por sua vez, assevera a necessidade do estudo dos gêneros textuais na escola e sua importância para a aprendizagem:

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. Como consequência do trabalho realizado em etapas anteriores de escolarização, os adolescentes e jovens já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãs, investigativas. (BRASIL, 2018, p.136).

Percebe-se que o documento reforça a ideia de que a partir do contato com o maior número possível de gêneros textuais, de forma progressiva, o aprendiz lerá o mundo a sua volta em toda sua extensão de aprendizagens e possibilidades de desenvolvimento pessoal, Dionísio 2014, p.41, também discorre a respeito:

Trazer para o espaço escolar uma diversidade de gêneros textuais em que ocorra uma combinação de recursos semióticos significa promover o desenvolvimento cognitivo de nossos aprendizes. (Significa também um enorme desafio, quando levamos em consideração a nossa formação docente, a rapidez dos avanços tecnológicos e a familiaridade dos nossos alunos com as mídias digitais em seu cotidiano fora da escola).

Após essa abordagem acerca dos gêneros textuais de um modo mais abrangente, discorreremos na próxima seção sobre a relação entre a multimodalidade e os gêneros aludidos na nossa pesquisa.

2.3.1 Gêneros verbo-imagéticos (multimodais)

Hoje, não podemos imaginar uma sociedade dissociada dos gêneros verbo-imagéticos. Eles estão presentes em tudo que está ao nosso redor, no nosso cotidiano, nas mais diversificadas práticas sociais. A escola, dentro de uma perspectiva atual de ensino de língua, deve explorar com maior ênfase os gêneros verbo-imagéticos, tentar se afastar um pouco da ideia mais tradicional de exploração em demasia de materiais didáticos que priorizam o texto escrito, não que este não deva ser explorado, evidentemente, nas aulas de Língua portuguesa. Aqui podemos citar a BNCC como exemplo do que afirmamos (vale ressaltar que ela denomina os gêneros multimodais como multissemióticos):

Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição (BRASIL, 2018, p. 486).

Ressalte-se, que os livros didáticos aprovados no Programa Nacional do Livro Didático, doravante PNLD e distribuídos nas escolas públicas, devem estar em concordância com o documento, caso contrário, serão penalizados e, a depender da quantidade de inadequações, reprovados. Isso aconteceu, por exemplo, no PNLD 2020, no qual autores renomados e sempre presentes no processo acabaram ficando de fora.

Na área de Linguagens e códigos e suas tecnologias, mais especificamente no que concerne à Língua Portuguesa, componente curricular da nossa prática docente, observamos na BNCC uma influência da semiótica-social. A explicação a seguir é útil para entendermos essa relação:

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que *alguns autores* vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição (BRASIL, 2018, p.70).

Uma pequena crítica que fazemos ao documento é sobre a terminologia empregada. Como já adiantamos, o termo "multimodal" na BNCC é usado como sinônimo do termo "multissemiótico", quando, na verdade, autores como Rojo (2008) chegam a discutir essa diferenciação. Além disso, o texto associa a multimodalidade mais estreitamente ao “novo”, aos propagados “discursos atuais”. Desse modo, corroborando com Ribeiro (2020), também não achamos adequado relacionar de forma biunívoca os termos multimodalidade e modernidade:

A nota 59 (observação presente na página 486 da BNCC) comenta a palavra “multissemiótica”, e termina por, sem citar nominalmente os autores, afirmar que multissemiótico e multimodal são a mesma coisa, sugerindo também uma relação entre multimodalidade e os “discursos atuais” que termina por reforçar o que entendemos ser um equívoco em relação à compreensão do que sejam textos multimodais, antes ou depois das TDIC, antes ou depois do que chamamos de “atual”. Muitos textos – ou todos – sempre foram produzidos a partir da incorporação de “diferentes sistemas de signos em sua constituição”, o que torna a relação atual/antigo um critério frágil para se tratar da multimodalidade constitutiva dos textos. É claro que gêneros textuais emergiram ou se alteraram a partir das práticas sociais que envolvem as tecnologias digitais da informação e da comunicação, mas não foram elas que inauguraram a multimodalidade nos textos (RIBEIRO, 2020, p.39).

Como já sabemos, a multimodalidade vai muito além da junção de enunciados (o verbal) e imagens (o não-verbal), ela consiste na diversidade de modos semióticos. Enfatizamos que o nosso estudo se pautará apenas nos gêneros multimodais tirinha e charge, dos quais iremos tratar a seguir.

2.3.2 Gêneros "tirinha" e "charge"

Os gêneros multimodais em estudo, como já foi dito, possuem aspectos bem específicos, a começar pela grande carga de elementos constitutivos que se articulam formando um todo:

[...] fragmentos díspares trabalham juntos para criar um todo completo. Os elementos dos quadrinhos são parcialmente pictóricos, parcialmente textuais e, por vezes, um híbrido dos dois. Esses elementos incluem as imagens dos quadrinhos ou cartoons; as molduras ou quadros que compõem as imagens, das quais o layout da página (inclusive o design do livro) é uma parte importante; assim como os recordatórios, os

balões de fala e as próprias palavras, sejam as inseridas nos balões e recordatórios ou as integradas à imagem (POSTEMA, 2018, p. 15).

Maingueneau (2005), citado por Ramos (2009, p. 20), considera o hipergênero um rótulo que daria as coordenadas para a formatação textual de vários gêneros que compartilhariam diversos elementos. Ramos, apoiado neste conceito, classifica os quadrinhos como um “grande rótulo, um hipergênero, que agregaria diversos outros gêneros, cada um com suas peculiaridades” (RAMOS, 2009, p. 20). Corroborando essa perspectiva, afirmamos que os gêneros verbo-imagéticos tirinha e charge fazem parte do hipergênero quadrinhos: “Podem ser abrigados dentro desse grande guarda-chuva chamado *quadrinhos* os cartuns, as charges, as tiras cômicas, as tiras cômicas seriadas, as tiras seriadas e os vários modos de histórias em quadrinhos” (RAMOS, 2009, p. 21).

Nos itens que seguem, procuraremos apresentar inicialmente as definições de charge e tirinha e em seguida apresentar os principais elementos constitutivos desses gêneros.

2.3.2.1 As charges

A palavra “charge” tem origem francesa e significa carga. Esta carga se relaciona ao gênero textual através do exagero, satiriza certo fato, situação ou pessoas, envolvendo principalmente fatos de caráter político que sejam de conhecimento do público. Flores (2002, p. 23) destaca a natureza multimodal do gênero: “as marcas inteligíveis na leitura de uma charge, aquilo que é possível diferenciar de outros gêneros de textos publicados em jornal, é o uso de ilustração e de escrita conjugadamente”.

Outra característica marcante do gênero é a abordagem de temáticas relacionadas à atualidade, quase sempre vinculadas ao noticiário, é o gênero perfeito para abrigar ironia e a metáfora. O entendimento do contexto é fundamental para a sua compreensão.

Quanto à estrutura, podemos destacar que a narrativa contida na charge se desdobra, como já dissemos, através da multimodalidade, normalmente em um único quadro (modelo mais recorrente). A parte verbal não se apresenta de uma forma fixa conforme destaca Cavalcanti (2012):

[...] As charges podem ser constituídas apenas por linguagem não verbal, no entanto é mais comum apresentarem linguagem verbal e não verbal ao mesmo tempo. A linguagem verbal geralmente aparece dentro de balões, representando a fala ou o pensamento das personagens [...]. É comum a linguagem verbal aparecer também em forma de legendas ou representando ruídos e sons (onomatopeias). Segundo Pagliosa (2005, p. 121), “é o uso de onomatopeias que confere à charge um caráter de discurso audiovisual, permitindo uma comunicação mais realista e direta”. Muitas vezes, as palavras que compõem as onomatopeias possuem uma multimodalidade bastante

evidente, uma vez que podem aparecer com letras maiores ou menores, coloridas ou imitando alguma figura, imagem ou símbolo (CAVALCANTI, 2012, p. 75).

No exemplo a seguir, encontramos manifestações da linguagem verbal e não verbal:

Figura 9 – Pandemia



Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/39048175>. Acesso em: 06 jul. 2022.

No texto, observamos a utilização de balões de pensamento, que denotam a privacidade desejada pelos personagens. Neles encontramos a presença da linguagem verbal, que também se manifesta nas onomatopeias, que indicam que os personagens estão “teclando”. Outro aspecto importante a se observar é o período em que a charge foi publicada, isto é, no período da pandemia de COVID-19.

Alguns personagens estão utilizando máscara de proteção, outros ignoram esse cuidado. Implicitamente, o autor está tentando mostrar as posições antagônicas nas quais se dividiu a população. Muitas pessoas simplesmente ignoraram a existência do vírus e outras oscilaram entre a preocupação e o exagero. Na charge, a parcela da população dita “negacionista” é representada pelos que estão sem a máscara, já os que demonstraram medo ou cuidado em relação à doença são representados pelos personagens que utilizam a máscara de proteção.

Todos esses aspectos só podem ser compreendidos através da interação entre os interlocutores, da vivência (do momento) e da ativação de uma série de inferências. Isso só comprova o papel social dos gêneros e a necessidade de estudá-los sob uma perspectiva sociointerativa.

Ressaltando também o caráter argumentativo desse gênero, podemos afirmar que uma charge reflete um arcabouço de ideias e crenças, normalmente desperta o senso crítico do leitor e geralmente, mesmo quando trata de assuntos sérios, tristes ou denúncias, o faz com criatividade e humor, que é um forte artifício em seu conteúdo.

As charges, por serem argumentativamente muito fortes, uma vez que nelas, constantemente, o locutor tenta influenciar o seu interlocutor. Desse modo, têm lugar de destaque em jornais, revistas, Internet e na televisão. Dada a sua presença cada vez maior nos diversos meios de comunicação, observamos que, proporcionalmente, tem aparecido com maior frequência nos materiais didáticos e se constituído num gênero que provoca reflexão no aluno e conseqüentemente a construção do seu próprio senso crítico. Podemos afirmar que se trata de um gênero muito importante na mídia atual, graças à sua capacidade de realizar, de modo sintético, críticas político-sociais. Cavalcanti (2012) afirma que:

Engana-se quem imagina que a charge é apenas uma piada gráfica que utiliza a linguagem visual em sua construção. Na verdade, é um texto opinativo e, impressa nos jornais, é normalmente publicada no caderno de opinião em meio a cartas argumentativas, editoriais, artigos de opinião, entre outros (CAVALCANTI, 2012, p. 74).

A crítica, por sinal, é uma das suas principais características. Ela deve ser resgatada pelo leitor através de estratégias de leitura como, por exemplo, a ativação de inferências, estabelecendo, com um fato real, uma relação de intertextualidade. Podemos observar essa característica no exemplo extraído do livro do 8º ano da coleção *Tecendo linguagens* (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2018, p.184):

Figura 10 - Dia das crianças



Fonte: (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 184).

