



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

ANTÔNIA SUELY LEITE ARAÚJO MENDES

**LEITURA E INFERENCIAÇÃO: APRENDENDO E ENSINANDO POR MEIO DE
MÚLTIPLAS EXPERIÊNCIAS**

FORTALEZA - CEARÁ

2024

ANTONIA SUELY LEITE ARAÚJO MENDES

LEITURA E INFERENCIAÇÃO: APRENDENDO E ENSINANDO POR MEIO DE
MÚLTIPLAS EXPERIÊNCIAS.

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Helenice Araújo Costa.

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)

Mendes, Antonia Suely Leite Araujo.

Leitura e inferenciação: aprendendo e ensinando por meio de múltiplas experiências [recurso eletrônico] / Antonia Suely Leite Araujo Mendes. - 2024.

90 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. Maria Helenice Araújo Costa..

1. leitura. 2. inferenciação. 3. sociocognitivismo. 4. metatextos didáticos.. I. Título.

ANTONIA SUELY LEITE ARAÚJO MENDES

LEITURA E INFERENCIAÇÃO: APRENDENDO E ENSINANDO POR MEIO DE
MÚLTIPLAS EXPERIÊNCIAS.

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

Aprovado em: 05 de junho de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Helenice Araújo Costa (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferreira da Cruz
Instituto Federal do Ceará – IFCE

Prof.^a Dr.^a Suelene Silva Oliveira
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof.^a Dr.^a Laura Tey Iwakami
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Dedico este trabalho às minhas filhas, Fernanda Suely e Sarah Rachell, por compreenderem tantas vezes que era preciso completar a caminhada. Aos meus netos, Eliézer, Zenas e Noah, razão de minha existência. À minha mãe, pelo amor incondicional sempre. Ao meu amor, amigo e companheiro, Cleber, que me apoiou e cuidou de mim com zelo no percurso dessa jornada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me alimentar com seu Amor, por me fazer forte diante de minhas fraquezas, por ter colocado em meu caminho pessoas que acreditaram até o fim nessa conquista. A Ti, toda glória e adoração.

À minha amada e honrosa mãe, Dona Elza, professora, que inspirou meu amor pela leitura, trazendo da banca de Dona Lenier, revistinhas da turma da Mônica, Luluzinha e outras HQ, para lermos em casa.

À minha família, que foi a minha alegria e o meu refúgio na hora do cansaço e do desânimo.

Ao meu pai, Francisco (*in memorian*), pelas lições de honestidade, caráter, transmitidas no silêncio de suas palavras e em suas atitudes.

Ao meu sogro Cazuzinha (*in memorian*) e minha sogra, que sempre me apoiaram em todos os sentidos, cuidando para que eu pudesse estudar em um ambiente tranquilo, em Fortaleza, quando fui aprovada na primeira turma do Profletras, em 2013. A eles, o meu eterno agradecimento.

Ao meu cunhado Zé Claudio, que em 2013, viajava comigo a Fortaleza para as aulas do Profletras (primeira turma).

À minha turma do Profletras (2019), Elton, Dany, Eduardo, Valdiana, Sandro, Djane, Joyce, Martinha, Maju e Eveline, por todos os momentos de estudo, pela partilha e ombro amigo sempre.

A todos os professores e professoras do Profletras que estiveram conosco, nessa etapa de nossa formação acadêmica.

À Escola Antônio Paes de Andrade, primeiro berço de minha carreira docente, pelo apoio sempre que precisei me ausentar de sala, obrigada pela solicitude de todos vocês.

Às professoras Suelene Oliveira e Laura Tey, que participaram da banca de qualificação do nosso projeto inicial, agradecida pelas ricas contribuições.

Ao grupo GEENTE, incansáveis pesquisadores do texto, que tive o prazer de conhecer e poder participar dos estudos *on line*, encantei-me com o legado de vocês. Agradeço especialmente a Débora, pela sua disposição em ajudar-me quando a procurava.

À minha querida professora e orientadora, Maria Helenice, por cada ensinamento e partilha, pelo aconselhamento nas orientações e por me receber com carinho

sempre que eu “voltava”. Sua força, seu senso de justiça, sua empatia com o outro nos motivam a perseverar, ainda que os ventos sejam contrários. Obrigada, professora Helenice, por tudo que me engrandeceu a alma e a mente. Afinal, ... “que tristes seriam os caminhos se não fosse a presença distante das estrelas?”

Ao meu amado, Cleber Mendes, que me incentivou, apoiou, cuidou para que eu não sucumbisse ao desânimo, ao cansaço. Chegou o tempo da colheita, amor!

“Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias.”

(Paulo Freire)

RESUMO

As inquietações vivenciadas em sala de aula, no ensino de leitura e compreensão, nos motivaram a realização desta pesquisa, com ênfase nos textos multissemióticos – no nosso caso, as tiras – gênero textual em que o aluno tem demonstrado uma baixa proficiência leitora. É fato que a compreensão de um texto passa pelas inferências, estratégias em potencial nesse processo, para a aquisição e/ou aprimoramento de habilidades leitoras. Nesta pesquisa, temos como objetivo geral, promover a emergência de sentidos na abordagem didática de tirinhas, tomando por base a perspectiva de texto como evento (Beaugrande, 1997) e de leitura como processo complexo (Franco, 2011), com vistas a uma aprendizagem crítica. Adotamos como metodologia o trabalho com Metatextos Didáticos (Costa; Monteiro; Alves, 2016; Costa; Queiroz; Alves, 2020), por possibilitar a interação entre autor-texto-leitor e professor – e a vivência do evento textual. Vivenciamos na pesquisa duas experiências de ensino e aprendizagem de leitura; a primeira com alunos do ensino fundamental II, 8º ano, e a segunda, como estagiária, com minha orientadora, em uma tutoria que consistia em orientar trabalhos de alunos da graduação, professores em formação, do Curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará-UECE. A experiência com os alunos do fundamental nos trouxe uma singular oportunidade de vivência do evento textual. Tomando parte no evento, o aluno, a partir da inferenciação, passou a interagir, construir e ampliar os sentidos do texto. A tutoria com alunos da graduação foi o resultado de vários estudos na disciplina TELP – Teoria do Ensino de Língua Portuguesa. O nosso foco foi orientá-los durante a produção de atividades de leitura e compreensão, numa perspectiva sociocognitivista, por meio de metatextos didáticos, sugeridos por Costa et al (2016; 2020), que entendemos ser um aporte para refletirmos sobre como essas atividades permitem ao aluno o uso de inferências para a construção dos sentidos. Essas experiências, relevantes e eficazes, provocaram uma mudança significativa em nossa prática pedagógica, propiciada pelo uso de metatextos didáticos, que amplificou nossos conhecimentos e abriu ao aluno novos caminhos para se chegar ao texto e ali numa atividade dialógica com outros agentes, selecionar, reordenar e se reconstruir para além da materialidade do texto. Após passar por esse processo de refazimento, de entendimento do texto sob uma perspectiva sociocognitivista e interacional, necessário se faz alinharmos nossa prática às teorias estudadas e

vivenciadas nesse percurso. Efetivamente, o metatexto didático propicia ao professor esse alinhamento entre teoria e prática.

Palavras-chave: leitura; inferenciação; sociocognitivismo; metatextos didáticos.

ABSTRACT

The concerns experienced in the classroom, in the teaching of reading and comprehension, motivated us to carry out this research, with an emphasis on multi-semiotic texts – in our case, comic strips – a textual genre in which the student has demonstrated low reading proficiency. It is a fact that the understanding of a text involves inferences, potential strategies in this process, for the acquisition and/or improvement of reading skills. In this research, our general objective is to promote the emergence of meanings in the didactic approach to comic strips, based on the perspective of text as an event (Beaugrande, 1997) and reading as a complex process (Franco, 2011), with a view to critical learning. We adopted as a methodology the work with Didactic Metatexts (Costa; Monteiro; Alves, 2016; Costa; Queiroz; Alves, 2020), because it allows the interaction between author-text-reader and teacher – and the experience of the textual event. In the research, we experienced two experiences of teaching and learning reading; the first with students in elementary school II, 8th grade, and the second, as an intern, with my advisor, in a tutorial that consisted of supervising the work of undergraduate students, teachers in training, of the Language Course at the State University of Ceará-UECE. The experience with elementary school students gave us a unique opportunity to experience the textual event. By taking part in the event, the student, from the inference, began to interact, construct and expand the meanings of the text. The tutorial with undergraduate students was the result of several studies in the discipline TELP - Theory of Portuguese Language Teaching. Our focus was to guide them during the production of reading and comprehension activities, from a sociocognitive perspective, through didactic metatexts, suggested by Costa et al (2016; 2020), which we understand to be a contribution to reflect on how these activities allow the student to use inferences to construct meanings. These relevant and effective experiences brought about a significant change in our pedagogical practice, facilitated by the use of didactic metatexts, which expanded our knowledge and opened up new paths for students to reach the text and there in a dialogical activity with other agents, select, reorder and reconstruct themselves beyond the materiality of the text. After going through this process of remaking, of understanding the text from a sociocognitive and interactional perspective, it is necessary to align our practice with the theories studied and experienced along the way. In fact, the didactic

metatext provides teachers with this alignment between theory and practice.

Keywords: reading; inferencing; sociocognitivism; teaching meta-texts.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Quadro Geral de Inferências.....	33
Figura 2 –	Alexandre Beck, Armandinho.....	33
Figura 3 –	Alexandre Beck, Armandinho.....	34
Figura 4 –	Alexandre Beck, Armandinho.....	35
Figura 5 –	Quadro de operações inferenciais.....	36
Figura 6 –	Fluxo de informação multidimensional em um sistema de leitura.....	44
Figura 7 –	Principais características das abordagens de leitura.....	46
Figura 8 –	Tiras da série Um sábado qualquer, Carlos Ruas.....	48
Figura 9 –	Tiras da série Um sábado qualquer, Carlos Ruas.....	48
Figura 10 –	Tiras da série Um sábado qualquer, Carlos Ruas.....	49
Figura 11 –	Tiras da série Um sábado qualquer, Carlos Ruas.....	49
Figura 12 –	Exemplo de tiras tradicional.....	51
Figura 13 –	Exemplo de tira dupla.....	51
Figura 14 –	Exemplo de tira tripla.....	52
Figura 15 –	Exemplo de tiras longas.....	53
Figura 16 –	Exemplo de tiras adaptadas.....	54
Figura 17 –	Exemplo de tira experimental.....	55
Figura 18 –	Tira cômica criada por Gilmar.....	58
Figura 19 –	A língua na real.....	62
Figura 20 –	Alexandre Beck, Armandinho.....	63
Figura 21 –	Níquei Náusea, Fernando Gonsales.....	63

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
2.1	A Linguística Textual e as Concepções de texto.....	24
2.2	O texto como evento comunicativo.....	28
2.3	Leitura: compreensão e inferência.....	31
2.4	Sobre as inferências.....	37
2.4.1	Conceito de inferência.....	37
2.5	Caminhando na Complexidade da Leitura.....	40
2.5.1	A leitura como Sistema Complexo.....	43
2.6	O gênero textual: as tiras.....	47
2.6.1	Definição, classificação e formato das tiras.....	48
2.6.2	A linguagem dos quadrinhos.....	56
2.7	O Metatexto Didático: diálogo autor-texto-leitor e professor.....	60
3	METODOLOGIA.....	66
3.1	Classificação da pesquisa.....	66
3.2	Contexto da pesquisa.....	68
3.3	Procedimentos metodológicos para a proposta de atividades.....	69
4	RELATO DE EXPERIÊNCIAS.....	74
4.1	Relato de uma aula de compreensão leitora numa turma de 8º ano.	74
4.2	Relato de tutoria com alunos, professores em formação, da graduação do Curso de Letras da Uece, na disciplina de TELP- Teoria do Ensino de Língua Portuguesa.....	78
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
	REFERÊNCIAS.....	83
	APÊNDICE A – EXEMPLO DE ATIVIDADE DESENVOLVIDA COM OS ALUNOS.....	85
	APÊNDICE B - ATIVIDADE 02.	88

1 INTRODUÇÃO

As dificuldades enfrentadas pelos professores no ensino de compreensão leitora têm provocado muitas inquietações nas aulas de língua portuguesa, evidenciando-se também em outras disciplinas e situações de comunicação. As falas que permeiam o universo escolar como “os alunos não sabem ler”, “não compreendem o que leem”, além de outras, são bastante comuns quando nos colocamos diante de atividades de leitura e compreensão. Isso se mostra ainda mais problemático ao tratarmos com textos compostos de múltiplas semioses, como as tirinhas, nosso foco de estudo. A compreensão leitora é uma atividade bastante complexa.