A charge **Dia das crianças** apresenta uma cena muito comum na atualidade; crianças fazendo uso exacerbado de aparelhos celulares e trocando mensagens e tirando fotografias. Isso fica claro, inicialmente, através da fisionomia delas, todos parecem hipnotizados pela tela. Em seguida, observamos a repetição da onomatopeia “click” que indica que estão fotografando sem parar. Além disso, todos estão descoloridos (como se estivessem sem alegria) o que contrasta com os brinquedos no meio da imagem, que apresentam cores vivas.

Quando o artista os retrata dessa forma, quer mostrar que eles representam a alegria, a criatividade e o colorido da infância. Implicitamente, todo esse cenário aponta para o distanciamento das crianças em relação aos brinquedos clássicos; eles estão ali, mas não despertam mais o interesse.

Outro exemplo interessante extraído do mesmo livro retrata outro tema atual: os dilemas da educação brasileira. A charge se intitula *A escola e o futuro*:

Figura 11 - A escola e o futuro



Fonte: (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 150).

Podemos perceber a implicitude na charge inicialmente na linguagem não-verbal. Na imagem, vemos um estudante indignado (pressupomos isso pelo seu semblante, pelo material didático embaixo do braço, pelo fardamento que utiliza e por estar em frente a uma

escola com uma faixa de greve, visível no segundo plano). Todos esses elementos se complementam com a fala indignada e crítica do estudante: “O futuro tá na escola ou é a escola que tá no futuro?”. Aqui, temos uma função importante do gênero charge: a reflexiva. A partir do questionamento os leitores devem refletir sobre a seguinte questão: se a escola é o futuro, por que não é prioridade?

Os exemplos analisados confirmam a nossa ideia inicial acerca do gênero charge, ou seja, o papel de estabelecer uma relação crítica através do texto, evidenciando, assim, o seu papel social. Não iremos nos aprofundar mais nos aspectos estruturais do gênero, pois há uma relação de proximidade com gênero tirinha a ser abordado na próxima seção.

2.3.2.2 *As tirinhas*

O outro gênero abordado em nossa pesquisa é a tirinha, que se constitui numa narrativa curta, geralmente atrelada ao humor, distribuída em um ou mais quadrinhos em formato retangular. Assemelha-se muito às histórias em quadrinhos (tradicionais), tendo como principal diferença a sua extensão.

As tirinhas começaram a aparecer, num formato próximo do que conhecemos hoje, nos Estados Unidos no final do século XIX, eram publicadas em jornais dominicais e voltadas para migrantes, eram rotuladas exclusivamente como tiras cômicas. Só a *posteriori* passaram a figurar com maior frequência nos periódicos. Vejamos o que dizem Rama e Vergueiro a esse respeito:

Despontando inicialmente nas páginas dominicais dos jornais norte-americanos e voltados para as populações de migrantes, os quadrinhos eram predominantemente cômicos, com desenhos satíricos e personagens caricaturais. Alguns anos depois, passaram a ter publicação diária nos jornais – as célebres “tiras” –, e a diversificar suas temáticas, abrindo espaço para histórias que enfocavam núcleos familiares, animais antropomorfizados e protagonistas femininas, embora ainda conservando os traços estilizados e o enfoque predominantemente cômico. Levados a todo o mundo pelos *syndicates*, grandes organizações distribuidoras de notícias e material de entretenimento para jornais de todo o planeta, essas histórias disseminaram a visão de mundo norte-americana, colaborando, juntamente com o cinema, para a globalização dos valores e cultura daquele país (RAMA; VERGUEIRO, 2012, posição 91 a 96, E-book Kindle).

Elas, normalmente, narram uma história em no máximo três quadros, podendo apresentar personagens fixos ou não. Por conta da sua proximidade com os quadrinhos, iremos analisar as tirinhas, em sua estrutura, relacionando-a com eles, até porque, baseados no pensamento de Ramos (2009), entendemos que tanto o gênero tirinha quanto o gênero charge fazem parte do hipergênero *quadrinhos*.

A seguir, apresentaremos alguns elementos estruturais característicos dos dois gêneros em estudo, ressaltando que, a maioria deles, aparece com maior frequência nas tirinhas, visto que normalmente são textos mais extensos.

➤ OS BALÕES

Numa tirinha, há algumas maneiras de se representar a fala das personagens, entretanto a principal delas é através dos balões que, segundo Cagnin (1975, *apud* RAMOS, 2009, p. 32), “é o elemento que indica o diálogo entre as personagens e introduz o discurso direto na sequência narrativa”. Ramos (2009), por sua vez, traz uma definição mais completa:

O recurso gráfico seria uma forma de representação da fala ou do pensamento, geralmente indicado por um *signo de contorno* (linha que envolve o balão), que procura recriar um solilóquio, um monólogo ou uma situação de interação conversacional. Há um motivo para a inclusão do solilóquio e do monólogo na definição. É comum ver o pensamento de um personagem descrito em palavras ou flagrá-lo falando em voz alta, tendo a si mesmo como interlocutor. O primeiro caso seria um monólogo, não compartilhado com outras pessoas. O segundo, uma situação de solilóquio (RAMOS, 2009, p. 33).

Ramos (2009), retomando o pensamento de Acevedo (1990), destaca que os balões são compostos pelos seguintes elementos: o continente que contempla o corpo e o apêndice (também chamado de rabicho) e o conteúdo que pode contemplar linguagem escrita ou imagética. Além de carregarem as falas, possuem uma carga semântica diferenciada a depender do seu tracejado. Essa característica representa um elemento multimodal:

O balão continua indicando a fala ou pensamento do personagem, mas ganha outra conotação e expressividade. O efeito é obtido por meio de variações no contorno, que formam um código de sentido próprio na linguagem dos quadrinhos. As linhas tracejadas sugerem voz baixa ou sussurro. A forma de nuvem revela o pensamento ou imaginação da figura representada, O sentido dos traços em ziguezague varia conforme o contexto situacional. Podem indicar, por exemplo, voz alta, gritos, sons eletrônicos (RAMOS, 2009, p.36).

É importante ressaltar que nem sempre as falas aparecem nos balões. Há outras maneiras de apresentá-las nos quadros como podemos ver na tirinha do personagem Armandinho presente no livro do 9º ano da coleção *Tecendo linguagens* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018 p.137):

Figura 12 - Muros ou pontes?



BECK, Alexandre. Armandinho. Disponível em: <<https://bit.ly/2rITrnw>>. Acesso em: 24 set. 2018.

Fonte: (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 137).

Na tirinha, as falas saem das personagens a partir de um traço, bem diferente de um rabicho tradicional. Além disso, não há a presença de balões.

Finalmente, podemos citar os chamados recordatórios que são estruturas retangulares utilizadas pelo autor tem como função definidora apresentar a voz do narrador. O conteúdo deles varia substancialmente, podendo, inclusive, apresentar informações que aparecem nas imagens.

Figura 13 – Recordatório



FONTE: Ivo viu a uva. Disponível em <https://www.ivoiviauva.com.br/tag/recordatorio/> Acesso em: 09 jun. 2022.

➤ A ONOMATOPEIA

Outro recurso muito utilizado nos quadrinhos e, por extensão, nas tirinhas são as onomatopeias. Elas são palavras concebidas para imitar sons produzidos por objetos ou por animais. Como o tique-taque do relógio ou au-au do cachorro. Nas tirinhas, entretanto, além dessa finalidade primeira, podem representar uma ação como um soco, uma queda, um disparo dentre outras ações, observemos a tira abaixo.

Figura 14 – Onomatopeia



Fonte: (RAMOS, 2009, p. 78).

No quadro, a palavra “BAM!” representa o som de um tiro, ou seja, a prática de uma determinada ação. Para Cirne (1970, *apud* Ramos, 2009, p. 78) “o ruído nos quadrinhos, mais do que sonoro, é visual”. O autor, cotejando os quadrinhos com o cinema, chega à seguinte conclusão: “uma boa onomatopeia (...) está para os quadrinhos assim como um ruído (bem utilizado) está para o cinema”. Diante do exposto, entendemos as onomatopeias como recurso multimodal também.

➤ O QUADRO

Em uma sequência narrativa exclusivamente verbal, cenário, personagens e a própria história se desenvolvem em função das palavras. No caso das tirinhas, o quadro concatena personagens, apresenta o espaço da ação e faz um recorte do tempo. Nas palavras de Ramos (2009) “o quadrinho condensa uma série de elementos da cena narrativa, que, por mesclarem diferentes signos, possuem um alto grau informativo”. Nas palavras dele, uma definição mais completa seria a de Rama e Vergueiro (2012):

O “*quadrinho* ou *vinheta* constitui a representação, por meio da imagem fixa, de um instante específico ou de uma sequência interligada de instantes, que são essenciais para a compreensão de uma determinada ação ou acontecimento”. *Vinheta* é um sinônimo muito comum para quadrinho na literatura sobre assunto (RAMA; VERGUEIRO, 2012, posição 458, E-book Kindle).

Quanto ao formato, os quadrinhos preferencialmente apresentam forma retangular ou quadrada, mas outros formatos menos comuns também são encontrados como as vinhetas em diagonal, as circulares ou até mesmo a própria ausência, conforme observamos na tirinha de Armandinho presente na coleção *Tecendo linguagens* 9º ano (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2018, p. 162):

Figura 15 – Empatia



BECK, Alexandre. Armandinho, 20 nov. 2015.
Disponível em: <<https://bit.ly/2E2cB26>>. Acesso em: 27 set. 2018.

Fonte: (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 162).

➤ O HIATO E A ELIPSE

As tirinhas, como já dissemos, apresentam uma forma especial de condução da narrativa, por isso até os espaços deixados entre um quadro e outro têm uma função específica. Eles representam uma ruptura responsável pelo andamento da narrativa. Autores como Eco (1993 *apud* Ramos 2009, p. 144), McCloud (2005 *apud* Ramos 2009, p. 144) e Santos (2002 *apud* Ramos 2009, p. 144) os chamam de sarjeta.

Chamaremos esses espaços de hiatos. Para Cirne (1975 *apud* Ramos 2009, p. 144) “o corte, em si, já indica uma particular situação elíptica, impondo ao consumidor uma leitura de imagens ocultas ou subentendidas pela narrativa”. Essa concepção, a nosso ver, atribui uma importância grande ao hiato, uma vez que, entre um quadro e outro, ele representa a evolução da narrativa.

McCloud (2005) elenca seis tipos diferentes de hiatos, os quais ocorrem de acordo com a possibilidade de mudança de um quadro para outro:

De momento para momento (do dia para a noite, por exemplo); de ação para ação; de tema para tema (a cena muda, mas a ideia entre um quadrinho e outro permanece a mesma); de cena para cena (há mudança de uma cena para outra); de aspecto para aspecto (o olho passa por diferentes aspectos da cena; cada quadrinho apresenta um detalhe da cena, como numa detalhada descrição); *non sequitur* (corte entre vinhetas sem uma sequência aparentemente lógica) (MCCLOUD, 2005, p.74).

A tirinha abaixo apresenta um hiato/elipse que sinaliza um corte maior no espaço narrativo:

Figura 16 – Eclipse



Fonte: (RAMOS, 2009, p. 146).

2.3.3 A relação entre as linguagens verbal e não verbal

Inicialmente, é importante refletir acerca da concepção de “modos” que, por sua vez, seriam os elementos disponíveis em uma cultura usados para gerar significado; e esses modos são produzidos em conjuntos delineados para originar significados que melhor se ajustem a necessidades específicas. É a partir da seleção dos modos que se chega à multimodalidade:

O processo de compreensão textual pelo qual procuramos nortear nossa prática docente se orienta pela perspectiva de que a multimodalidade é um traço constitutivo dos gêneros. Portanto, é no texto, materialidade dos gêneros, onde os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc.) são realizados. O que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos. Ou seja, o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos, com os mesmos, quais as articulações criadas por eles em suas produções textuais (DIONÍSIO, 2014, p.42).

Para uma efetiva compreensão textual dos gêneros multimodais tirinha e charge, o leitor deve concatenar os efeitos de sentido gerados pela linguagem verbal e pelo que se revela através do texto imagético, conforme observamos na charge *Desemprego*, retirada livro do 9º ano da coleção *Tecendo linguagens*:

Figura 17- Desemprego



Fonte: (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 75).

A charge *Desemprego*, produzida pelo chargista Thiago Lucas e publicada originalmente no seu site pessoal, trata do desemprego que, em agosto de 2018, chegou a 12,4%. Confirmamos a importância desse gênero no que concerne à crítica social. No livro 9 da coleção *Tecendo Linguagens*, a charge está presente na unidade 4, capítulo 8, o qual objetiva fazer com que os alunos reflitam acerca do mercado de trabalho e dos altos índices de desemprego. A charge aparece no início do capítulo na seção denominada “Para começo de conversa” seguida de questões que em resumo visam a reflexão acerca das possíveis causas do desemprego.

Apesar do texto não fazer parte dos exemplares dos livros do 7º ano, ilustra bem a relação de complementaridade entre as linguagens verbal e não verbal, objetivo dessa seção. No que diz respeito à linguagem verbal, temos a fala de um homem afirmando que “Emprego no Brasil é uma miragem” e ao fundo uma placa com os dizeres “Há vagas”. O texto imagético complementa a informação, mostrando um homem extenuado no meio de um deserto, carteira profissional no chão e, em segundo plano, o que seria a miragem, ou seja, a placa oferecendo emprego.

Observamos que, para a compreensão da charge, o leitor movimenta uma série de conhecimentos. Inicialmente, deve ter ciência do alto índice de desemprego por que estava

passando o nosso país na época de publicação da charge. Por outro lado, deve saber que, culturalmente, o elemento miragem remete a uma condição de perda da razão em função do esgotamento físico, da insolação e da desidratação, que ocorre nas regiões desérticas. Além disso, a placa “Há vagas” representa implicitamente a ideia de miragem, ou seja, algo que o viajante do deserto deseja como, por exemplo, água, alimentos etc.

Para uma compreensão plena de uma tirinha ou charge, o leitor necessita relacionar de modo eficaz as duas linguagens presentes no texto. Devemos dizer que não se trata de uma tarefa tão simples, sobretudo para os leitores menos experientes, como é o caso dos nossos alunos. Nesse processo, o leitor deve reunir e acessar o seu repertório sociocultural e aliá-lo aos seus conhecimentos linguísticos, pois, como já observamos, em muitos textos há uma relação de dependência entre as duas linguagens em função da compreensão do todo. Assim, se o leitor não conseguir produzir sentido numa delas, inevitavelmente a compreensão estará comprometida.

Outro aspecto que pode prejudicar a compreensão é que nem sempre as informações necessárias aparecem explicitamente no texto, o que leva o leitor a realizar uma série de processos cognitivos e inferenciais. Marcuschi (2008) alude exatamente sobre a importância da inferência no processo de compreensão:

O certo é que as inferências são produzidas com o aporte de elementos sociossemânticos, cognitivos situacionais, históricos, linguísticos, de vários tipos que operam integradamente. *Compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado* (MARCUSCHI, 2008, p. 252).

Como bem observa Marcuschi, esse ato de relacionar vários conhecimentos e experiências é imprescindível para a compreensão textual, especialmente dos gêneros multimodais em estudo.

Na próxima seção, daremos destaque à apresentação dos LD que, por sua vez, se constituem, provavelmente, o material de apoio mais usado pelo professor em sala de aula.

2.4 O Livro Didático

2.4.1 O ensino de leitura proposto pelo Livro Didático

A leitura é primordial na vida das pessoas nos mais diversos ambientes e ocasiões. É através dela que se acessam os mais diversos conhecimentos possíveis, não só no ambiente escolar, mas em qualquer esfera. A própria BNCC nos mostra o protagonismo da leitura,

apresentando-a como um dos eixos organizadores do ensino, enfatizando que ela não é simplesmente objeto historicamente reconhecido da aprendizagem em Língua Portuguesa, mas tema central para esta:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2018, p.71).

Dada essa importância do eixo leitura no LD, abre-se um espaço cada vez maior para um ensino de Língua Portuguesa que contemple a maior variedade de gêneros possível. Algo que nos preocupa, entretanto, é a utilização não direcionada deles. Podemos observar isso facilmente se nos debruçarmos nas páginas dos livros didáticos.

Outrossim, percebemos que as questões de interpretação textual, quando voltadas especificamente à linguagem verbal, priorizam a compreensão literal do sentido atribuído ao texto e que, quando voltadas à linguagem multimodal (verbal e visual), sequer fazem uma relação satisfatória. Parece-nos que questões relacionadas a fenômenos como, por exemplo, intertextualidade, interdiscursividade e inferência, não são exploradas como deveriam na elaboração do livro didático.

Essa utilização não direcionada dos gêneros textuais, em especial daqueles contemplados nesse estudo - tirinha e charge- sobretudo, no reconhecimento da implicitude, tanto de natureza semântica quanto de natureza pragmática; pode ser observada ao fazermos uma análise de algumas coleções de LD contempladas no PNL. No caso do nosso trabalho nos detivemos em duas coleções, Tecendo Linguagens e Projeto Apoema. Nossa análise será melhor detalhada na seção dedicada à metodologia.

Ressaltada a importância eixo da leitura e sua abordagem no livro didático, a seguir tratamos da abordagem dos gêneros multimodais no LD.

2.4.2 A abordagem de ensino dos gêneros verbo-imagéticos

Conforme o que foi dito, a exploração dos diversos gêneros textuais é uma tendência natural pós PCN, todavia percebemos que, mesmo em coleções pós PCN, havia uma predominância dos gêneros verbais no LD. Bunzen (2007) assinala que, ao longo de muitos anos, os livros didáticos de língua portuguesa foram predominantemente compostos por gêneros textuais do campo literário. O autor aponta para a ideia de que a supremacia da

Literatura sobre o ensino da língua portuguesa era justificada como uma forma de preservar o estilo formal da língua erudita. Apesar disso, antes mesmo de os documentos oficiais abrirem espaço aos gêneros multimodais como forma de ensino-aprendizagem, já era intenso o convívio dos alunos com as revistas em quadrinhos. Tirinhas e charge, por exemplo, já apareciam nos meios de comunicação. Não surpreende, portanto, a BNCC orientar que a leitura de textos multimodais seja contemplada nas aulas de Língua portuguesa e, por conseguinte, nos manuais didáticos:

Leitura [...] é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2018, p.72).

Apesar das orientações explícitas do documento norteador mais recente, no que diz respeito aos gêneros multimodais, depreendemos que não há uma distribuição equilibrada entre a presença desses gêneros textuais no livro didático e uma metodologia que oriente referida leitura, cabendo ao professor adaptar o livro a sua própria metodologia e complementá-lo. Outro aspecto a que chamamos atenção é o fato de sua utilização nem sempre explorada dentro de suas potencialidades.

Nesta seção, fizemos uma breve apreciação acerca do ensino dos gêneros multimodais no LD, em que apontamos na direção de que a compreensão destes textos depende de como eles são orientados nas práticas de leitura, assunto que passamos a tratar na próxima seção.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 Contexto da pesquisa

Uma pesquisa no contexto do ProfLetras (Mestrado Profissional em Letras), programa que visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País, deve ser orientada pela finalidade de se apresentar uma proposta pedagógica de aplicação teórico-metodológica pensada para atender a necessidades de aprendizagem de estudantes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, mas a presente dissertação foi desenvolvida em caráter de excepcionalidade quanto a esse critério. As limitações impostas pela pandemia de Covid-19 nos impediram de realizar a pesquisa-ação necessária e por isso apresentamos o resultado de um estudo realizado segundo as adaptações autorizadas pela Coordenação Nacional do Programa.

Autorizados por meio da Resolução Nº 003/2021, produzimos uma pesquisa propositiva por meio das chamadas "Estratégias de Complementação" ao invés de uma pesquisa interventiva. Nesse sentido, a proposta elaborada tem origem na realização de uma pesquisa bibliográfica concentrada no estudo dos fenômenos "leitura", "implicitude", "pressuposto", "subentendido" e dos objetos "gêneros textuais", "tirinha", "charge", "livro didático". Com o domínio desses estudos, seguimos com a pesquisa exploratória dos livros didáticos das coleções *Tecendo Linguagens* e *Projeto Apoema*, destinados às séries finais do Ensino Fundamental.

A parte exploratória nos permitiu constatar que os LD destinados ao 7º ano privilegiam textos exemplares dos gêneros "tirinha" e "charge", quando visam desenvolver a leitura, por essa razão o corpus da presente pesquisa é composto por unidades e/ou capítulos e/ou atividades de abordagem da leitura exclusivas destes livros para os 7º anos. O quadro-síntese a seguir apresenta como o corpus está organizado em cada um dos livros didáticos.

Figura 18 - Quadro-Síntese do *corpus*

Nome da coleção	Autores	Ano de publicação	Unidade/capítulo /atividade de abordagem da leitura	Gênero textual de referência	Operação de inferência	Formas mais recorrentes de desenvolvimento da leitura	Atividade de reconhecimento da implicitude
Tecendo a língua	OLIVEIRA, Tania A.; ARAÚJO, Lucy A. M (orgs)	2018	Unidade 1, capítulo 2 e Unidade 3, capítulo 5	Charge, charge e tirinha	Lógico-dedutiva	Compreensão inferencial por meio de perguntas para produção de sentidos dos textos	Inferências de detalhes (elementos linguísticos e imagéticos) Inferência de ideias principais; produção de sentidos por meio de subentendidos e pressupostos
Projeto Apoeia	TEIXEIRA, Lúcia ...[et al.]	2018	Unidade 3, capítulo 1 Unidade 4, capítulo 2	Tirinhas Charges	Lógico-dedutiva	Compreensão literal por meio de perguntas para descrição dos textos; exploração de aspectos composicionais do gênero.	Reconhecimento de informações literais e produção de sentidos por meio de pressupostos

Fonte: Elaborado pelo autor.