Esse contexto nos leva a uma reflexão: nas nossas aulas, como estamos desenvolvendo as habilidades de leitura necessárias para que o aluno compreenda bem um texto e, conseqüentemente, possa compreender o mundo a sua volta? Entendemos que o trabalho de leitura e compreensão¹ pode ser potencializado pela atividade inferencial. Como afirma Marcuschi (2008, p. 233), [...] “a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais”.

Essas inquietações referentes à compreensão leitora de tirinhas nos impulsionaram a buscar práticas pedagógicas que trouxessem para a sala de aula não um modelo estanque de leitura, mas algo que propiciasse ao leitor/ouvinte atuar como construtor dos sentidos do texto, numa interação constante entre autor-texto-leitor. Para subsidiar esta pesquisa, adotamos a teoria do texto como evento de Beaugrande (1997), a abordagem de leitura como um sistema complexo por Franco, (2011), o uso dos processos inferenciais por Marcuschi, (2008) e a metodologia do metatexto didático proposto por Costa, Monteiro e Alves (2016).

Uma grande diversidade de textos tem surgido na sociedade contemporânea, exigindo de nós, alunos e professores, um novo olhar para o aprender a ler e compreender textos. Os textos, há muito, trazem em sua composição diferentes linguagens, desconfigurando assim a ideia de

¹ De antemão, esclarecemos que, apesar de usarmos a expressão “leitura e compreensão”, nosso entendimento é que o processo de compreensão é intrínseco à leitura, ou seja, para que possamos considerar que nossos alunos estão de fato lendo ou que nossas aulas podem de fato ser consideradas aulas de leitura, há que ser satisfeita essa condição: eles devem estar de fato compreendendo, construindo sentido.

monomodalidade. “Todo texto é multimodal”, afirma Ribeiro (2021), ao tratar da natureza multimodal dos textos. Nesse cenário de leitura estão as tirinhas, um excelente exemplo de multimodalidade, em que se convergem palavras, imagens, recursos estilísticos, para a construção do sentido do texto.

O ensino-aprendizagem de leitura passou, nos últimos tempos, por mudanças significativas, como nos mostram os estudos da Linguística Textual, responsável por muitas contribuições trazidas para o ensino. O conceito de texto, ao longo desses estudos, moldado pelas concepções de língua e sujeito, foi determinante para essas mudanças no trabalho com a leitura. A diversidade de textos que circulam no ambiente escolar, e fora dele, suscita um olhar diferente da escola referente ao fazer pedagógico nas aulas de língua portuguesa, tendo em vista que o artefato do texto não mais se estrutura apenas com a linguagem verbal, mas também com as linguagens não verbais, como a imagem, os desenhos, as cores.

Essa maneira de expressar a realidade através de imagens trouxe um novo olhar para as atividades de leitura e escrita na contemporaneidade, o que tem gerado novos desafios aos educadores e à escola. Essas transformações trouxeram novos gêneros discursivos para a interação social dos sujeitos dentro e fora dos muros da escola.

Os textos verbo-visuais passam a compor, junto com outros em que predomina a linguagem verbal, a seleção de gêneros do livro didático de língua portuguesa. Exemplo disso são as charges, as tiras, as tiras seriadas, as tiras cômicas, os memes, além de outros advindos dos ambientes digitais como os tweets, blogs e vlogs, chats e posts, que não são o foco de nossa pesquisa.

Quando atentamos à noção de linguagem que embasa os estudos mais recentes sobre texto e leitura, percebemos que a linguagem não é concebida como representação; é algo que se constrói conjuntamente, uma constante construção dialógica de sentido. Nessa construção dialógica de sentido, os sujeitos dialogam e inferem, e nesse pressuposto fica subentendido que para a leitura proficiente de qualquer modalidade de texto, mas especialmente dos textos mais marcadamente multimodais como são as tirinhas, tem que haver muita inferenciação. Segundo Koch (2009, p. 27), como apenas uma parte da informação dos diversos níveis, está explicitada no texto, um grande número de informação fica implícita, sendo as inferências estratégias cognitivas de suma importância para que o

leitor, por meio delas, produza novas informações, a partir das já apresentadas explicitamente pelo artefato textual, acrescentando nesse evento, informações do seu conhecimento prévio e do contexto. Dentro dessa perspectiva do texto como evento, o texto só acontece quando ele está em movimento, em elaboração de sentido. Pode-se dizer assim que ele se refaz por meio do processo de leitura. Nesse processo, amplifica-se o texto por meio da inferenciação, daí ser muito importante para a formação de leitores investir em metodologias que promovam o desenvolvimento da capacidade inferencial.

Para Koch (2013, p. 10), “na concepção interacional (dialógica) da língua os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto”, [...], que é o lugar da interação. Essa visão dialógica da língua nos remete ao conceito de texto defendido pela autora, que, com base em Beaugrande (1981), postula que “o texto é um evento comunicativo em que converge ações linguísticas, sociais e cognitivas”.

Essa concepção de leitura está presente nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1998), quando se refere a esse processo não como a decodificação de letra por letra, palavra por palavra, mas como uma atividade que “implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência”.

Podemos então entender que o direcionamento que se dá à leitura na escola pode determinar o sucesso ou o insucesso da classe estudantil. Na Educação Fundamental, ler e escrever são objetivos prioritários, justamente por que ao final dessa etapa, espera-se que os alunos estejam aptos a ler textos adequados para a sua idade, fazendo inferências, conjeturas; relendo o texto ou buscando orientação com o professor ou outra pessoa mais experiente, para superar as dificuldades encontradas nessa área.

Em se tratando do livro didático, principal ferramenta de trabalho do professor, há uma preocupação dos autores em seguir o que preconiza o Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, conforme podemos observar o que consta no edital de 2015 sobre os critérios de seleção adotados pelo PNLD (2015, p. 45-46). A seguir, algumas dessas exigências presentes nesse documento:

- a) contemplar significativamente as formas de expressão e os gêneros

- mais estreitamente associados às culturas juvenis;
- b) considerar o impacto dos novos suportes e tecnologias de escrita sobre a construção e a reconstrução dos sentidos de um texto;
 - c) abordar efetivamente os modos de ler e de escrever característicos dos textos multimodais e dos hipertextos, promovendo os diferentes letramentos envolvidos em sua leitura e produção;
 - d) considerar as relações que se estabelecem entre a linguagem verbal e outras linguagens, no processo de construção dos sentidos de um texto;
 - e) estabelecer relações pertinentes entre a língua (oral e escrita), diferentes linguagens não verbais e artes;

Ao analisar tais exigências, verificamos que nos itens i, iii e iv, de forma mais específica, o documento menciona gêneros preferidos pelos jovens; abordagem efetiva da leitura e escrita de textos multimodais e dos hipertextos, e seus diferentes letramentos; e as relações estabelecidas entre a linguagem verbal e outras linguagens, na construção dos sentidos do texto. Isso nos remete aos resultados da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, na terceira e quarta edição, divulgada em 2012 e 2016, em que se verifica a preferência dos jovens pela leitura de quadrinhos (Ramos, 2017).

Sobre o uso dos quadrinhos no ensino, Ramos (2017, p. 181), ressalta que “os quadrinhos foram ignorados no campo educacional brasileiro ou usados de forma esporádica, acanhada e limitada durante quase todo o século XX”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, de 1996, registra a necessidade do “conhecimento das formas contemporâneas de linguagem”. Os quadrinhos, de uma forma geral, viriam a ser incluídos no ensino a partir desse documento, ainda que tenham surgidos no Brasil, em jornais, no século XIX.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997) apresentam uma nova perspectiva sobre as orientações dos conteúdos pedagógicos que seriam trabalhados no ensino básico. Até então, os textos que circulavam no contexto escolar eram, em sua maioria, os que predominantemente apresentavam a linguagem verbal. Posteriormente, o documento referente à língua portuguesa faz menção às charges e às tiras como dois dos “gêneros privilegiados” para serem trabalhados no ensino fundamental II, para o ensino de leitura e linguagem escrita.

Embora as tiras estejam presentes nos livros didáticos, em atividades de leitura e compreensão ou em seções sobre o estudo da linguagem (em alguns livros de forma tímida), percebemos que uma parte significativa de nossos alunos não desenvolveu as habilidades leitoras necessárias para a compreensão desse gênero. Os resultados das avaliações internas e externas e o trabalho em sala de aula com os textos multimodais revelam uma prática pedagógica que, de alguma forma, não propicia aos estudantes situações para que eles se apropriem do evento do texto e interajam numa busca coletiva da construção de sentidos deste.

Essa realidade de sala de aula e os desafios que o docente enfrenta para superá-la, como o desestímulo de muitos alunos pela leitura e, por vezes, a ausência de uma formação acadêmica que o estimule a buscar novos caminhos nesse processo de ensino-aprendizagem, nos motivam a realizar essa pesquisa no ensino de leitura das tirinhas. O trabalho com esse gênero e outros da mesma esfera (charges, tiras cômicas) tem nos trazido inquietações sobre a abordagem desse gênero multimodal nos livros didáticos, com atividades que não possibilitam ao aluno “fazer emergir os sentidos do texto”. Esses gêneros não são explorados a contento, estão em algumas seções de estudo da linguagem como pretexto para a análise linguística.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento oficial que norteia todo o ensino básico no Brasil, apresenta as diretrizes para o ensino e as habilidades que os alunos precisam desenvolver ao longo do ciclo tanto no ensino fundamental anos iniciais, como no ensino fundamental anos finais. De acordo com a BNCC (2018, p. 9), a definição de competência aparece como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), de atitudes e valores para a resolução de demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

As competências e habilidades apresentadas na BNCC também apontam para um ensino de leitura que inclua na seleção de textos, os que contemplam a linguagem verbal e não verbal, como as tirinhas e as charges, além de outros; conforme consta no documento, no componente de Língua Portuguesa:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura,

produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (Brasil, 2018 p. 69)

Na leitura desse documento, podemos verificar a referência em vários momentos a textos multimodais ou multisemióticos, o que nos impulsiona a buscar novas possibilidades de trabalho pedagógico com esses gêneros, sem nos determos a práticas superficiais de leitura.

Outro importante ponto da BNCC, para a pesquisa, é a referência às habilidades de leitura específicas de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, que contemplam as inferências: (EF69LP05)² “Inferir e justificar em textos multisemióticos – tirinhas, charges, memes, *gifs* etc. – o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.” (BRASIL, p. 141). Em consonância com esse documento oficial que norteia todo o ensino no Brasil, em suas diversas áreas de atuação, caminhamos para uma prática social de leitura.