Concentrados então nos livros destinados ao 7º ano, constatamos na coleção *Tecendo Linguagens* que grande parte das tirinhas e charges aparecem de forma secundária na seção de leitura, numa subseção denominada “conversa entre textos” com a finalidade de estabelecer algum tipo de relação de intertextualidade ou complementaridade com o texto principal. Por outro lado, na coleção *Projeto Apoema*, os gêneros tirinha e charge, em uma quantidade razoável de vezes, figuram como texto principal da seção de leitura.

Ao elegermos as categorias "inferência", "pressuposto" e "subentendido" como categorias de análise para investigarmos se e como a implicitude é explorada nas atividades de leitura dos textos multimodais "tirinha" e "charge", identificamos o investimento predominante em atividades de perguntas sobre os textos. As perguntas apresentadas visam levar os estudantes a produzir a compreensão mais literal e a produzir sentidos por meio da pressuposição por direcioná-los para o reconhecimento de informações explícitas (verbais e não-verbais) nos textos, no caso da coleção "Tecendo Linguagens". As perguntas propostas na coleção "Projeto Apoema" visam a direcionar os estudantes para produzirem a compreensão mais inferencial em um nível crescente de complexidade (de uma inferência a partir de detalhes até uma inferência a partir de aspectos composicionais dos textos e comportamentais e discursivos dos personagens).

Assim, analisamos como as questões abordadas a partir desses gêneros estão elaboradas no LD para, posteriormente, a partir desses dados, poder contribuir com sugestões de estratégias de complementação que auxiliem na compreensão textual dos gêneros já mencionados.

3.2 Classificação da pesquisa

Dadas as circunstâncias já relatadas, e de acordo com o que pretendemos realizar, ou seja, analisar questões do LD e, a partir dessa análise, produzir um material didático como produto final, o qual denominamos “Estratégias de Complementação”. Entendemos que a nossa pesquisa tem uma abordagem propositiva e qualitativa, uma vez que “a pesquisa qualitativa emprega técnicas interpretativas para análise e compreensão de fenômenos, de natureza subjetiva” (DE SORDI, *apud* PAIVA, 2013, p. 120). Paiva (2019) também acrescenta:

A pesquisa **qualitativa** acontece no mundo real com o propósito de “compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas” (FLICK, 2007, p.ix). Tais formas incluem análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes ou música), etc. Esse tipo de pesquisa **é também chamado de pesquisa interpretativa ou naturalística** (PAIVA, 2019, p.13, grifos do autor).

Já com relação aos objetivos, podemos classificá-la como exploratória e descritiva, pois, *a priori*, faz-se necessário familiarizar-se com o fenômeno em estudo. Segundo Gonsalves (2003, p. 65), “a pesquisa exploratória é aquela que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com o objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a determinado fenômeno”.

Após esse primeiro momento de aproximação, evidentemente, surge a necessidade de descrever o fenômeno. Faremos isso, através da descrição das atividades no trabalho final desta pesquisa, bem como da descrição dos conhecimentos necessários para a identificação da implicitude nos gêneros explorados.

Finalmente, podemos afirmar que se trata, quanto às fontes de informação, de uma pesquisa secundária e documental uma vez fizemos uso de matérias já publicados para realizarmos o nosso trabalho. PRODANOV e FREITAS discorrem acerca desse tipo de pesquisa:

Nessa tipologia de pesquisa, os documentos são classificados em dois tipos principais: fontes de primeira mão e fontes de segunda mão. Gil (2008) define os documentos de primeira mão como os que não receberam qualquer tratamento analítico, como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. Os documentos de segunda mão são os que, de alguma forma, já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, entre outros. Entendemos por documento qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação, por meio de investigação, que engloba: observação (crítica dos dados na obra); leitura (crítica da garantia, da interpretação e do valor interno da obra); reflexão (crítica do processo e do conteúdo da obra); crítica (juízo fundamentado sobre o valor do material utilizável para o trabalho científico). Todo documento deve passar por uma avaliação crítica por parte do pesquisador, que levará em consideração seus aspectos internos e externos (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 56).

Entendemos que a leitura crítica e reflexiva do nosso objeto de pesquisa, ou seja, o LD de Língua Portuguesa, de fato, caracterizam o nosso trabalho como documental.

Feita a classificação da nossa pesquisa, apresentaremos na seção a seguir a descrição do nosso corpus.

3.3 Descrição do Corpus

Decidimos trabalhar apenas com as tirinhas e charges apresentadas nas atividades que estivessem contidas apenas na seção de leitura do LD, por imaginarmos haver uma maior ocorrência deles nessa seção, entretanto percebemos que há uma quantidade razoável também na seção de análise linguística.

Chegamos, então ao critério que conduziu a escolha do nosso *corpus*: seleção nos livros didáticos das coleção *Tecendo linguagens* e *Projeto Apoema* dos 6º ao 9º anos, nas seções de leitura, dos gêneros multimodais tirinha e charge, em que, para a resolução de questões, o aluno precisasse recuperar o sentido através do reconhecimento da implicitude.

Dos livros selecionados como objeto de nossa pesquisa, fizemos, inicialmente, a exploração de todos os volumes de cada coleção, mas escolhemos para o corpus somente os livros do Volume 7, aqueles que são destinados ao 7º ano. Em seguida, fizemos a seleção dos textos que se encontravam especificamente na seção de leitura, estivessem eles na parte principal da seção ou nas subseções.

O quadro a seguir apenas é para explicar como são os LD em sua constituição geral, mas a nossa análise, conforme se apresentam com os dois exemplos de cada livro, se concentra apenas nos LD de 7º.

Dessa forma, chegamos aos seguintes resultados:

Figura 19 - Quadro de análise: coleção *Tecendo Linguagens*

Volume	Tirinhas	Charges
6	-	-
7	1	2
8	1	2
9	1	2

Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 20 - Quadro de análise: coleção *Projeto Apoema*

Volume	Tirinhas	Charges
6	-	-
7	5	2
8	-	1
9	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor.

Pode-se observar nos quadros de distribuição que há, de fato, uma maior concentração dos gêneros verbo-imagéticos tirinha e charge nos livros destinados aos 7º anos do ensino fundamental.

4 ANÁLISES E ESTRATÉGIAS DE COMPLEMENTAÇÃO

Para refletirmos acerca dos saberes necessários à exploração didática da implicitude e sobre o ensino desses saberes nos livros da coleção “*Apoema*” e da coleção “*Tecendo Linguagens*”, apresentamos e discutimos, nesta seção, as análises dos enunciados das atividades propostas nestas coleções, concentrando-se naquelas que tomam os gêneros multimodais “tirinha” e “charge” como textos de referência para a prática da leitura. Para tanto, optamos por escolher dois exemplares de cada livro didático do 7º ano. Na sequência, apresentamos a análise das respectivas atividades.

4.1 Análise da implicitude nas atividades de leitura nos livros didáticos

A atividade a seguir exemplificada está proposta no livro da coleção *Tecendo linguagens*, destinado ao 7º ano. Essa atividade está presente no capítulo 5, da unidade 3 e é uma das sete atividades de leitura propostas a partir de tirinha e/ou charge deste livro.

Ela foi desenvolvida a partir de uma tirinha do Menino Maluquinho, publicada originalmente numa coletânea de tirinhas do cartunista Ziraldo no ano de 1995. No livro, não encontramos nenhuma referência acerca do autor que pudesse eventualmente auxiliar na compreensão do texto. Observamos que as perguntas privilegiam a exploração da implicitude por meio de dois tipos de produção de sentido - a compreensão inferencial a partir da produção de inferência lógico-dedutiva e o pressuposto - tal como se constata no exemplo dos tipos de perguntas feitas na questão 1 e seus respectivos itens.

Figura 21 - Menino Maluquinho

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



Fonte: (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 157).

- 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

Começamos pela análise do item a, da questão 1. O item pede que o leitor opine acerca da emoção expressa na fala da personagem do primeiro quadrinho. Ora, esta emoção também não está contida no semblante de surpresa da personagem? Por óbvio que sim. Cabe aqui apontar nessa questão a insistência dos autores de LD em priorizar a linguagem verbal, mesmo em um texto multimodal como é o caso da tirinha. Muitas vezes uma expressão facial ou um gesto falam mais que mil palavras.

Ainda em relação ao primeiro requadro, entendemos que as autoras poderiam ter explorado as expressões adverbiais “aqui na biblioteca” e “em plenas férias” que funcionam como ativadoras do pressuposto de que; se estão de férias, deveriam aproveitá-las de maneira “divertida”, denotando que as crianças apresentam um comportamento incomum, especialmente fora do período escolar. Perdeu-se, portanto, uma oportunidade de se explorar a implicitude através desses elementos linguísticos.

Quanto ao item b, da questão 1 fica mais evidente a necessidade que o leitor tem de reconstruir a intenção comunicativa do autor da tirinha que é exatamente listar uma série de estereótipos e preconceitos cristalizados pela nossa sociedade e perceber que o humor reside exatamente no estranhamento causado pela situação inusitada. Vê-se nesse texto uma oportunidade de discutir acerca da importância da leitura. Não só da leitura engessada e obrigatória, mas a leitura, como assinala a BNCC, por fruição, por deleite. Assim, o auxílio do professor, leitor mais experiente, no que tange ao reconhecimento desses estereótipos e à defesa do prazer pela leitura é, ao nosso ver, fundamental.

O item c exige do aluno uma inferência lógico-dedutiva, pois somente com a reunião das informações que caracterizam os estereótipos, ou seja, “todo japonês é inteligente”; “só um maluco passaria as férias numa biblioteca”, como se uma criança normal não pudesse

frequentar uma biblioteca nas férias. Tudo que foi apresentado, só corrobora a importância do estudo da implicitude nas aulas de leitura.

Por fim, as questões 2, 3 e 4, o que exploram a percepção que os alunos têm de si e dos outros, direcionando-os a produzirem respostas baseadas nas suas experiências, o que pavimenta o que vem a ser o contexto:

O que cabe dentro da palavra *contexto* que estamos empregando? Cabe o **ambiente ecológico** (PAVEAU, 2021) em que o texto é gerado, que comporta as ações e reações humano-tecnológicas com materiais com que possam estar relacionados na interação, os valores, os estereótipos e as crenças que possam ser evocados, assim como os saberes compartilhados e as identidades sociais que os participantes possam assumir. O contexto não é isso tudo, mas pode ser tudo isso. (CAVALCANTE *et al*, 2023, p.17).

Mais uma vez corroboramos a ideia de que o repertório sociocultural do leitor bem como o ambiente em que o texto foi produzido são fatores decisivos na compreensão textual.

A seguir, apresentamos mais um exemplar do volume 7 da coleção *Tecendo Linguagens*, o qual integra o corpus definido para o nosso estudo. Trata-se de uma charge publicada no site do próprio chargista, Thiago Dornelas, não datada, também não há nenhuma referência sobre o autor. O texto se encontra no capítulo 2, da unidade 1 que objetiva, através de gêneros textuais essencialmente do campo jornalístico/midiático, destacar a importância da comunicação social na obtenção de informações e formação de opiniões das mais diversas.

A charge se encontra na subseção de leitura denominada “conversa entre textos” e estabelece uma relação de intertextualidade com uma notícia que relatou um crime de ódio e com comentários sobre o fato. É importante destacar que a charge foi produzida num contexto em que refugiados eram vítimas de crime de ódio não só na Europa, mas no Brasil como se observa na notícia utilizada na atividade. O gênero charge, por retratar normalmente fatos vinculados ao momento da sua produção, precede, sobremaneira, de uma contextualização adequada. Desse modo, o leitor é provocado constantemente a produzir inferências, caso contrário, não há compreensão.

Figura 22 – Imigração

CONVERSA ENTRE TEXTOS

Charge

Você leu uma notícia que relatou um crime de ódio e também comentários de leitores sobre o fato.

1. Será que o brasileiro é mesmo um povo receptivo e hospitaleiro ao estrangeiro? Explique.
Resposta pessoal.
2. Por que situações com refugiados em outros continentes causam tanta comoção aos brasileiros e as ocorridas aqui nem tanto? Explique.
Resposta pessoal.

Agora, você vai ler uma charge e compará-la com a notícia e os comentários.



3. O tratamento discriminatório que diferentes países, inclusive o Brasil, dá aos imigrantes refugiados.
3. Qual fato originou essa charge?
4. O que pode provocar efeito de ironia nesta charge?
5. Que imagens estão em primeiro plano e quais se encontram no fundo da ilustração? Por que isso ocorre?
4. O fato de os brasileiros se indignarem com o tratamento de outros países com imigrantes refugiados, mas não relacionarem as próprias atitudes com os que vêm para o Brasil.
5. O homem lê o jornal sobre a "crise de refugiados" na Europa e ignora um imigrante refugiado que está ao lado dele. Ao fundo, a banca de jornal. Isso ocorre porque o chargista criou um contexto para a cena, mas dá ênfase à relação entre o brasileiro e o imigrante refugiado.

75

6. Que relação pode ser estabelecida entre a charge e a notícia "Refugiado sírio é agredido enquanto vendia esfirras em Copacabana"? Explique. *Resposta possível: Espera-se que os alunos estabeleçam a relação de que a xenofobia não ocorre apenas em situações extremas, mas também na indiferença.*

Fonte: (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 75).

Dos exemplares que pertencem ao livro 7 da coleção *Tecendo Linguagens*, entendemos ser este o que propicia ao aluno melhores condições de produção de inferência e identificação da implicitude, visto que os textos que a precedem vão introduzindo a temática para o aluno/leitor, o qual aciona também os seus conhecimentos prévios e chega à compreensão e, por conseguinte, à resolução da atividade proposta.

Os dois próximos exemplares pertencem ao livro 7 da coleção *Apoema*. Ambos fazem parte da unidade 3, na qual as autoras, explicitamente, desejam explorar textos

multimodais. No caso do capítulo 1, em específico, o gênero tirinha. Os exemplares a seguir, os quais formam o nosso corpus são exatamente deste capítulo.

Figura 23 - Tirinha de Armandinho 1



Fonte: (TEIXEIRA; FARIA; PATTRESI; SOUSA, 2018, p.69).

1. a) O primeiro e o terceiro quadrinhos são contornados e o do meio aparece sem contorno.
1. b) É dividida porque cada quadro conta uma cena da história.



Estudo do texto

2. a) Um adulto, que é provavelmente um médico, ou algum profissional de saúde, pois usa roupa branca e entrega o resultado de um exame para o menino.

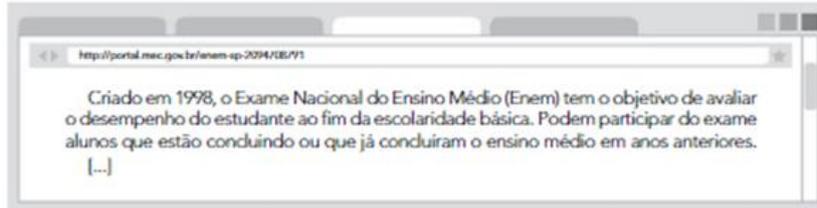
Tira 1



2. b) Não, as falas são indicadas por meio de um traço preto em direção à personagem que fala. Explique aos alunos que, nesse caso, não há balões de fala tradicionais, mas a fala das personagens é facilmente identificável pelo traço.

- 1 A primeira tira de Armandinho é dividida em partes.
 - a) Como o cartunista organizou, na tira, essa divisão?
 - b) Por que a tira é dividida? O que é contado em cada parte?
 - c) O que é representado nos desenhos? O menino Armandinho e as pernas de dois adultos.
 - d) Por que algumas personagens foram representadas apenas com uma parte do corpo?
 - e) Que personagem aparece em destaque no desenho? Por quê?
- 2 A parte verbal da tira é composta por um diálogo.
 - a) Quem fala no primeiro quadro? De que modo é possível saber qual é a profissão da personagem representada?
 - b) Na página 68, você viu que muitas tiras usam balões de fala. Eles são usados na tirinha de Armandinho? De que modo são indicadas as falas em cada quadrinho?
- 3 Observe o primeiro requadro (nome que se dá a cada quadrinho).
 - a) O que Armandinho está fazendo? Está aguardando o resultado de um exame.
 - b) O que a expressão facial do menino indica? Ele está satisfeito, alegre, esboçando um leve sorriso.
 - c) Observe a fala do adulto. Com que pontuação ela termina? Que efeito isso cria?
- 4 No segundo requadro, Armandinho fica sabendo o resultado do exame.
 - a) Que mudança ocorre na expressão do rosto dele?
 - b) Exames médicos são avaliados de acordo com padrões que estabelecem se há traços positivos da existência de alguma doença ou negativos, quando não se detectam esses traços. Com base nessa informação, diga se o resultado de um exame médico negativo é algo bom ou ruim.
 - c) A reação de Armandinho demonstra que ele compreendeu o resultado de seu exame de saúde? Por quê? Não, porque ele ficou chateado.

- 5 Na tira, Armandinho recebe o resultado de um exame. Observe o uso dessa palavra em outro contexto.



Portal do Governo Brasileiro. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094/08/91>>. Acesso em: 6 ago. 2018.

- a) O que significa a palavra **exame** em Exame Nacional do Ensino Médio? A que contexto ela se refere? **Significa prova, avaliação. Refere-se ao contexto escolar.**
- b) O adulto e Armandinho atribuem o mesmo sentido à palavra **exame**? Explique sua resposta.
- c) Considerando o sentido em que a palavra **exame** foi usada na tira e no trecho lido, explique a reação de Armandinho.



Antes da tira 1, há uma sequência de seis tipos de balões que podem ser utilizados nos gêneros oriundos do Hipergênero HQ acompanhada de uma atividade que objetiva demonstrar a diversidade de balões, assim como suas respectivas funções dentro do texto. Logo após há uma apresentação do personagem Armandinho, protagonista das duas tirinhas. Após a tirinha, o cartunista Alexandre Beck, criador de Armandinho, é apresentado.

Observamos que a atividade acerca da tirinha explora a inferência a partir de aspectos composicionais do texto. A questão 1, por exemplo, ressalta o fato do texto ser dividido em partes e pergunta por que foi organizado dessa forma. Espera-se, portanto, que o aluno infira dedutivamente que esta é uma característica do gênero tirinha, o qual se desenvolve narrativamente através dos quadros. Certamente, muitos alunos não irão responder corretamente, pois não têm o conhecimento teórico necessário acerca do gênero.

A questão 2 apresenta um enunciado no nosso entendimento contraditório, uma vez que afirma “A parte verbal da tira é composta por um diálogo” e logo em seguida pergunta “Quem fala no primeiro quadro? De que modo é possível saber qual é a profissão da personagem representada?”. Ora, a pista mais evidente está na parte não verbal do texto, pois é possível e autorizado ao leitor o subentendido de que se trata de um médico, visto que utiliza trajes brancos e está entregando um exame. Nesse caso, o leitor tem que ativar seu conhecimento sociocognitivo para recuperar a implicitude deixada propositalmente pelo autor.

No que tange à questão 3, que trata ainda do primeiro quadro, há um foco na parte imagética do texto, mais precisamente em relação à caracterização do estado da personagem Armandinho (itens A e B). Por outro lado, no item C, há uma exploração da função da pontuação. No texto, as reticências servem para gerar o suspense causado pela expectativa do

resultado do exame. Podemos afirmar que nesse sentido a pontuação também pode ser considerada um elemento multimodal.

Por sua vez, a questão 4 começa a exploração do segundo requadro e continua a exploração da parte imagética do texto, iniciando por um questionamento acerca da mudança na expressão facial de Armandinho, a qual denota apreensão. Esse estado anímico da personagem se evidencia também na parte verbal do texto quando ele diz: “Ah não!”. No item c da questão, pergunta-se se Armandinho compreendeu o resultado do seu exame. Entendemos que, nesse momento, as autoras poderiam ter explorado melhor a implicitude, perguntando, por exemplo, sobre o que permitiria ao leitor perceber que Armandinho compreendeu ou não o resultado do seu exame, sobre se o texto apresentou elementos explícitos ou não por meio da fala ou de outras expressões do personagem, o que poderia levar o aluno a perceber que nem todas as informações são explícitas em um texto, cabendo ao leitor percebê-las a partir do seu conhecimento de mundo e das pistas deixadas pelo texto.

Por fim, observamos na questão 5 a exploração da polissemia, a qual se encontra na palavra "exame", entretanto entendemos que esse aspecto foi abordado nas questões sem induzir a exploração da implicitude. Caberia levar o aluno a relacionar a palavra com os demais elementos do texto, uma vez que o leitor deve:

Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc. (BRASIL, 2018, p.72).

Ressalte-se, que os livros ofertados para análise/escolha do PNLD são produzidos na sua maioria, sobretudo, na região Sudeste, daí a dificuldade no domínio de alguns vocábulos por parte dos alunos. Fica a nossa observação para que no futuro possa haver maior equilíbrio e discussão acerca das variações empregadas no LD do PNLD.

A implicitude é perceptível por associação das duas linguagens e contexto de produção o que exige do aluno uma série de raciocínios que vão desde a análise da parte visual até a compreensão da polissemia da palavra "exame", que no contexto médico é relacionada normalmente à investigação de alguma patologia e, via de regra, quando o resultado é negativo tende a ser algo considerado bom, porém, no contexto escolar, significado escolhido por Armandinho, assume uma conotação ruim e é justamente no que consiste o humor da tirinha.

A tirinha a seguir apresentada é do mesmo autor Alexandre Beck, criador das tirinhas de Armandinho.

Figura 24 - Tirinha de Armandinho 2

Tira 2



Alexandre Beck.

Fonte: (TEIXEIRA; FARIA; PATTRESI; SOUSA, 2018, p.69).