Dessa forma, como já apontado anteriormente, adotamos para a nossa pesquisa uma concepção de leitura sociocognitivista, com base na teoria de Beaugrande (1997), do texto como evento, e no uso dos processos inferenciais sob a visão discursiva de Marcuschi (2008) para a construção dos sentidos do texto. Diversas pesquisas já foram realizadas nesse contexto educacional, como forma de levar subsídios para as práticas pedagógicas no ensino de língua portuguesa. Dentre esses estudos, muito nos inspira o trabalho realizado por Costa, Monteiro e Alves (2016), que propõe atividades que focalizam a aprendizagem como cognição situada e incorporada e corrobora a concepção de texto como evento.

Inicialmente, mencionamos aqui a pesquisa desenvolvida por Monteiro (2014), em sua Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, em que a autora aborda a referenciação como “fenômeno potencializador do ensino de leitura”, com base numa visão sociocognitiva e interacional da linguagem, do texto e da aprendizagem, com o objetivo de analisar se e de que modo essa

² Códigos alfanuméricos criados para identificar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC. O primeiro par de letras indica a etapa de ensino: Ensino Fundamental; o primeiro par de números indica o ano ou bloco de anos a que se refere a habilidade (6º ao 9º); o segundo par de letras indica o componente curricular – Língua Portuguesa; o último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos (Fonte: BNCC, 2017, p. 32).

abordagem dos fenômenos inferenciais melhoraria o desempenho dos alunos na compreensão desses fenômenos e na expansão de suas competências em leitura e produção textual. Relatando sua interação com alunos do primeiro ano do Ensino Médio de um Centro Educacional de Jovens e Adultos (CEJA), a autora mostra como sua atuação como professora desencadeia o engajamento da turma na metatextualização e proporciona a construção de sentidos.

Outras contribuições para o ensino de leitura são os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Ensino de Texto – o GEENTE. Podemos citar aqui a pesquisa desenvolvida por Noronha Filho (2021), em sua dissertação de Mestrado sobre o ensino de leitura com base no processo de textualização numa perspectiva sociocognitivista interacional da língua. Nessa pesquisa, o autor lança um olhar crítico sobre a abordagem corrente dos Descritores do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), nas aulas de leitura e avaliações escolares como forma de preparação dos alunos para as provas externas - SPAECE e SAEB (anos iniciais). A partir da Avaliação Diagnóstica de Rede – inicial (ADR), enviada às escolas como preparação dos alunos para a avaliação do SAEB, o autor elabora e leva para sua sala de aula questões que proporcionam aos alunos uma leitura não fragmentada dos textos, cujo uso diagnóstico imprimia um viés de testagem e claramente impedia que se instaurassem eventos textuais. Um dos pontos que mais nos chamou atenção nessa pesquisa foi o trabalho com Metatextos Didáticos (Costa; Monteiro; Alves, 2016), como proposta para um ensino de leitura que, segundo o autor “promova o texto à condição de evento (Beaugrande, 1997)”.

Outro trabalho, nessa área de estudo, foi desenvolvido por Cavalcanti (2021), em sua Dissertação de Mestrado, sobre o humor em tirinhas da série Níquei Náusea, de Fernando Gonsales, a partir da leitura de alunos do ensino médio. O autor utilizou atividades de interpretação de tirinhas, sob a perspectiva do Metatexto didático, de Costa, Queiroz e Alves (2016) e Costa, Queiroz e Alves (2020).

Além dessas, outras pesquisas com foco nos estudos e ensino de textos, já foram desenvolvidas pelo GEENTE, como artigos, eventos, para divulgar e consolidar uma nova abordagem didática que se assenta no que se convencionou nomear como Metatexto Didático.

Nosso primeiro contato com o Metatexto Didático ocorreu nas aulas

(remotas) da disciplina de Teoria do Ensino de Língua Portuguesa (TELP), ministrada no Curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará, pela professora Dra. Helenice Costa, minha orientadora no Profletras.

Por fim, elencamos outro relevante trabalho nessa área de estudo, a pesquisa desenvolvida pela professora Dra. Suelene Oliveira, em sua Tese de Doutorado, em que a pesquisadora se propõe a analisar a construção multimodal dos referentes em textos verbo-audiovisuais.

Consideramos relevante o trabalho com as inferências na compreensão leitora de tirinhas, tomando por base a concepção de texto como evento de Beaugrande (1997) e na perspectiva do metatexto didático, proposto por Costa, Monteiro e Alves (2016), por nos possibilitar, dentro do evento do texto, a construção de atividades inferenciais. Isso por considerarmos a complexidade da leitura, que não se efetiva apenas na superfície do texto, mas na interação entre autor, texto - e todas as suas estruturas linguísticas e cognitivas - e leitor, corroborando o que diz Franco (2011, p. 31-32) "a leitura não é entendida apenas como um processo perceptivo e cognitivo, mas é, principalmente, uma atividade social".

Nesse percurso e certos de que os processos inferenciais são estratégias cognitivas fundamentais para desenvolver no aluno habilidades de leitura para que se torne um leitor crítico, nos propusemos com esta pesquisa atuar na construção de atividades de leitura e compreensão de tirinhas, sob a perspectiva do texto como evento e de leitura como um processo complexo, que propicie ao aluno viver o evento textual.

Partindo do entendimento de que as habilidades de compreensão leitora são potencializadas pelo desenvolvimento de estratégias de inferenciação, tivemos como objetivo geral: promover a emergência de sentidos na abordagem didática de tirinhas, tomando por base a perspectiva de texto como evento (Beaugrande, 1997) e de leitura como processo complexo (Franco, 2011), com vistas a uma aprendizagem crítica.

Para a realização dessa proposta, são estes os nossos objetivos específicos: 1) Promover a construção de inferências no ensino de compreensão leitora do gênero tirinhas, com vistas a uma aprendizagem crítica. 2) Analisar como as inferências podem potencializar o nível de proficiência leitora dos alunos em relação a esse gênero multimodal. 3) Propor atividades de leitura e compreensão, sob a perspectiva de texto como evento e de leitura como um processo complexo de

modo a propiciar ao aluno a vivência do evento textual.

Para a elaboração das atividades, utilizamos o trabalho com *Metatextos Didáticos* à luz de Costa, Monteiro e Alves (2016), que, conforme os autores “inserem os textos em conversas temáticas que visam a promover contextos sociocognitivos para a construção de sentidos via interação complexa entre elementos multissemióticos, entre as dimensões da emergência e da incorporação, conforme sugere Hanks (2008).” Tomamos também como base para essa nossa tarefa de elaboração a publicação *Siaralendo*, a parte dedicada à Língua Portuguesa no projeto PreparAÇÃO, produzida em 2009 por Costa et al.

Nesta seção introdutória, apresentamos o fenômeno estudado na pesquisa, suas implicações no ensino de língua portuguesa, o estado da arte, os objetivos, as questões de pesquisa e a metodologia. Além desta, há mais quatro seções principais, das quais trataremos a seguir.

Na segunda seção, discorreremos acerca do nosso referencial teórico, que está organizado em sete subseções: na primeira, tratamos do percurso histórico da Linguística textual e das concepções de texto; na segunda, tratamos da concepção do texto como evento comunicativo (Beaugrande, 1997); na terceira subseção trazemos reflexões sobre os modelos teóricos que tratam da compreensão e inferência, com base em (Marcuschi, 2008); na quarta subseção, discutimos sobre o conceito de inferência e as diferenças e semelhanças referentes a esse aspecto, com base em (Coscarelli, 1999; Beaugrande, 1997; Marcuschi, 1985; 2008), tratamos ainda sobre as classificações dos processos inferenciais em compreensão leitora; na quinta subseção, discutimos sobre a complexidade da leitura, trazendo, inicialmente, reflexões sobre três abordagens de leitura (a decodificadora, a psicolinguística e a interacional), com base teórica em (Franco, 2011); e, por último, apresentamos a visão de leitura inspirada na teoria da Complexidade (Franco, 2011). Na sexta subseção, apresentamos o gênero tiras, com o qual trabalhamos; suas definições, classificações e características verbo-visuais conforme (Ramos, 2017). Por fim, na última subseção, discorreremos sobre *Metatextos Didáticos* à luz de Costa, Monteiro e Alves (2016), numa perspectiva sociocognitiva e interacional da linguagem.

Na quarta seção, apresentamos dois relatos de experiências, distribuídos em duas subseções, que têm como foco a teoria do texto como evento (Beaugrande, 1997), da complexidade da leitura (Franco, 2011) e do Metatexto didático (Costa;

Queiroz; Alves, 2020). Na primeira subseção, apresentamos um relato de experiência, ocorrida numa escola pública municipal, no ensino fundamental, em uma turma de 8º ano; na segunda subseção, relatamos uma experiência de tutoria na produção de questões metatextuais, com alunos do Curso de Letras, da Uece, professores em formação, sob a coordenação e orientação da professora Dra. Maria Helenice Araújo Costa e da professora Dra. Laura Tey Iwakami, na disciplina de TELP- Teoria do Ensino de Língua Portuguesa.

Por fim, na última seção, tecemos nossas considerações finais, retomando os nossos objetivos propostos e avaliamos a relevância desse trabalho para o ensino de compreensão leitora.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, discorreremos sobre os pressupostos teóricos que fundamentam nossa pesquisa. A princípio, tratamos dos conceitos de texto e sua evolução ao longo dos diversos estudos da Linguística Textual; a seguir, falamos sobre a teoria do texto como evento comunicativo, de Beaugrande (1997), das várias abordagens de leitura, e de leitura como um sistema complexo Franco (2011). Por último, tratamos dos processos inferenciais necessários a uma boa compreensão textual; e posteriormente do gênero textual tiras.

2.1 A Linguística Textual e as Concepções de texto.

Inicialmente, vamos discorrer sobre as várias definições de texto que fundamentaram os estudos em Linguística Textual, desde a sua fase inicial, na segunda metade da década de 60, até a primeira metade dos anos 70. Esses estudos, acerca do texto, é que vão determinar a concepção de leitura vigente em cada período. Posteriormente, trataremos sobre as concepções de leitura decorrentes desses estudos.

São estas as concepções de texto que foram norteadando os estudos linguísticos:

- a) de base gramatical, em que o texto era visto como “frase complexa ou signo linguístico”, ocupando o topo do sistema linguístico;
- b) de base semiótica, visto como “signo complexo”;
- c) de base semântica, era concebido como “expansão tematicamente centrada de macroestruturas”;
- d) na pragmática, o texto era visto como “ato de fala complexo”;
- e) de base discursiva, tomado “como produto acabado de uma ação discursiva”;
- f) de base comunicativa, como “meio específico de realização da comunicação verbal”;
- g) de base cognitivista, o artefato era tido como “processo que mobiliza operações e processos cognitivos”;
- h) de base sociocognitiva-interacional, trazendo o texto como ‘lugar de

interação' entre atores sociais e de construção interacional de sentidos" (Koch, 2009).

Considerando que ler é, acima de tudo, estabelecer sentido, é importante discutir brevemente essas concepções de texto e, ao mesmo tempo, lembrar como são vistas, ao longo do desenvolvimento da Linguística Textual, as relações entre as categorias básicas de estudo do texto, coesão e coerência, noções importantes para a prática de leitura, o foco de nosso estudo. No período inicial, vale lembrar, como afirma Koch (2009), "em função do conceito de texto então majoritário, a maioria dos estudiosos estava debruçada sobre a análise transfrástica e/ou a construção de gramáticas do texto", [...] (Koch, 2009 p. 22, 23.) Desse modo, os estudiosos focalizam a coesão como principal objeto de estudo, ou seja, a coesão, muitas vezes, equipara-se à coerência, uma vez que ambas figuravam como "qualidades ou propriedades do texto".

Essa quase semelhança entre os dois termos sofreu alterações profundas ao longo do tempo, assim, à proporção que se diferenciavam as concepções de texto elas passaram a diferenciar-se de forma decisiva. Na década de 80, ao adotar uma perspectiva pragmático-enunciativa, o conceito de coerência passa por mudanças significativas, ou seja, esse fenômeno não é mais visto como "mera propriedade ou qualidade do texto em si", mas ocupa um lugar de destaque nos estudos de texto. Desse modo, segundo Koch (2009, p. 208), passou-se a postular que a coerência é um fenômeno muito mais amplo por ela se construir em uma determinada situação de interação, entre o texto e seus usuários, "em função da atuação de uma complexa rede de fatores, de ordem linguística, cognitiva, sociocultural e interacional".

É na interação entre os leitores e o texto, tendo como base uma situação comunicativa, em que se entrelaçam diversos fatores (linguísticos, cognitivo sociocultural e interacional) que a coerência é construída e vai além das articulações entre as partes do texto. O conceito de coesão e coerência serão abordados mais adiante no texto quando tratarmos dos fatores de textualidade.

Ainda nesse período, com base na ideia de texto como a "unidade linguística mais alta, superior à sentença", surgiu entre os linguistas gerativistas, como também de outras correntes, a preocupação de elaborar gramáticas de texto. Essas gramáticas textuais realizariam algumas atividades básicas como:

averiguar que aspectos levam um texto a ser chamado de texto; elencar critérios para a delimitação de textos e diferenciar as várias espécies de textos. Essas mudanças tomaram forma a partir do pressuposto da existência de uma competência textual, de base chomskiana, que vai além da competência linguística.

Posteriormente a essa fase, seguiu-se uma outra, de abordagem semântica, postulada por Van Dijk, Petöfi e vários estudiosos que se debruçaram sobre a elaboração de gramáticas textuais, nas quais não poderia faltar um componente semântico. Conforme Koch (*apud* Dressler, 2009), essa nova abordagem defendia que

À semântica do texto cabe explicar a representação da estrutura do significado de um texto ou de um segmento deste, particularmente as relações de sentidos que vão além do significado das frases tomadas isoladamente. (Koch, 2009, p. 10).

O linguista dá especial atenção ao tema do texto que, segundo o autor, está em consonância com o significado global – a base *T-semântica* -, mediante um desenvolvimento temático e uma coesão semântica. Outros autores como Brinker (1973), Rieser (1973, 1978) e Viehwerger (1976, 1977) postulavam que “na superfície textual apenas poderia ser encontrada parte do sentido de um texto, mas nunca a totalidade de suas informações semânticas” [...] (Koch, 2009, p. 11).

Contudo, os linguistas de texto sentiram a necessidade de ir além da abordagem sintático-semântica, por ser o texto a “unidade básica de comunicação/interação humana”. Assim, a perspectiva pragmática começa a se impor, ora a partir das teorias de base comunicativa, ora a partir dos postulados da teoria dos *atos de fala* e da teoria da *atividade verbal*. Segundo Koch (2009), os textos, antes vistos como “produtos acabados”, passam a ser considerados como instrumentos de realização de intenções comunicativas e sociais do falante (Heinemann, 1982).

Perfazendo esse percurso nos estudos do texto, na década de 80, temos o que Koch denominou de *virada cognitivista*, orientada a partir da concepção de que “todo fazer (ação) é acompanhado de processos de ordem cognitiva, de que quem age precisa dispor de modelos mentais de operações e tipos de operações (Koch, 2009, p. 21).

Nessa perspectiva, entende-se que o texto é visto como resultado de processos mentais. Para Koch, 2009,

os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados para que sua atividade seja coroada de sucesso. (Koch, 2009, p. 21)

Dessa forma, o processamento textual é estratégico e não se separa das características dos usuários da língua e dos conhecimentos (enciclopédico, o interacional e o referente a modelos textuais globais) que estes já trazem de suas experiências sociocomunicativas, e que serão ativados na construção verbal. Nesse sentido, como afirma Koch, “as estratégias interacionais são estratégias socioculturalmente determinadas que visam a estabelecer, manter e levar a bom termo uma interação verbal”. (Koch, 2009, p. 27.)

Estão entre essas estratégias, aquelas de preservação das faces, que envolvem o uso das formas de atenuação e de polidez, entre outras. Um dos marcos dessa fase de mudanças é a obra de Beaugrande e Dressler (1981) apud Koch (2009), na qual eles buscam conceituar o que seja *textualidade*, definida, na época, como “o que faz com que um texto seja um texto”, com base no que eles chamam de *critérios de textualidade*.

Van Dijk & Kintsch (1983) (apud Koch, 2009), “defendem que o processamento cognitivo de um texto consiste de diferentes estratégias processuais, entendendo-se estratégia como “uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação”. As estratégias cognitivas são *estratégias de uso* do conhecimento. Portanto, para cada situação, esse uso dependerá dos objetivos, convicções e conhecimento de mundo dos usuários da língua. Isso implicará, no momento da compreensão, que seja reconstruído não só o sentido pretendido pelo produtor do texto, como também outros sentidos que não estavam previstos ou outros não almejados pelo produtor.

Como afirma Koch (2009, p. 26), as estratégias cognitivas são aquelas que consistem na realização de algum “cálculo mental” por parte dos interlocutores. As inferências são um bom exemplo disso, uma vez que “permitem gerar informação semântica nova, a partir daquela dada, em certo contexto”. Isto significa dizer que as inferências são estratégias cognitivas que permitem ao leitor construir novas representações mentais e/ou cria uma ligação entre segmentos

textuais, ou entre informação explícita e informação não esclarecida no texto. Beaugrande e Dressler (1981) (*apud* Koch, 2009) afirmam “que a inferenciação ocorre a cada vez que se mobiliza conhecimento próprio para construir um mundo textual”. (Koch, 2009, p. 27)

Posteriormente a essa visão, surge a *perspectiva sociocognitiva-interacionista*, que começa a pôr em questão a separação entre exterioridade e interioridade presentes nas ciências cognitivas clássicas que apresentam uma diferença bem nítida e estanque entre os processos cognitivos que ocorrem dentro da mente e os processos que ocorrem fora dela.

Contrariamente a essa visão, essa perspectiva defende uma abordagem interacionista, considerando a linguagem uma ação compartilhada pelos atores/construtores sociais, em contextos sociais, com finalidades sociais e com papéis distribuídos socialmente, o que reforça a dimensão sociointeracionista e intercognitiva da linguagem. Na subseção seguinte, falaremos da concepção de texto como evento comunicativo, de Beaugrande, um dos pontos significativos do nosso trabalho, uma vez que, é nesse evento que o texto é processado e visto como um texto.

2.2 O texto como evento comunicativo.

“Entre coisas e palavras- principalmente entre palavras – circulamos”. (Carlos Drummond de Andrade)

A leitura está intrinsecamente ligada a quase todas as ações que realizamos no cotidiano. A todo momento, somos chamados a ler, compreender, interpretar, argumentar e, principalmente, a construir sentidos a partir da nossa experiência como leitores.

Como observa Marcuschi (2008, p. 71), a “comunicação linguística” e a “produção discursiva”, não se realiza em unidades isoladas, mas sim em unidades maiores, ou seja, por textos. Ele afirma ainda ser o texto “um fenômeno linguístico (de caráter enunciativo e não meramente formal) que vai além da frase e constitui uma unidade de sentido” (Marcuschi, 2008, p 71).

Para o autor, o texto resulta de uma “ação linguística” e em geral se vincula com o contexto no qual ele surge e funciona. Segundo Marcuschi (2008,

p. 72),

O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. (Marcuschi, 2008, p. 72)

Marcuschi faz uma referência a Bakhtin, sobre os estudos de linguagem, e assevera que o texto, ao contrário dos que muitos pensam, não reflete o mundo, mas o *refrata*, na proporção em que o “reordena” e “reconstrói”. Esse reordenamento e reconstrução do mundo se dá na concepção interacional (dialógica) da língua, como observa Koch (2009, p. 32), sendo o texto o próprio lugar dessa “interação e “constituição” dos interlocutores.

A partir dessas premissas, adotamos para o nosso trabalho a concepção de texto proposta por Beaugrande (1997: 10) (*apud* Marcuschi, 2008, p. 72), a qual postula que “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”.

Dentro desses pressupostos teóricos, vale ressaltar a importância do contexto sociocognitivo para que dois ou mais sujeitos possam, nessa relação dialógica, compreenderem-se e compartilharem seus conhecimentos (enciclopédico, sociointeracional, procedural, textual etc.). Dentro dessa compreensão e compartilhamento, é que ocorre a construção dos sentidos de um texto, sem modelos a serem seguidos, dada a complexidade do fenômeno textual, que, como afirma Beaugrande, configura-se como um multissistema. Mais adiante, discutiremos como o entrelaçamento desses múltiplos sistemas se revela na complexidade leitura. O que importa é o evento, a sua dinamicidade e imprevisibilidade.

Segundo Koch (2009), “cada um dos parceiros da comunicação já traz consigo uma bagagem cognitiva”, ou seja, já é um contexto, e a cada momento da interação, esse contexto vai sendo alterado, ampliado, e os parceiros vão se ajustando aos novos contextos que vão surgindo. Daí a importância de conceber o texto como um evento em que todas as ações irão convergir para ele.

Marcuschi (2008) defende a ideia de que “o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua” (Marcuschi, 2008, p. 88). Desse modo, o texto é uma “unidade funcional”, de natureza discursiva, não estando subordinado a um modelo formal, a uma extensão física determinada. Não são esses aspectos que, segundo

o autor, fazem um texto ser um texto, mas “a discursividade, inteligibilidade e articulação que ele põe em andamento”. Esse movimento nos textos realiza-se em contextos comunicativos, através da sociointeração o que os determina como língua viva e dinâmica.

Portanto, conforme Beaugrande (1997), (*apud* Marcuschi, 2008), “um texto não existe, como texto, a menos que alguém o processe como tal”. Para Marcuschi, a noção de texto como evento é uma entidade que produz, atualiza sentidos sempre que trabalhado de forma sociointeracional, e não como uma entidade que carrega sentidos na “independência de seus leitores”. Os sentidos de um texto serão nele modificados pelos parceiros da comunicação e por contextos externos a ele, à medida que acontece a interação.

Na concepção de texto proposta por Beaugrande (1997), uma nova relação se estabelece entre coesão e coerência. A noção de coerência passou por três fases, sobre as quais discorreremos brevemente.

Na primeira fase, bem representada por Halliday e Hasan (1976), não se fazia distinção entre coesão e coerência, tratando a coesão como fator de coerência, ou seja, postulam a coesão como requisito primordial para a coerência. Na segunda fase, é feita uma distinção entre coesão e coerência, estabelecendo claramente uma divisão de tarefas; à coesão cabe a ordenação sintática e a coerência volta-se para os aspectos semânticos e pragmáticos. Aqui a coerência é bem mais complexa.

A terceira fase passa a não distinguir de modo rígido entre coesão e coerência, justificando a posição já postulada na segunda fase, de que a coerência não é uma propriedade inerente do texto, é uma atividade interpretativa, e se liga a atividades cognitivas e não apenas ao código.

Na atual fase dos estudos sobre a coerência, a noção de língua não está centrada na noção de unidade. Surgem reflexões mais contundentes sobre a multilinearidade e o aspecto cognitivo. Marcuschi (2009) chama a atenção para o fato de que a noção de coerência não implica a noção de linearidade, pois como postula Beaugrande (1997), todo texto apresenta uma construção multilinear. Nessa nova fase, o texto é visto como “um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais” (Beaugrande *apud* Marcuschi, 2009b, p. 11). O texto é também multinível, multilinear, e não contém toda proposta de sentido por insuficiência de explicitude. Assim, a coerência é um

fenômeno muito mais amplo, resultante não apenas “dos significados que a rede de conceitos e relações do texto põem em jogo, mas também do compartilhar de conhecimentos entre os interagentes”.