Tira 2

- 8 Observe o primeiro quadro da segunda tira.

a) Está em um comércio, que pode ser um mercado, uma loja, qualquer lugar em que se vendem produtos. Por meio da placa de oferta e da fala do adulto sobre a promoção.



b) Resposta pessoal. Indica que um produto está sendo vendido mais barato do que geralmente é vendido.

a) Onde o menino está? De que modo é possível perceber isso?

b) Em que situação você já viu uma placa parecida? O que a mensagem escrita na placa indica?

- 9 No segundo requadro: 9. a) Indica uma sugestão. O adulto sugere que ele deveria aproveitar a oportunidade, pois o produto está em promoção e Armandinho economizaria.

a) Qual a função do uso do imperativo no verbo **aproveite**? Justifique sua resposta.

b) A fala do adulto tem por objetivo incentivar qual comportamento em Armandinho?

- 10 Observe o terceiro requadro. Incentivar que ele consuma os produtos em promoção.



- a) Que verbo usado pelo adulto no segundo quadro é retomado por Armandinho?
- b) Armandinho concorda com o sentido que o adulto dá a essa palavra? Por quê?
- c) O que a expressão no rosto, a postura e o gesto do menino indicam?
- d) Se você fosse fazer um balão para emoldurar a fala de Armandinho, de que modo faria? Por quê?

11 Vimos que as tiras levam ao riso e constroem humor.

- a) Armandinho tem cerca de 6 anos. A reação dele na conversa com o adulto está de acordo com sua idade? Por quê?
- b) A reação do menino causa que efeito de sentido? Por quê?
- c) Que tema é debatido na tira? O que ela propõe ao leitor?
- d) Você concorda com Armandinho? Explique seu posicionamento.

Resposta pessoal. a) Não, pois ele demonstra ser muito maduro para sua idade.



71

A questão 8 da tirinha 2 de Armandinho se refere ao primeiro requadro e apresenta três perguntas que, no nosso entendimento, tencionam explorar a implicitude. Podemos afirmar que quando fazemos a leitura da parte verbal do texto; “Está em promoção”, subentendemos que o adulto tenta seduzir Armandinho a comprar algo. O que se confirma com a parte visual do texto com a placa que traz a palavra "oferta".

A questão seguinte aborda especificamente o segundo requadro e traz dois itens, os quais se apresentam de maneira muito confusa. No item A, pergunta-se sobre qual a função do verbo “aproveite” no segundo requadro, todavia esse verbo sequer aparece no texto. Como o aluno chegaria a uma resposta dessa maneira? Inferimos que de modo algum. Com relação ao item B, não se deixa claro que a questão está sugerindo o reconhecimento da implicitude que se apresenta no segundo requadro na forma do pressuposto ativado pelo verbo “compre” e pelo advérbio “agora” que transmitem a ideia de que se Armandinho não comprar naquele momento o que está sendo oferecido, perderá a chance de economizar, o que é culturalmente dito para funcionar como estratégia comercial e emocional. A questão poderia ter explorado também a relação da forma como essas palavras foram utilizadas enquanto característica dos gêneros publicitários em geral, presentes nos mais variados suportes e seu apelo ao consumismo.

A questão 10 explora o terceiro requadro que apresenta o ponto de vista de Armandinho. Depreendemos que as perguntas também deixam a desejar na sua elaboração. O item A, por exemplo, requer do aluno uma leitura literal, uma vez que solicita apenas a identificação e retirada do verbo comprar. No item B, pergunta-se sobre se Armandinho concorda com o sentido dado pelo adulto ao verbo comprar, quando na verdade poderia ter perguntado se o garoto concorda com a ação expressa pelo verbo, de sorte que o significado é

o mesmo na fala de ambos. O item C trabalha a parte visual do texto no que concerne ao que se pode inferir dedutivamente a partir da expressão de Armandinho.

Finalmente, chegamos à questão 11 que pretende explorar aspectos composicionais do texto, em especial aos efeitos de humor que podem ser encontrados num exemplar do gênero tirinha. O item A versa sobre a inferência lógico-dedutiva que o aluno/leitor deve processar para responder sobre que a atitude de Armandinho destoa do nível de maturidade de uma criança de 6 anos. O leitor deve deduzir a partir do que já conhece acerca da personagem e da leitura que fez, observando atentamente os elementos verbo-visuais do texto.

Após analisarmos os exemplares pertencentes aos dois LD que compõem o nosso corpus, reforçamos a nossa ideia inicial de que o livro didático tem grande importância no ensino da compreensão leitora, visto ser o material mais acessível nas salas de aula de todo o país através do PNLD, todavia ainda deixa muitas lacunas no que concerne ao ensino da implicitude.

Como conclusão, destacamos que o modo de apresentar e explorar os textos multimodais presentes no corpus compromete o reconhecimento destes textos como acontecimentos de importante valor discursivo e, como tal, social, histórico, cultural e até ideológico, que merecem ser explorados como produções humanas com grande poder de influência sobre a formação dos leitores, em especial quanto à produção de sentidos possíveis a partir das experiências e dos conhecimentos dos alunos. Por reconhecermos essas limitações, passamos a seguir a apresentar uma proposta de como redimensionar esse tipo de atividade de leitura com o desejável investimento na exploração do fenômeno da implicitude por meio do que chamamos de "Estratégias de Complementação".

4.2 Estratégias de Complementação

Apresentamos na presente seção a nossa proposta de "Estratégias de Complementação" a partir, inicialmente do pensamento de Geraldi (2013, p.95):

[...] “ É claro que, apesar de tudo, o professor e os alunos não rezam somente segundo a cartilha que os adota (o material didático, em geral, uma vez selecionado, adota professor e alunos que o “seguem reto”). Há, nas salas de aula, válvulas de escape de um tal projeto: muitas perguntas, do aluno e do professor, fogem do previsto. Suas respostas a essas perguntas podem ser eivadas de senso comum, mas talvez sejam os momentos de reflexão que de fato se deem na escola contemporânea. [...]

Concordamos com Geraldi e entendemos as suas reflexões são extremamente necessária, sobretudo, para aquele professor que quer transcender o que lhe é imposto. Retomando o conceito das “Estratégias de Complementação, podemos dizer que consistem em um conjunto de atividades elaboradas para desenvolver a leitura de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental com vistas a orientar a abordagem da implicitude em situações de leitura a partir dos gêneros multimodais, tirinha e charge.

Na elaboração dessa proposta, além de considerar a Base Nacional Comum Curricular (2018) como norteadora, levamos em conta os estudos desenvolvidos por Coracini, (2005); Coscarelli e Novais (2010); Marcuschi (2008); Koch e Elias (2010) e (2016); Smith (1989), quando apontam para a importância do ensino de estratégias de leitura para o desenvolvimento de um leitor crítico e proficiente.

Os trabalhos de Ducrot (1987), Pauliukonis e Álvares (2021) acerca da implicitude quando tratam dos pressupostos e subentendidos também foram muito caros à elaboração dessas estratégias.

Para tratar dos gêneros sob estudo nos baseamos em Ramos (2009); Rama e Vergueiro (2012); McCloudy (2005); Schneuwly e Dolz (2004). Utilizamos também os estudos de Bunzen (2007, 2009 e 2011), o qual aponta para a necessidade de uma releitura do LD, sobretudo aquele ofertado na Rede Pública de ensino no que tange às questões ali apresentadas, e a possibilidade de, o Professor autônomo, complementá-lo com seu próprio material.

As chamadas "Estratégias de Complementação" têm como foco primordial o desenvolvimento das competências de leitura nos estudantes, buscando a compreensão dos sentidos presentes nos gêneros discursivos multimodais “tirinha e charge” a partir da implicitude. Isso é realizado por meio da análise das propriedades discursivas desses gêneros, da integração entre elementos verbais e visuais na composição dos textos, da aplicação de estratégias de leitura e da identificação de recursos linguísticos apropriados para determinadas situações ou intenções comunicativas relacionadas à multimodalidade dos textos.

Optamos por apresentar as nossas estratégias no formato de oficinas que poderão ser realizadas nas aulas de Língua Portuguesa. Cada oficina tem uma duração estimada de desenvolvimento a se realizar em um encontro. Cada encontro previsto pode ser composto por duas aulas, cada aula com duração de 55 minutos, sendo assim, tem-se o tempo médio de 110 minutos por encontro. Vale salientar que as oficinas podem ser adaptadas conforme a carga horária do Professor e da distribuição das aulas no horário semanal, uma vez que cada escola apresenta uma realidade diferente. Na proposta a seguir, apresentamos três sugestões.

ESTRATÉGIAS DE COMPLEMENTAÇÃO

OFICINA 1

Assunto: Experiência de leitura de textos exemplares de gêneros textuais multimodais, atentando para a implicitude.

Propósito: Reconhecer as ações de leitura apresentadas pelos alunos na leitura de textos multimodais.

Exemplos de Gêneros: Meme.

Materiais Necessários: Projetor, computador, cópias das atividades, papel e lápis.

Abordagem Pedagógica:

1º Momento: Entrega das cópias com as atividades aos alunos.

2º Momento: Projeção da atividade no data show.

3º Momento: Conversa acerca das interpretações individuais dos alunos. Questionamento sobre as intenções do texto, o modo como foi produzido e as situações em que circulam.

Carga horária estimada: 2h/a.

Habilidades BNCC:

(EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, *gifs*, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, *sites* na internet etc.

(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.

ESCOLA MUNICIPAL

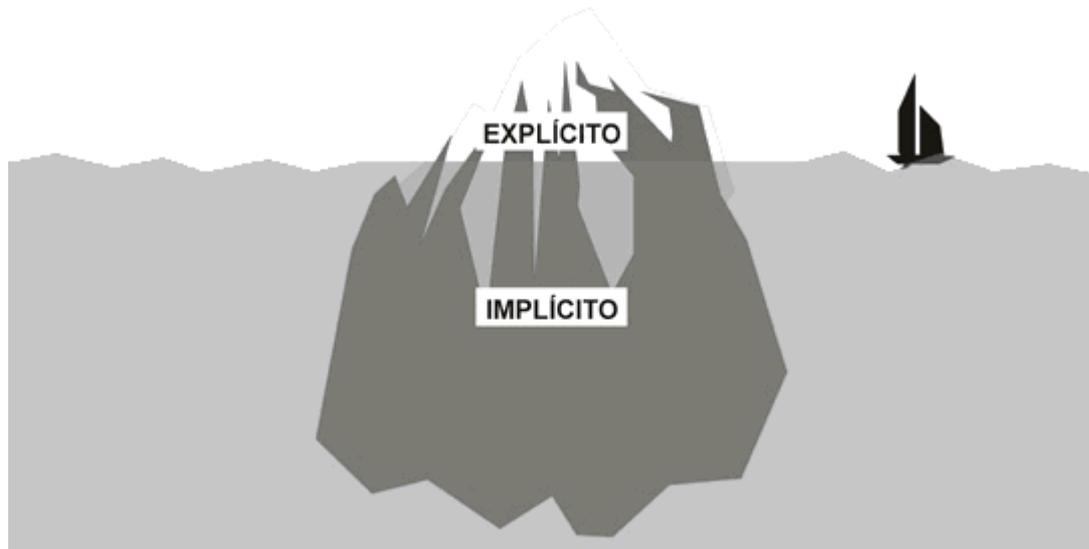
Aluno: _____

Série: _____ Turma: _____ Turno: _____ Data: __/__/202__

Professor(a): _____

ANTES DA LEITURA

IMPORTANTE! Nem sempre o autor apresenta de forma direta(clara) todo o conteúdo de um texto. Quase sempre, temos que deduzir, raciocinar, procurar pistas, recorrer aos nossos conhecimentos prévios para captar essas informações escondidas. Estas são chamadas de informações implícitas. Vamos observar a imagem a seguir.