2.3 Leitura: compreensão e inferência.

Para Marcuschi (2008), os modelos teóricos que tratam da compreensão podem ser colocados em dois grandes paradigmas: a compreensão como decodificação, que se ampara na noção de língua como código; e a compreensão como inferência, baseadas na noção de língua como atividade, num processo de construção de base sociointerativa. Sendo assim, para Marcuschi (2008, p. 237),

De um lado, está a perspectiva de uma semântica lexicalista, uma noção de referência extensionalista na relação linguagem-mundo e uma concepção de texto como continente. De outro lado, está uma noção de língua como atividade sociointerativa e cognitiva, com uma noção de referência e coerência produzidas interativamente e uma noção de texto como evento construído na relação situacional, sendo o sentido sempre situado. (Marcuschi, 2008, p. 237)

As teorias que postulam a compreensão como decodificação, levam à metáfora da língua como veículo e apresentam um sujeito isolado no processo. O texto é um portador de significados e nós, enquanto leitores ou ouvintes, apreenderíamos esses sentidos instalados ali de forma objetiva.

Com relação às teorias que postulam a compreensão como inferência, “toda compreensão será sempre atingida mediante processos em que atuam planos de atividades desenvolvidos em vários níveis e em especial com a participação decisiva do leitor ou ouvinte numa ação colaborativa”. (Marcuschi, 2008, p. 238). Temos então, a metáfora da compreensão como construção, no qual a língua é vista como uma atividade sempre interativa e não como um instrumento, ou seja, o processo de compreensão acontece numa construção coletiva. Daí a necessidade de tomar o texto como um evento comunicativo e não como um produto pronto, acabado.

As inferências são definidas como estratégias cognitivas utilizadas pelos interlocutores e permitem a geração de novas informações, a partir daquela dada em determinado contexto. As informações presentes em um texto ficam

apenas em parte explicitadas nele, sendo que a maioria destas, ficam implícitas, o que requer que o ouvinte ou leitor lance mão de estratégias cognitivas, as inferências, a partir da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto (em sentido amplo).

Koch (2009) afirma que, o leitor ou ouvinte “constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação não explicitada no texto”. Beaugrande e Dressler (1981) (*apud* Koch, 2009, p. 27) afirmam que ocorre a inferenciação a cada vez que há a mobilização de conhecimento próprio para a construção de um mundo textual.

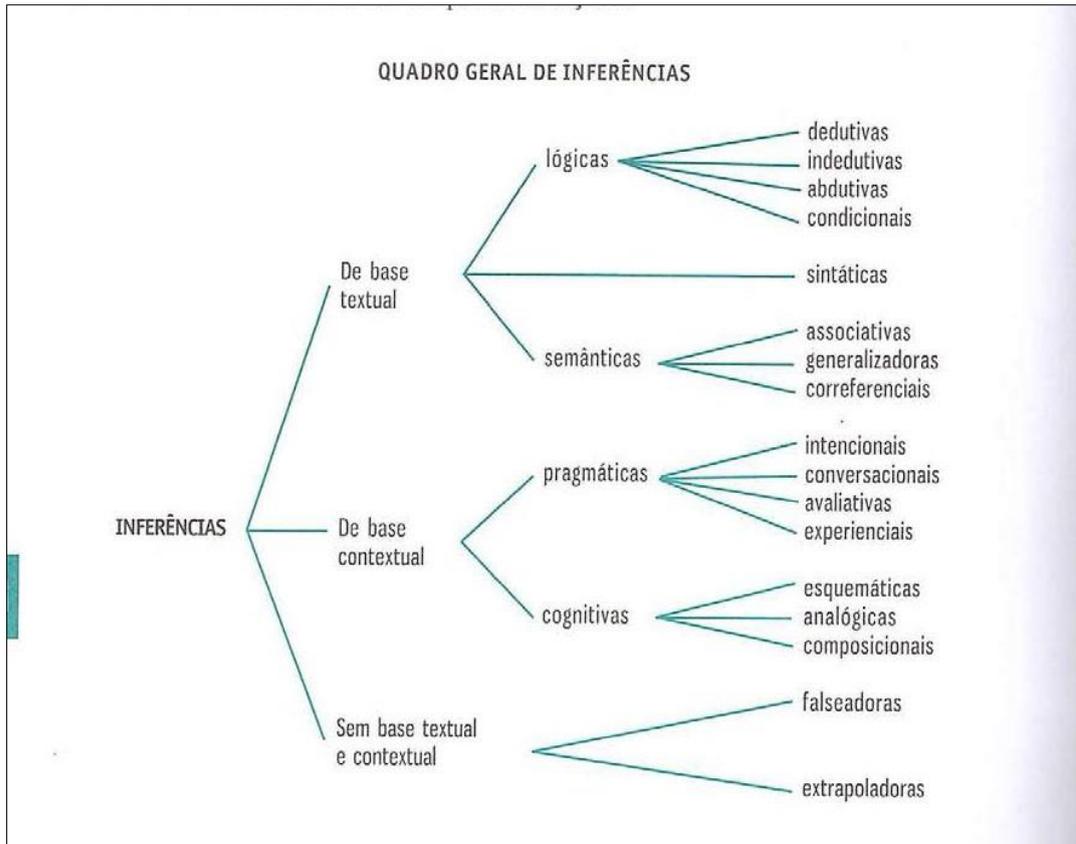
Ainda sobre as inferências, Marcuschi afirma que (2008, p. 249):

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. [...] as inferências introduzem informações por vezes mais salientes que as do próprio texto. (Marcuschi, 2008)

Para Marcuschi (2008), as inferências trazem uma contribuição essencial na compreensão de textos, por proverem o contexto integrador para informações e estabelecerem a continuidade do próprio texto, fornecendo-lhe coerência; por funcionarem como hipóteses coesivas para que o leitor realize o processamento do texto e, por atuarem como estratégias ou regras embutidas no processo.

Marcuschi (2008, p. 254), apresenta-nos um quadro geral de inferências, classificando-as em três grandes grupos: de base textual, de base contextual e sem base textual ou contextual. Vejamos a seguir esse quadro e alguns exemplos que ilustram esses grupos de inferências. Utilizamos tirinhas para exemplificá-los, por ser o gênero objeto de nosso estudo.

Figura 1 – Quadro Geral de Inferências



Fonte: Marcuschi (2008, p. 254).

- a) de base textual- aquelas produzidas a partir da relação de sentido entre duas ou mais proposições presentes no texto-fonte. Vejamos esta tirinha do Armandinho.

Figura 2 – Alexandre Beck, Armandinho



Fonte: Geração Alpha, p. 69.

Nessa tirinha do Armandinho, ocorre um equívoco de comunicação, o que provoca o humor da tirinha. Para entender esse equívoco, o leitor precisa ter conhecimento do sentido duplo da palavra “vendo”: verbo “ver” (gerúndio) e verbo “vender” (presente eu vendo). No primeiro quadrinho, na fala do adulto “Quanto quer pelo pôr do sol?”, percebemos esse duplo sentido. Aqui pode-se fazer uma inferência de base textual.

- a) de base contextual: inferências realizadas quando se estabelecerem relações entre proposições presentes no texto-fonte e o contexto.

Figura 3 – Alexandre Beck, Armandinho.



Fonte: <https://www.facebook.com/photo>. Acesso em: 15/03/2025.

Na tirinha do Armandinho, no diálogo com sua mãe o menino discorda da opinião da mãe ao dizer que se não cuidar da natureza, ela se vinga, afirmando que não é “vingança”, mas “consequência”. Para compreender essa reflexão do menino, o leitor deve inferir que a ação dos humanos gera essa consequência. O sentido está na relação entre informações do texto e do contexto.

- a) sem base textual ou contextual: são aquelas que extrapolam o sentido do texto, sem fundamentos textuais.

Figura 4 – Alexandre Beck, Armandinho



Fonte: <https://www.facebook.com/photo>. Acesso em: 15/03/2025.

Após a leitura da tirinha acima, o adulto, no primeiro e segundo quadrinho, expressa duas opiniões sobre “repartir o pão com os mais necessitados”; e no terceiro quadrinho associa essa ideia ao comunismo. Uma possível interpretação equivocada da tirinha, não autorizada pelo texto ou contexto, seria o leitor inferir que Armandinho concorda com as afirmações do homem. A expressão do garoto nos três quadrinhos e o olhar dele para o livro que tem nas mãos, o novo testamento é de incredulidade.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 254), “a inferência que no final resulta numa compreensão específica se dá como fruto de uma operação cotextual/contextual e cognitiva regida por certas regras”. Com base no esquema apresentado na figura 01, Marcuschi estabeleceu um quadro de operações que nos levará a compreender o que acontece com essas inferências. Marcuschi chama a atenção para o fato de que não se encerra ali a gama de processos e procedimentos que o leitor executa ao fazer uso das atividades implicadas no esquema exposto. Dessa forma, quando o leitor faz inferências mais profundas ao ler um texto, ele estará realizando uma série de atividades que o guiará pelo texto, levando-o à compreensão deste, criando ele próprio os sentidos a partir dos conhecimentos já adquiridos previamente e autorizados pelo texto.

Conforme Marcuschi (2008), a partir destas operações e das

condições de realização delas é possível que “se avaliem o que é feito em termos inferenciais quando compreendemos um texto” (Marcuschi, 2008, p. 254). O quadro destas operações nos apresenta o tipo de operação inferencial, a natureza da inferência e as condições de realização.

Figura 5 – Quadro de operações inferenciais

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).

O quadro elaborado pelo autor é importante porque nos mostra quanto complexa é a noção de inferência, um processo semiótico que pode envolver

diferentes tipos de raciocínio e se desencadear a partir de uma grande variedade de situações. Como bem podemos perceber, não há um caminho linear para a inferenciação. Para Marcuschi (1984, p. 96), em alguma medida “o contexto sociocultural, os conhecimentos de mundo, as experiências e as crenças individuais influenciam na organização das inferências durante a leitura”.

Na seção seguinte, apresentamos alguns conceitos sobre as inferências, discutindo os pontos comuns e diferenças entre eles e as consequências advindas disso para se chegar à definição desse fenômeno.

2.4 Sobre as inferências

2.4.1 Conceito de inferência

Ao longo do nosso estudo, estamos cientes da grande importância das inferências nos estudos de compreensão do texto, como também observamos que os pesquisadores apresentam conceitos distintos sobre as inferências. Essa distinção se dá em consonância com o tipo de pesquisa e de dados que estão sendo analisados. Sendo assim, o termo inferência tem sido usado para descrever as mais variadas operações cognitivas, conforme afirma Coscarelli (1999, p. 104), “... que vão desde a identificação do referente de elementos anafóricos e exofóricos (ou dêiticos) até a construção da organização temática do texto.”