Nela temos um barco navegando próximo de um iceberg. Os tripulantes são capazes de ver a ponta dele, pois ela está à sua vista, ou seja, está explícita. Por outro lado, mesmo sem enxergar a parte coberta pelo mar, são capazes de deduzir que existe algo mais além da ponta, essa se configura como uma informação implícita.

Apresentamos a seguir uma imagem publicada no site "funny", especializado na publicação de memes, publicado em 04 de setembro de 2019.

Figura 25 - Sala de aula

-Guardem tudo e arranque uma folha!



Quem não viveu esse momento
não sabe o que é pânico!

Fonte: <https://br.ifunny.co/picture/guardem-tudo-e-arranque-uma-folha-momento-nao-sabe-o-MpGjfWO07>.
Acesso em: 13 fev. 2024.

01- De quem seria a fala "Quem não viveu esse momento não sabe o que é pânico"? Como você interpreta essa fala? O que leva o autor dessa fala a relacionar o momento apresentado com "pânico"? O que quer fazer entender esse que fala sobre o pânico?

02- O que você acha sobre a relação feita pelo autor da frase entre o momento de pânico e a situação de pânico? Você também diria que esse tipo de momento/situação causa pânico e concorda com o autor da frase? Por quê?

03- Nesse caso, você concorda com a ideia expressa pelo autor da frase? Esse tema é importante e o autor da frase tem razão de trazer esse tema ao público?

04- Para que servem as provas "aludidas" (A alusão entre "guardem tudo", "folha", "prova" é também um implícito) pelo autor da frase? Você concorda com a necessidade de crianças fazerem provas? As provas devem/precisam ser aplicadas neste mesmo modelo representado na imagem?

05- Considerando que a imagem/o texto está publicado e pode ser acessado em um site de memes, pode se dizer que quem o produziu e/ou o publicou queria expressar que ideia, fazer chegar no público que compreensão, que sentido?

OFICINA 2

Assunto: Exploração das características composicionais e do papel da implicitude no gênero tirinha, através da experiência de leitura de textos exemplares desse gênero.

Propósito: Identificar e compreender as características fundamentais do gênero textual tirinha, reconhecer a importância da implicitude na produção de sentido.

Exemplos de Gêneros: Tirinha.

Materiais Necessários: Projetor, computador, cópias das atividades, papel e lápis.

Abordagem Pedagógica:

1º Momento: Entrega das cópias com as atividades aos alunos.

2º Momento: Projeção da atividade no data show. Proposição da atividade para os alunos.

3º Momento: Conversa acerca das interpretações individuais dos alunos para o texto lido. Questionamento sobre as intenções dos textos, o modo como são produzidos e as situações em que circulam.

Carga horária estimada: 2h/a.

Habilidades BNCC:

(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.

(EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, *gifs*, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, *sites* na internet etc.

ESCOLA MUNICIPAL

Aluno: _____

Série: _____ Turma: _____ Turno: _____ Data: __/__/202__

Professor(a): _____

ANTES DA LEITURA

Provavelmente, você já ouviu falar do Menino Maluquinho, sempre com uma panela na cabeça. Ele é um garoto que não pára nunca. Ele é alegre, agitado e criativo, adora aprontar e viver aventuras com os amigos. Ele também dá muito trabalho para sua mãe, Naná, e seu pai, Carlinhos, que até empresta o paletó azul que o Maluquinho adora vestir, apesar de ser grande demais para ele. O Menino Maluquinho é um personagem criado por **Ziraldo Alves Pinto**: um cartunista, chargista, pintor, escritor, dramaturgo, cartazista, caricaturista, poeta, cronista, desenhista, apresentador, humorista e jornalista brasileiro.



Considerando os esclarecimentos ora feitos, faça, a seguir, a leitura de uma tirinha do Menino Maluquinho.

Figura 26 - Menino maluquinho



Fonte: https://www.facebook.com/omeninomaluquinho/?locale=pt_BR/. Acesso em: 25 Jan. 2024.

Responda.

01- Como você costuma reagir a visitas de familiares? São sempre bem-vindos à sua casa?

02- Por que o balão do último quadrinho é diferente dos demais? Na sua opinião, qual é a intenção do autor ao utilizá-lo?

03- As ações de Maluquinho, que estão representadas no último quadrinho, correspondem ao que foi pedido pela mãe no primeiro quadrinho: “Prepare-se! Seu priminho está vindo aí pra nos visitar”? Explique.

04- Sabendo das características do Menino Maluquinho e, a partir dos seus conhecimentos pessoais, você acha que ele não compreendeu o que a mãe quis dizer, ou compreendeu, mas agiu segundo seu modo de pensar? Comente.

05- O que as expressões faciais de Maluquinho, e sobretudo, a sua atitude no último quadrinho, expressam sobre a sua relação com o primo Maurício?

06- Na sua opinião, por que Ziraldo escolheu esse nome para o seu personagem mais famoso?

AMPLIE OS SEUS CONHECIMENTOS!

As **tirinhas** são um gênero textual que se caracterizam pelas histórias curtas, geralmente formadas por três ou quatro quadrinhos. Usualmente fazendo uso do humor, as tirinhas podem apenas contar uma história mas, por vezes, têm propósitos adicionais, como a crítica social, por exemplo.

OFICINA 3

Assunto: Exploração da Leitura e Compreensão de Charges

Propósito: Entender a finalidade comunicativa de textos exemplares do gênero "charge", destacando a importância dos elementos intertextuais e extratextuais na construção do propósito comunicativo dessa forma de expressão.

Exemplos de Gêneros: Charges

Materiais Necessários: Cópias, computador e data show, papel e lápis.

Abordagem Pedagógica:

1º Momento: Apresentação de charges selecionadas pelo professor no data show.

2º Momento: Distribuição das cópias das atividades sobre Charges e organização dos alunos em duplas para resolução da atividade, priorizando juntar um aluno com maior dificuldade a outro que assimilou o conteúdo com maior facilidade. Esse momento visa a troca de ideias e uma aprendizagem colaborativa. Em seguida, resolução das atividades propostas.

3º Momento: Correção coletiva das atividades.

Carga horária estimada: 2h/a.

HABILIDADES BNCC:

(EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.

(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.

ESCOLA MUNICIPAL

Equipe: _____

Série: _____ Turma: _____ Turno: _____ Data: __/__/202__

Professor(a): _____

IMPORTANTE! Nem sempre o autor apresenta de forma direta(clara) todo o conteúdo de um texto. Quase sempre, temos que deduzir, raciocinar, procurar pistas, recorrer aos nossos conhecimentos prévios para captar essas informações "escondidas"/implícitas.

AMPLIE OS SEUS CONHECIMENTOS!

A **charge** é um texto do campo jornalístico que apresenta elementos verbais e não verbais e tem como principal característica a realização de uma crítica a acontecimentos e/ou pessoas do cotidiano. A charge é uma sátira com críticas ácidas de nossa atualidade.

Conheça um pouquinho a respeito do Chargista Jorge Braga.

Charge



Jorge Braga

Jorge Braga é chargista do jornal O POPULAR há 37 anos. Mineiro de Patos de Minas, é também ilustrador e cartunista. Começou na profissão em 1972



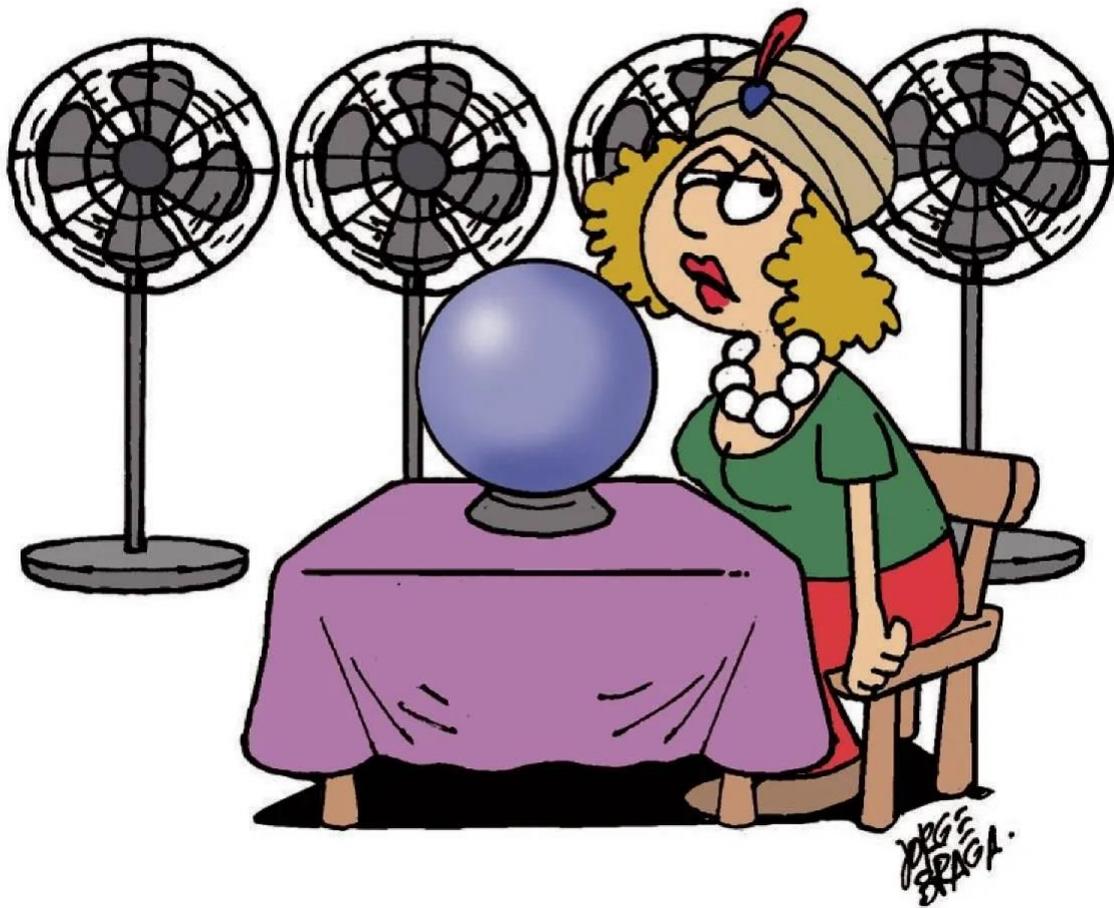
x

☐ Fez durante 15 anos a Rádio Cassetada na Rádio Terra - comentários humorísticos durante a programação - e atualmente é editor do jornal humorístico Zé Ferino, faz as tiras do Romãozinho no suplemento infantil Almanaque e joga seu humor em traços na charge diária do jornal O POPULAR.