Para a autora, essa “excessiva abrangência” do conceito de inferência é problemática, pois dificulta o entendimento e estudo desse fenômeno. Segundo ela, embora haja distinções nessas definições, um ponto comum entre elas é de que uma das características eminentes do processo inferencial é o acréscimo de novas informações ao texto pelo leitor ou ouvinte. Sobre isso, uma boa parte dos autores têm geralmente a mesma visão. Segue algumas dessas definições apresentadas por Coscarelli (1999), em pesquisa realizada sobre “Leitura em multimídia e a produção de Inferências”:

1. McLeod, 1977 (*apud Coscarelli, 1999, p. 104*):

“inferências são operações cognitivamente geradas com base em informações explícitas, linguísticas ou não linguísticas, desde que em um contexto de discurso escrito contínuo e que não tenham sido previamente estabelecidas”;

2. Frederiksen, 1997, p. 46 (*apud Coscarelli, 1999, p. 105*)

“inferências ocorrem sempre que uma pessoa opera uma informação semântica, isto é, conceitos, estruturas proposicionais ou componentes de proposições, para gerar uma nova informação semântica, isto é, novos conceitos de estruturas proposicionais”;

3. Dell’Isola, 1980, p. 46 (*apud Coscarelli, 1999, p. 105*)

“inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova a partir de uma informação semântica anterior em um determinado contexto. Inferência é, pois, uma operação cognitiva em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Porém não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto. Ocorre também quando o leitor busca extratexto informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os ‘vazios’ textuais”;

4. Morrow: 1990, p. 123 (*apud Coscarelli, 1999, p. 105*)

“Estamos interessados em como os leitores vão além da informação explicitamente mencionada para compreender narrativas. Para isso, os leitores têm de fazer inferências, isto é, eles ativam e usam informações implícitas, mas que não foram mencionadas para compreender a narrativa”;

5. Yekovich *at al.* 1990, p. 259, 261, (*apud Coscarelli, 1999, p. 105*)

“inferências são informações não explícitas no *input*. ... Geralmente acredita-se que as inferências sejam o resultado de processos cognitivos que tomam um conjunto de informações, integram os elementos dele e produzem uma ou mais informações novas não dadas explicitamente no *input*”;

6. McKoon e Ratcliff, 1992, p. 440 (*apud Coscarelli, 1999, p. 105*): “Uma inferência é definida como qualquer informação que não está explícita no texto”.

Coscarelli (1999) afirma que, mesmo existindo nesses conceitos noções comuns entre eles, como a de que as inferências são um acréscimo de informação nova ao texto, ainda encontramos pontos discutíveis e diferenças entre eles, daí a falta de consenso acerca do conceito de inferência. Ela aponta alguns pontos divergentes entre eles, tais como:

- a) McLeod (1977) fala de informações não linguísticas, mas não explicita que informações seriam essas. Além disso, considera que inferências são possíveis apenas nos discursos escritos, e não menciona discursos que fazem parte da oralidade.
- b) Morrow (1990) afirma que o leitor ao fazer inferências ativa e faz uso

de informações implícitas no texto; ao passo que Yekovich (1990), acredita que as inferências sejam “informações não dadas explicitamente no *input*.” Diante disso, há uma disparidade nesses conceitos.

- c) Os autores McKoon e Ratcliff (1992:440) apresentam uma definição muito ampla, pois incluem nesse leque, segundo os autores, “inferências relativamente simples como complexas, inferências elaborativas e inferências que adicionam novos conceitos a um texto, assim como aquelas que conectam partes de um texto”. Tanto esse conceito quanto o de Frederiksen (1997:46) necessita que se estabeleça limites para que o que realmente tiver valor, não se torne “vago”.

Além desses conceitos citados por Coscarelli (1999), trazemos também o conceito de Beaugrande e Dressler, 1980, (*apud* Koch e Travaglia, 1989) e de Marcuschi (1985). Beaugrande e Dressler, 1980 (*apud* Koch e Travaglia, 1989) consideram as inferências como “*operações que consistem em suprir conceitos e relações razoáveis para preencher lacunas (vazios) e discontinuidades em um mundo textual.*”

Em estudo posterior, Marcuschi (1985, p. 101), inicialmente, toma a inferência como “uma operação cognitiva que permite ao leitor construir novas proposições a partir de outras já dadas.” Porém, ele ressalta que tanto as proposições presentes no artefato textual quanto as proposições inferidas devem manter relações passíveis de identificação.

Para nossa pesquisa, optamos pelo conceito de inferência proposto por Marcuschi (2008, p. 249), em que ele define as inferências, em compreensão textual, como processos cognitivos que o leitor/ouvinte utiliza para elaborar “uma nova representação semântica”, a partir de informações do texto e considerando o respectivo contexto. O autor chama a atenção sobre um aspecto importante quando se refere à informação e ao contexto, a necessidade de se entender claramente o que seja informação e o que vem a ser contexto.

Para Dascal e Weizman, 1987, 31 (*apud* Marcuschi, 2008, p. 244), o contexto tem um papel fundamental na interpretação de textos, tanto escritos quanto orais. O leitor/ouvinte está exposto a uma materialidade linguística, a partir da qual,

usando o cotexto e o contexto, efetiva-se a compreensão.

Para Marcuschi (2008, p. 253), a atividade inferencial, se observada na sua complexidade, não pode ser tida como um “mecanismo espontâneo e natural”. Basta saber que, numa operação inferencial, os leitores/ouvintes não utilizarão as mesmas estratégias cognitivas, uma determinada estratégia pode, em uma dada situação, ser mais eficaz do que outra. Essa dinâmica nos lembra quão complexa é a leitura, como cada evento do texto tem as suas próprias características, haja vista cada um de seus interlocutores carregue consigo uma bagagem cognitiva, a partir de seus conhecimentos, crenças, culturas etc.

Discorreremos agora, sobre a abordagem da leitura como sistema complexo. Trataremos, inicialmente das abordagens de leitura, a abordagem decodificadora, a psicolinguística e a interacional, segundo Franco (2011).

2.5 Caminhando na Complexidade da Leitura

As concepções ou abordagens de leitura que foram surgindo a partir dos estudos realizados nesse âmbito vêm demonstrar que o ato de ler está longe de ser um processo simples. Não se trata apenas de caminhar na superfície do texto, mas de mergulhar e desvendar a metáfora do iceberg.

Franco (2011) descreve em um de seus trabalhos três abordagens de leitura (a decodificadora, a psicolinguística e interacional) e propõe uma visão de leitura inspirada na teoria da Complexidade, que vê o texto como “um sistema adaptativo”. Para cada modelo de leitura configura-se diferentes conceitos de linguagem.

Na concepção de leitura decodificadora ou ascendente (*bottom-up*), o leitor busca entender todo o texto por meio de sua estrutura gramatical. A construção do sentido está no contexto e não no leitor, que tem a função de apenas decodificar o que está escrito. Para Franco (2011), ...” o sentido é um processo dirigido pelo texto, sem a intervenção do leitor e seu conhecimento de mundo” (Franco, 2011, p. 27). Os leitores recebem passivamente as informações e agem como meros reprodutores do conteúdo ali expresso.

Esse tipo de ensino de leitura valoriza as estruturas gramaticais e o vocabulário, cabendo ao leitor ater-se ao que está escrito no texto e dominar essa visão de língua(gem) estruturalista que privilegia a aprendizagem de estruturas

corretas. O foco nessa concepção de língua(gem), era direcionado para o produto linguístico e não para o processo cognitivo ou social.

Durante muito tempo, o cerne do ensino de línguas era a análise formal das estruturas que integram um determinado idioma. Adotou-se o método tradicional de gramática, voltada para a aplicação de regras prescritivas e a realização de atividades como ler e traduzir textos literários, memorizar vocabulário e ditados (Franco, 2011).

Uma outra abordagem de leitura estava por vir, o modelo psicolinguístico ou descendente (“*top-down*”), opondo-se à abordagem anterior. Essa visão de leitura refere-se à perspectiva do leitor, ou seja, o leitor deixa de ser passivo, e passa a atribuir sentidos ao texto. Assim, há que se considerar o conhecimento prévio do leitor, acionado durante o processo de leitura. O foco não mais está nas pistas que o texto apresenta, mas na capacidade de o leitor “antecipar informações contidas no texto sem que precise confirmá-las no texto” (Franco, 2008). A inferência tem um papel importante nessa abordagem de leitura, pois possibilita que, em um mesmo texto, haja leituras diversas por diferentes leitores, uma vez que cada leitor já traz consigo conhecimentos previamente adquiridos.

As abordagens cognitivas influenciaram o ensino de leitura durante o predomínio do modelo de leitura descendente, segundo Franco (2011). Nesse período, surgiram estratégias de leitura, como o “*skimming*”, para a compreensão geral, e “*scanning*”, leitura para compreensão de pontos específicos. A finalidade dessas estratégias era auxiliar o aluno que apresentava deficiências linguísticas e lexicais, promovendo a compreensão textual. A abordagem psicolinguística centrava no indivíduo as possibilidades de compreensão dos textos, e isso foi o escape para que Hymes e Halliday argumentassem que “a língua(gem) não é uma instituição privada, localizada na mente do homem, mas um fenômeno social”. Surge então, a partir dessa nova perspectiva e do que Hymes chamou de competência comunicativa, uma nova abordagem de leitura: a interacional.

A abordagem interacional ou conciliadora, segundo Franco (2011), enfatiza a interação leitor-texto no ato de ler, e combina pontos fortes (a decodificação e o psicolinguístico) dos modelos anteriores. O leitor constrói significados no ato da interação sem aderir a qualquer ordem pré-estabelecida, ou seja, ele seleciona informações de todas as fontes de significado (grafêmica, fonêmica, morfológica, sintática, semântica). Dessa forma, os sentidos não se

encontram nem no texto nem no leitor, nem no autor, mas se constroem no momento da interação entre os três. Para que isso aconteça, é fundamental que o leitor faça uso de estratégias cognitivas, como as inferências.

Nesse sentido, Franco (2011), assevera que a leitura sob a perspectiva interacional, não deve ser entendida apenas como um processo perceptivo e cognitivo, mas, essencialmente, como uma atividade social. Ademais, o ensino de leitura, conforme Franco (2011), “buscou desenvolver não apenas determinadas estratégias de aprendizagens, mas, sobretudo, a competência sociocultural e intercultural dos leitores” (Franco, 2011, p. 32).

Discorreremos, de forma breve, sobre a abordagem de leitura complexa, inspirada na Teoria da Complexidade, a qual apresenta uma concepção de língua(gem) como um sistema adaptativo complexo (SAC), o que implica reconhecer a linguagem como um sistema aberto, de auto-organização dinâmica e instável. Para Ellis e Larsen-Freeman, 2009 (*apud* Franco, 2011, p. 39), “o sistema de estruturas da língua em uso é adaptativo porque o comportamento dos falantes está baseado em interações passadas e as interações do passado e do presente alimentam o comportamento futuro.” (Franco, 2011)

Conforme Franco (2011), a Teoria da Complexidade está relacionada a sistemas constituídos por múltiplos componentes ou agentes, que interagem em relações emergentes e indescritíveis. Os sistemas complexos apresentam algumas características em comum, segundo o autor, que toma por base o que assevera a autora Larsen-Freeman (1997). São estas as características: (1) dinamicidade, (2) não-linearidade, (3) caos, (4) imprevisibilidade, (5) sensibilidade às condições iniciais, (6) abertura, (7) auto-organização, (8) sensibilidade ao “feedback” e (9) adaptabilidade.

A primeira característica é a **dinamicidade**; nos sistemas dinâmicos mudanças ocorrem com o tempo e são a essência da complexidade. A **não-linearidade** é outra particularidade dos sistemas complexos, ou seja, esse sistema é imprevisível, muda de forma drástica, embora possa apresentar características lineares (Larsen-Freeman, 1997 *apud* Franco, 2011, p. 36). Outra peculiaridade dos sistemas complexos, apontada por esses autores, é o **caos**, período de completa aleatoriedade que acontece de modo irregular e imprevisível. Daí, vem a **imprevisibilidade**, quarta característica desse sistema, e se concretiza pela **sensibilidade do sistema às condições iniciais**, o que para

Shucart (2003) *apud* Franco (2011), é uma característica da não-linearidade. Essa sensibilidade do sistema às condições iniciais, ou seja, a não regularidade permite que ele seja afetado por fatores externos, o que indica um sistema complexo **aberto**, pois “permite o fluxo de informação ou energia com o ambiente externo”. Essa troca de energia com o ambiente externo, segundo Franco (2011), é vital para a manutenção e continuidade do sistema. A **autonomia** dos sistemas complexos possibilita a auto-organização destes, outra característica importante para que cada sistema crie suas próprias determinações e finalidades. Isso permite uma adaptação do comportamento desse sistema com o objetivo de melhorar seu desempenho. Os sistemas complexos são sensíveis ao feedback, uma vez que, segundo Johnson (2007), “um acontecimento passado pode influenciar um evento no presente ou ainda um evento pode interferir outro evento simultâneo em local diferente” (Johnson, 2007 *apud* Franco, 2011, p.38).

Por fim, a última propriedade dos sistemas complexos é que eles são também **adaptativos** em virtude de serem capazes de selecionar naturalmente e de se auto-organizar. Esses sistemas são adaptativos por não responderem de forma passiva aos eventos, mas por tentarem, ativamente, “converter tudo que acontece para a sua própria vantagem” (Waldrop, 1992, p. 11).

Essas características nos levam a uma melhor compreensão do comportamento da linguagem, considerada por Franco (2011) como fenômeno complexo. E como tal, Nascimento (2009) assinala que é essencial o entendimento da linguagem como um sistema aberto, não linear, auto-organizante, em constante troca de energia com seu exterior.

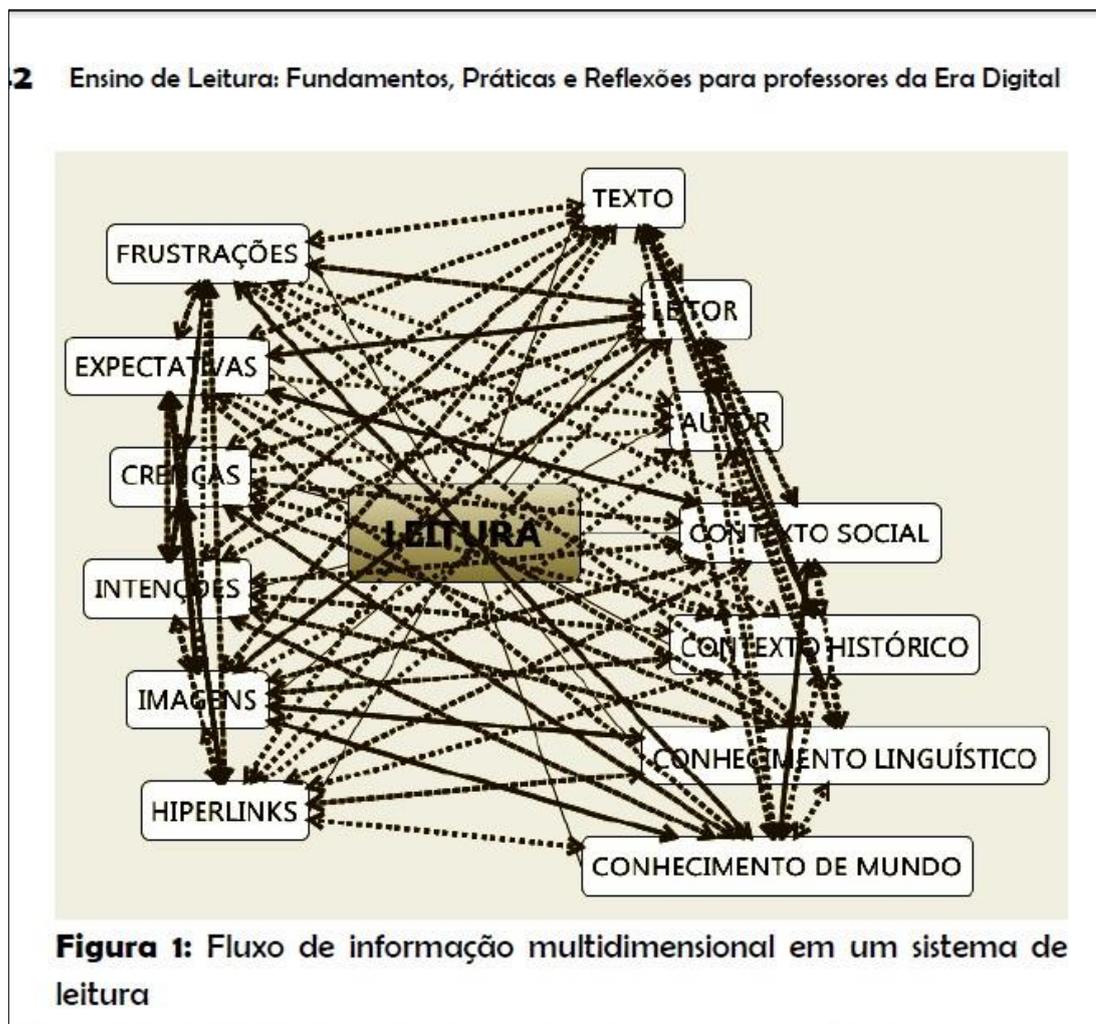
2.5.1 A leitura como Sistema Complexo.

A concepção de leitura como um sistema complexo é defendida por Franco (2011). O autor postula que a leitura é uma atividade complexa e dinâmica, e essa complexidade se justifica “pela existência de múltiplos agentes (leitor, autor, texto, contexto social, contexto histórico, contexto linguístico, conhecimento de mundo, frustrações, expectativas, crenças etc.) que se inter-relacionam durante o ato de ler” (Franco, 2011, p. 41), tornando possível a emergência de sentidos.

Para Franco (2011), a dinamicidade do sistema de leitura é resultante

de sua complexidade e abertura. O autor aponta para o leitor, como exemplo de complexidade, uma vez que, ao interagir com outros elementos do sistema, ele se torna um novo leitor, mudando seu posicionamento em relação ao texto. Nessa interação pode ocorrer, também, transformações nos outros elementos do sistema, suas expectativas podem ser alteradas e suas crenças podem ser fortalecidas ou enfraquecidas. Esse fluxo de informações é multidimensional, como nos apresenta Franco (2011) por meio da figura abaixo.

Figura 6 – Fluxo de informação multidimensional em um sistema de leitura



Fonte: Franco (2011, p. 42).

Franco (2011) observa que, ao considerarmos o leitor um sistema complexo, não podemos prever com exatidão de que modo será a sua interação com o texto, tendo em vista que ele traz suas experiências e conhecimento de mundo para o ato de ler, e será também exposto a outras experiências e

conhecimentos trazidos para o momento do evento. Segundo Franco, 2011, p. 42

Essa *imprevisibilidade* acontece porque o conhecimento prévio do leitor faz parte das condições iniciais do processo de leitura e, se a natureza de informações que ele possui sobre determinado conteúdo for insuficiente para a leitura de um texto, temos o efeito borboleta. (Franco, 2011)

O autor apresenta como exemplo de *sensibilidade* do SAC de leitura às *condições iniciais* a intertextualidade. Se para a compreensão de um determinado texto for necessária a compreensão de outro texto, o sistema poderá sofrer uma alteração inesperada, o caos. Assim, o leitor a partir dessa desordem, se sensibiliza e busca novas pistas textuais, reativa seus conhecimentos referentes a um determinado gênero textual, adaptando-se à nova situação, para que haja uma auto-organização do sistema, garantindo que o processamento do texto aconteça e os sentidos possam emergir efetivamente.

A dinamicidade não está presente apenas na noção de leitura, mas também no papel ativo que o leitor exerce nessa interação e que ultrapassa as fronteiras materiais do texto. Franco (2011) cita como exemplo as escolhas que o leitor precisa fazer diante de um texto, principalmente se for digital.

Esse é o modelo de leitura defendido por Franco (2011). Dada a sua complexidade, essa abordagem de leitura não corrobora a noção de que o sentido de um texto esteja em um determinado campo. Outrossim, “ele emerge a partir da interação do leitor com os múltiplos elementos presentes tanto dentro quanto fora do SAC de leitura” (Franco, 2011, p. 43). Esse é o modelo de leitura que adotamos para o trabalho com inferências na leitura de tirinhas, tendo em vista que essa abordagem se coaduna com a concepção de texto como evento, postulada por Beaugrande (1997), e com o trabalho do metatexto didático, proposto por Costa, Monteiro e Alves (2016), por possibilitar a alunos e professores a vivência do texto como evento.

O quadro a seguir, proposto por Franco (2011), apresenta uma síntese das principais características dos quatro tipos de abordagem de leitura: decodificadora, psicolinguística, interacional e complexa.

Figura 7 – Principais características das abordagens de leitura

	Abordagem Decodificadora	Abordagem Psicolinguística	Abordagem Interacional	Abordagem Complexa
Visão de língua(gem)	sistema estrutural	sistema mental	sistema cognitivo e social	sistema adaptativo complexo
Visão de leitura	atividade perceptiva	atividade cognitiva	atividade perceptiva, cognitiva e social	atividade complexa e dinâmica
Fluxo de informação	ascendente	descendente	bidirecional (ascendente e descendente)	multidimensional
Papel do leitor	receptivo	ativo	interativo	dinâmico
Significado	no texto (extraído pelo leitor)	na mente do leitor (por meio da ativação do conhecimento prévio)	construído a partir da interação leitor-autor	emerge a partir da interação do leitor com múltiplos elementos presentes dentro e fora do sistema de leitura

Quadro 1: Principais características das abordagens de leitura decodificadora, psicolinguística, interacional e complexa

Fonte: Franco (2011, p. 44).

Conforme podemos observar, ao compararmos essas quatro noções de leitura em função de aspectos fundamentais do processo de fazer sentido (concepção de linguagem, concepção de leitura, fluxo informacional, atitude do leitor e a origem do significado). Dirigindo nosso olhar para os tipos de abordagem apresentados no quadro da esquerda para a direita, percebemos que as pesquisas possibilitaram uma evolução poderosa na compreensão do fenômeno de leitura em termos de abrangência, dinamicidade, engajamento e complexidade.

Podemos ver, a partir da análise comparativa entre as concepções de leitura aí expostas, que é na complexidade que o texto se expandirá e se implicará

com a vida funcionando verdadeiramente como evento, conforme propõe Beaugrande (1997).

Passemos agora ao estudo do gênero tiras, escolha nossa para o desenvolvimento desta pesquisa. Já adiantando que a opção por esse gênero se deu, principalmente por ser um texto muito presente no contexto escolar de nossos alunos, e de fácil acesso, para eles, em outros ambientes de leitura, como a internet.

2.6 O gênero textual: as tiras

Nesta seção, colocamos as motivações que nos levaram à escolha das tiras para o estudo da inferenciação na compreensão desse texto multissemiótico, que traz em sua composição a imagem e a palavra, podendo apresentar, em algumas produções, apenas a imagem, o que não inviabiliza a construção de sentidos propostos por ele e toda uma gama de aspectos extralinguísticos.

No universo dos quadrinhos, as tiras são, possivelmente, como afirma Ramos (2017), as mais diferenciadas. Além de apresentarem um formato próprio, que se confunde com a forma como são conhecidas, outras características pertinentes a esse gênero ajudam a torná-las bastante conhecidas, como a publicação e circulação em jornais impressos e na internet. Há algum tempo, elas também são presença quase obrigatória nos livros didáticos, dentre outros textos multimodais.

Em sua obra *Tiras no ensino*, Ramos (2017) afirma que: “No universo dos quadrinhos, não seria equivocado dizer que as tiras constituem um mundo próprio. Essa singularidade toda ajuda a justificar a necessidade de um olhar particularizado sobre elas.

Segundo o autor, embora já se tenha falado bastante a esse respeito, não se esgotaram as discussões relativas a esse gênero, tanto para os que apreciam suas “múltiplas séries”, quanto para os que buscam entender melhor a sua funcionalidade. O autor aborda em seu estudo inúmeros aspectos específicos das tiras: definição, classificação, formato, composição, nomenclatura etc. Para o nosso estudo priorizamos os seguintes tópicos: definição, classificação e formato das tiras – este último, com o intuito de informar ao leitor as inúmeras formas como são criadas e a adequação delas ao suporte em que será veiculado.