Leia a seguir com bastante atenção uma charge de Jorge Braga.

Figura 27 - Previsões para 2024

PREVISÕES PARA 2024



Fonte: <https://opopular.com.br/opiniao/charges/jorge-braga-13-12-2023-1.3091951/> . Acesso em: 25 Jan. 2024.

Agora responda.

01- Qual o assunto da charge? Como você chegou a essa conclusão?

02- Na sua opinião, de acordo com o local de publicação do texto e com as características do autor, qual foi a sua intenção ao produzir a charge?

03- A partir da parte visual da charge, é possível saber qual é a profissão da personagem? Justifique.

04- De acordo com o semblante da personagem e demais elementos que compõem a parte visual do texto, é possível saber a(s) sua(s) previsão(ões) para o ano de 2024? Justifique.

05- As principais informações para compreender a charge aparecem de maneira clara, explícita ou estão implícitas e são resgatadas a partir dos conhecimentos de mundo de leitores e das pistas deixadas pelo chargista? Explique.

06- Todas as afirmativas acerca do gênero textual charge a seguir são verdadeiras, exceto uma. Circule-a.

I- Trata-se de um gênero jornalístico.

II- É considerada uma narrativa efêmera, pois retrata notícias e assuntos da atualidade.

III- As charges são publicadas exclusivamente em suporte digital, ou seja, jornais, sites e revistas exclusivos da internet.

IV- Do ponto de vista estrutural, a charge segue uma composição envolvendo textos escritos e imagens.

Com as "Estratégias de Complementação" aqui apresentadas, comprometemo-nos com a exemplificação de atividades de leitura criadas a partir de textos multimodais como textos de referência, considerados em suas particularidades funcionais e composicionais por entendermos que estas particularidades são essenciais à compreensão textual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da implicitude nas atividades de leitura propostas nos dois livros didáticos definidos para os 7º anos de Ensino Fundamental nos permite concluir que a nossa hipótese primária de pesquisa se confirmou. Relembramos que partimos das seguintes questões: i) Como é a forma de abordagem da implicitude nas atividades de compreensão leitora a partir de textos exemplares dos gêneros tirinha e charge nos livros didáticos de Língua Portuguesa definidos para o 7º ano? ii) Que aspectos dessas atividades de compreensão leitora a partir dos textos tirinha e charge podem ser problematizados e como podem ser revistos quanto à função da implicitude implicada na leitura? iii) Que alternativas de atividades de compreensão leitora podemos apresentar como proposta de "Estratégias de complementação?".

A nossa pesquisa alcançou a constatação de que: i) As atividades de compreensão leitora propostas nos LD analisados, de fato, apresentam limitações sensíveis quanto à abordagem da implicitude; ii) As atividades propostas visam levar os alunos a considerarem os textos pelos textos, ou seja, os textos exemplares de tirinhas e de charges são tomados como textos para a prática da leitura e para uma espécie de testes de leitura, como se fossem meios para os estudantes serem avaliados quanto à compreensão leitora, quando poderiam ser tomados como produções humanas de abordagem temática relevante para a vida social e histórica do país e da vida dos próprios estudantes, os quais podem e devem tomar os textos como meio de interação, de atualização de conhecimentos e de questionamentos, se necessário; iii) As atividades de compreensão leitora propostas nos LD analisados podem ser ampliadas por meio do protagonismo dos professores ao realizarem Estratégias de Complementação, dentre as quais destacamos a leitura de textos considerando-se o seu contexto de produção (as chamadas condições de enunciação (DUCROT, 1987), os percursos individuais de leitura, os conhecimentos dos alunos e a interação em que a leitura deve se constituir com e pelos textos e pelos sentidos produzidos.

Essa constatação autoriza a conclusão de que a hipótese de pesquisa foi confirmada, uma vez que, de fato, nos LD analisados, a implicitude não é um fenômeno explorado como um fenômeno que subjaz a produção de sentido dos textos.

A nossa conclusão é a de que os LD apresentam atividades que abordam aspectos da implicitude na prática da leitura, no entanto o fazem com limitações evidentes, porque são compostas por questões muito gerais de análise do tema dos textos, dos conteúdos neles explorados, dos personagens e de seus comportamentos mais explícitos.

Quanto à nossa proposta de "Estratégias de Complementação", entendemos que há limitações também, as quais já apresentamos como lacunas de nossa dissertação, pois os aspectos mais contextuais relativos ao contexto histórico, social, cultural e até ideológico dos textos apresentados como referência poderiam ter sido melhor explorados, assim também como os aspectos de imagem, de linguagem visual também mereciam maior atenção.

Por essas lacunas, consideramos que convém a realização de outros estudos ainda relacionados à implicitude em textos multimodais de modo a se tratar sobre como se realiza a produção destes textos quanto ao que é mais linguisticamente expresso e implicitado. Além também de outras sugestões de pesquisas que também podem ser feitas, como, por exemplo, acerca da importância do reconhecimento da implicitude enquanto estratégia de leitura nas questões que compõem o SAEB do Ensino Fundamental anos finais, sobretudo nas que acompanham gêneros verbo-imagéticos.

A nossa expectativa é de que este trabalho, através da apresentação de "Estratégias de complementação", contribua de maneira efetiva para melhorar a compreensão crítica dos docentes em relação à importância de se ter autonomia em sala de aula para acrescentar as suas próprias estratégias, mesmo com um material didático já estabelecido e que possa também motivar outras iniciativas de pesquisa. Sabemos, evidentemente, que ainda existe uma longa jornada pela frente para resolver os desafios encontrados nas redes públicas de ensino de Fortaleza, mas estamos dispostos a contribuir de maneira efetiva com essa transformação.

Ressaltamos também a importância da formação continuada para os docentes. Iniciativas como o PROFLETRAS, por exemplo, proporcionam ao professor uma oportunidade de atualização das suas práticas e, posteriormente, essa oportunidade é recompensada com produções acadêmicas de suma importância para a sociedade.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Ronaldo de Oliveira *et al.* KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **O texto e seus conceitos**. O texto na Linguística Textual, p. 31 a 44. São Paulo: Parábola, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia PNLD 2020**. Disponível em: https://pnld.nees.com.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-arte. Acesso em: 10 jul. 2022.
- BRASIL, INEP. **Relatório de resultados do Saeb 2019** : volume 1 : 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais AnísioTeixeira, Brasília, 2021.
- BUNZEN, Clécio. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 43-58, 2007.
- BUNZEN, Clécio. **Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/wpcontent/uploads/2009/07/tesefinalmaio2009final.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.
- BUNZEN, Clécio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez, 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v11n34/v11n34a14.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar e BRITO, Mariza Angélica Paiva. **Coerência, referência e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. **Linguística Textual e argumentação**. Campinas: Pontes Editores, 2020.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães et. al. **Linguística Textual: Conceitos e Aplicações**. Campinas: Pontes Editores, 2022.
- CAVALCANTI, Maria Clara Catanho. Charge: intertextualidade e humor. **Revista Virtual de Letras**, Recife, v. 4, n. 2, dez. 2012. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/155.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2023.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.
- CORACINI, Maria. José Rodrigues Faria. Concepções de leitura na (pós) modernidade. In.: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal.(Org.). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Elisa. (2010). Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras De Hoje**, 45. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/iberoamericana/N%C3%83%C6%92O%20https://www.scimagojr.com/index.php/fale/article/view/8118>. Acesso em: 05 jun. 2022.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. São Paulo: Pontes, 1987.

FERREIRA, Soraia Aparecida de Pinho Cunha. **Habilidades inferenciais no desenvolvimento escolar**: um trabalho com o gênero “tirinha”. UFMG, 2020. Dissertação (Programa Programa de Pós-Graduação em Letras) Universidade Federal de Minas Gerais, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/34186>. Acesso em: 05 jun. 2023.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. Genre, hypergenre, dialogue. **Calidoscópio**. São Leopoldo: UNISINOS, v. 3, n. 2, p. 131-137, 2005. Disponível em: http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N3_28.pdf. Acesso em: 14 nov. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, Adilma Laurentino de Lima. **Histórias em quadrinhos sob a ótica da BNCC no estudo das interferências no ensino fundamental**. 2020. 103f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba Brasil, 2020. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/19177>. Acesso em: 14 nov. 2023.

MCCLOUDY, Scott. **Desvendando os quadrinhos**: história, criação, desenho, animação, roteiro. São Paulo: Makron Books, 2005.

OLIVEIRA, Tania Amaral.; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens**: Língua Portuguesa - 6º ano. 5ed. São Paulo: IBEP, 2018.

OLIVEIRA, Tania Amaral.; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens**: Língua Portuguesa - 7º ano. 5ed. São Paulo: IBEP, 2018.

OLIVEIRA, Tania Amaral.; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens**: Língua Portuguesa - 8º ano. 5ed. São Paulo: IBEP, 2018.

OLIVEIRA, Tania Amaral.; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens**: Língua Portuguesa - 9º ano. 5ed. São Paulo: IBEP, 2018.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; ALVARES, Claudia Assad. Texto e construção de sentidos: propostas para leitura e interpretação. **Linha D'Água**, n. 1, p. 116-136, 2021. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v34i1p116-136. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/178955>. Acesso em: 11 jun. 2022.

POSTEMA, Barbara. **Estrutura narrativa nos quadrinhos**. Editora Petrópolis, 2018. Edição do Kindle. ISBN 978-85-7596-567-2.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. São Paulo: Feevale, 2013.

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. Editora Contexto, 2012. Edição do Kindle. ISBN 978-85-7244-508-5.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**—coleção. Linguagem & Ensino. São Paulo: Contexto, 2009.

RIBEIRO, Ana Elisa. Textos multimodais na sala de aula: exercícios. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 13, n. 3, p. 24–38, 2020. DOI: 10.18554/rt.v13i3.5005. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5005>. Acesso em: 29 jun. 2023..

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1989.

SOARES, Francielly Rodrigues. Estudo de Implícitos para a Interpretação de Texto: Uma Análise de Questões de Livros Didáticos. **Revista de psicologia**, n. 54, p. 503-521, 2021. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3004>. Acesso em: 21 out. 2023.

TEIXEIRA, Lucia; FARIA, Karla; PATTRESI, Nadja; SOUSA, Silvia Maria de. **Projeto Apoema Português - 6º ano**. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

TEIXEIRA, Lucia; FARIA, Karla; PATTRESI, Nadja; SOUSA, Silvia Maria de. **Projeto Apoema Português - 7º ano**. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

TEIXEIRA, Lucia; FARIA, Karla; PATTRESI, Nadja; SOUSA, Silvia Maria de. **Projeto Apoema Português - 8º ano**. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

TEIXEIRA, Lucia; FARIA, Karla; PATTRESI, Nadja; SOUSA, Silvia Maria de. **Projeto Apoema Português - 9º ano**. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.