2.6.1 Definição, classificação e formato das tiras.

Iniciemos esta subseção com a definição de tira apresentada por Paulo Ramos (2017, p. 9), um verbete retirado do *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*: “Segmento ou fragmento de história em quadrinhos, geralmente com três ou quatro quadros, e apresentado em jornais ou revistas numa só faixa horizontal”. A partir dessa definição, mostrada por Ramos (2017), observemos os exemplos seguintes, publicados na página virtual da série *Um sábado qualquer*, do desenhista Carlos Ruas e vejamos que essa definição deixa algumas lacunas na caracterização das tiras. Vamos aos exemplos:

Figura 8 – Tiras da série Um sábado qualquer, Carlos Ruas.



Fonte: Ramos (2017, p. 09).

Figura 9 – Tiras da série Um sábado qualquer, Carlos Ruas



Fonte: Ramos (2017, p. 10).

Figura 10 – Tiras da série Um sábado qualquer, Carlos Ruas



Fonte: Ramos (2017, p. 10).

Figura 11 – Tiras da série Um sábado qualquer, Carlos Ruas.



Fonte: Ramos (2017, p. 11).

As quatro narrativas – presentes nas Figuras 5, 6, 7 e 8 - têm como foco a decisão da atriz norte-americana Angelina Jolie de retirar os seios, após, segundo ela, ouvir dos médicos que tinha 87% de probabilidade de desenvolver câncer de mama. Como reação à decisão da atriz que optou por retirar os seios e usar

próteses, o personagem Adão, criado por Carlos Ruas, mostra-se indignado e expõe seu inconformismo a Deus.

Retomemos agora, à questão do formato das tirinhas. Essas narrativas em quadrinhos, publicadas no *site* do autor receberam o rótulo de tirinhas. Cada uma das narrativas apresenta formatos diferentes: o primeiro segue o tamanho tradicional das tiras, “uma faixa horizontal composta, no caso, por três quadros”; o segundo trabalho apresenta o equivalente a duas tiras; o terceiro alarga ainda mais o tamanho, o que poderíamos considerar três tiras; na última história em quadrinhos, retoma-se o formato inicial.

Ramos (2017) faz algumas indagações a partir dos exemplos apresentados e propõe que seja feita uma nova possibilidade de definição, contemplando os diversos usos na prática, tanto no papel quanto na internet.

Como vimos, a definição apresentada no *Dicionário Houaiss de Língua portuguesa*, citada anteriormente, não engloba todas as características presentes nos exemplos acima, como também em outras situações de produção desse gênero, a começar pelo formato desses textos, que são determinados pelo suporte e pela mídia em que eles serão veiculados.

Os jornais, revistas e os livros foram os principais meios de divulgação das tiras, no século XX, e isso determinava a dimensão delas, segundo Ramos (2017). Neste século XXI, a internet tem possibilitado uma mudança no formato delas. Os estudos realizados por Ramos, na tentativa de sistematizar os tipos de tiras encontradas, resultaram em seis categorias:

- a) tiras tradicionais ou simplesmente tiras: são aquelas que se apresentam em uma faixa horizontal, com um ou mais quadrinhos – ou vinhetas, que também são chamados de quadros. Para o número de quadrinhos, não há regras específicas ou obrigatoriedade, importa que seja em uma faixa horizontal.

Figura 12 – Exemplo de tira tradicional



Fonte: <https://www.facebook.com/ousadamente2020/photos/a>. Acesso em: 03 abr. 2024.

- a) tiras duplas ou de dois andares: esse formato tem um tamanho equivalente ao de duas tiras tradicionais.

Figura 13 – Exemplo de tira dupla.



Fonte: <https://www.facebook.com/ousadamente2020/photos/a>. Acesso em: 03 abr. 2024.

- a) tiras triplas ou de três andares: essas têm o tamanho equivalente ao de três tiras tradicionais.

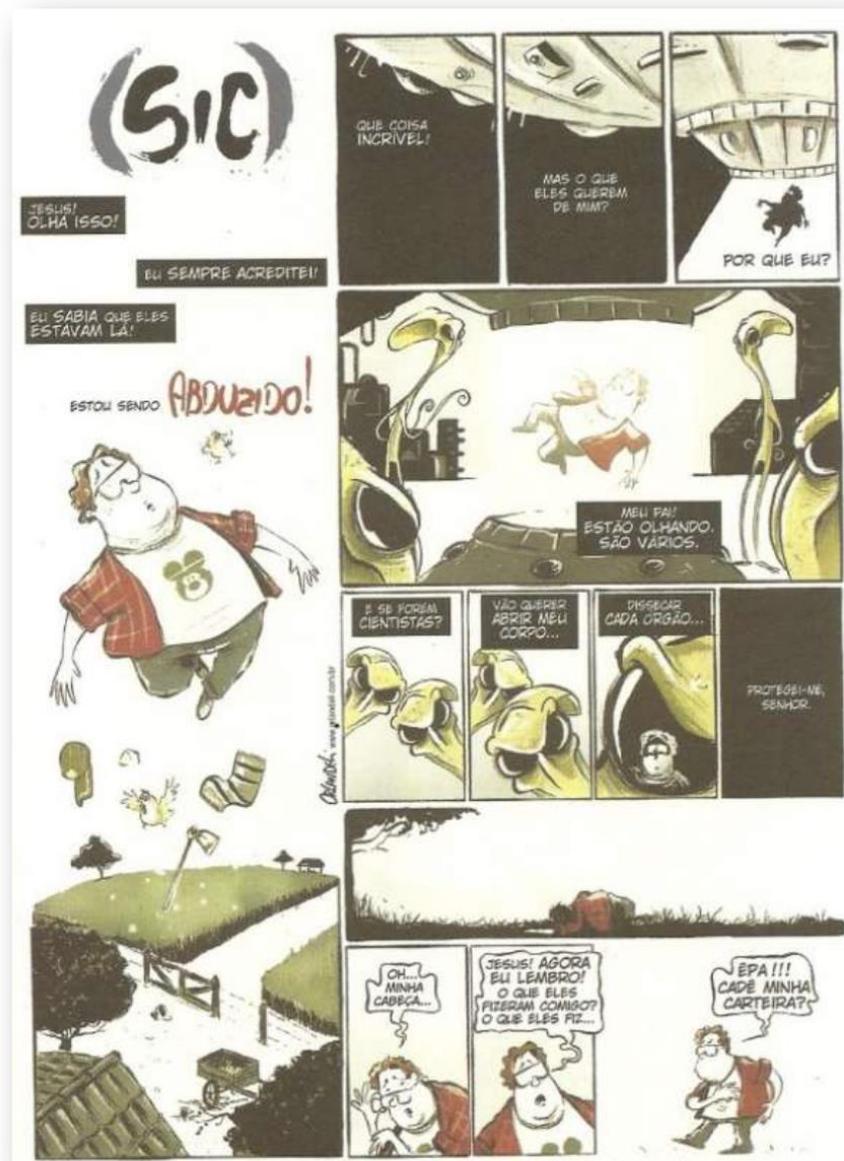
Figura 14 – Exemplo de tira tripla.



Fonte: <https://deposito-de-tirinhas.tumblr.com/lola-a-andorinha-por-laerte>. Acesso em: 03 abr. 2024.

1) tiras longas: são aquelas que têm mais de três andares. Observando a gradação em relação ao tamanho das tiras, de um formato menor, considerado convencional, passa-se a outros, conseqüentemente, maiores. Dessa forma, como existem piadas mais curtas e outras mais extensas, o princípio aplica-se também às tiras, umas menores, outras maiores.

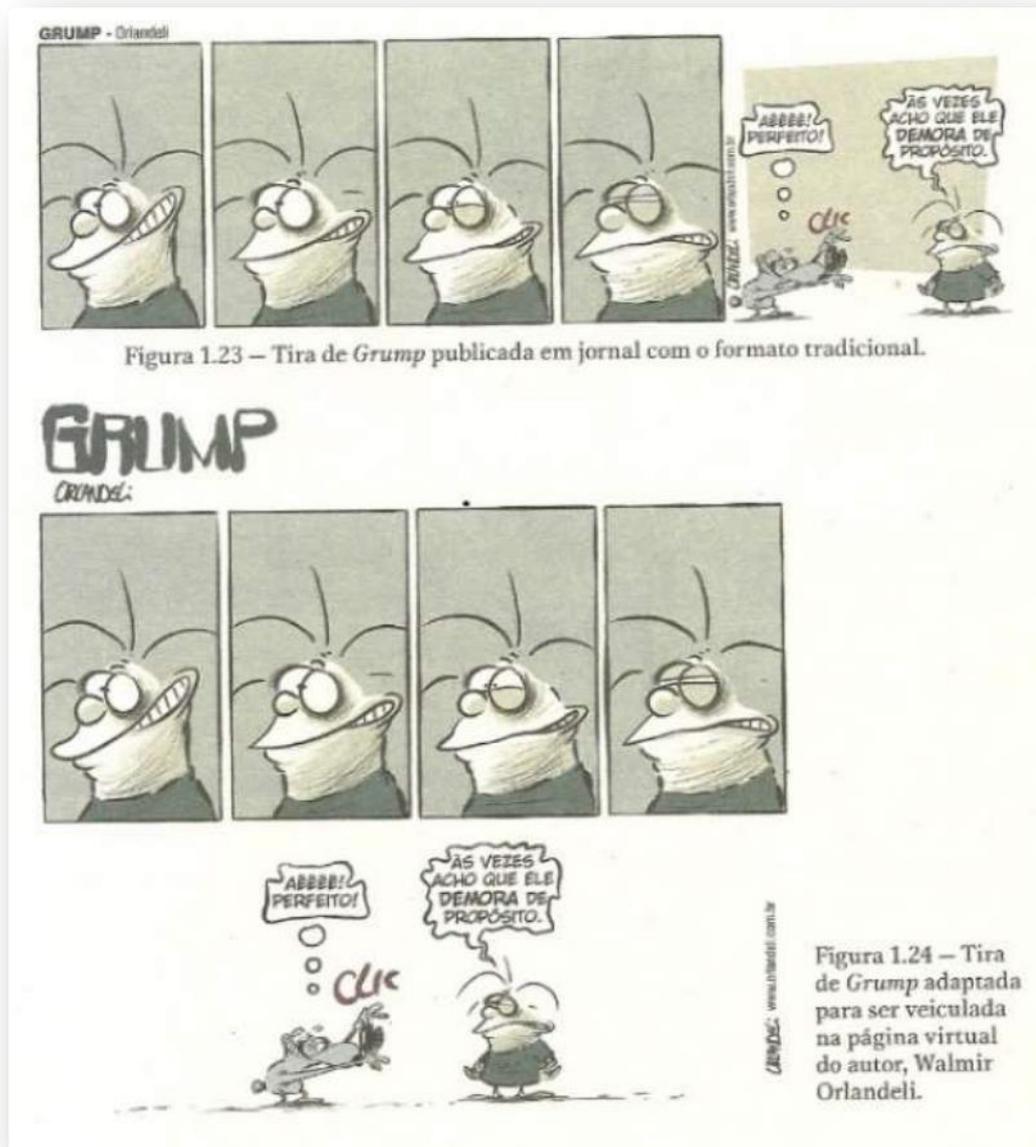
Figura 15 – Exemplo de tiras longas



Fonte: Ramos (2017, p. 23)

- a) tiras adaptadas: são as que sofrem alteração no formato original, adaptando-se a um outro molde. Essas modificações podem ocorrer na internet ou no suporte em que será publicada.

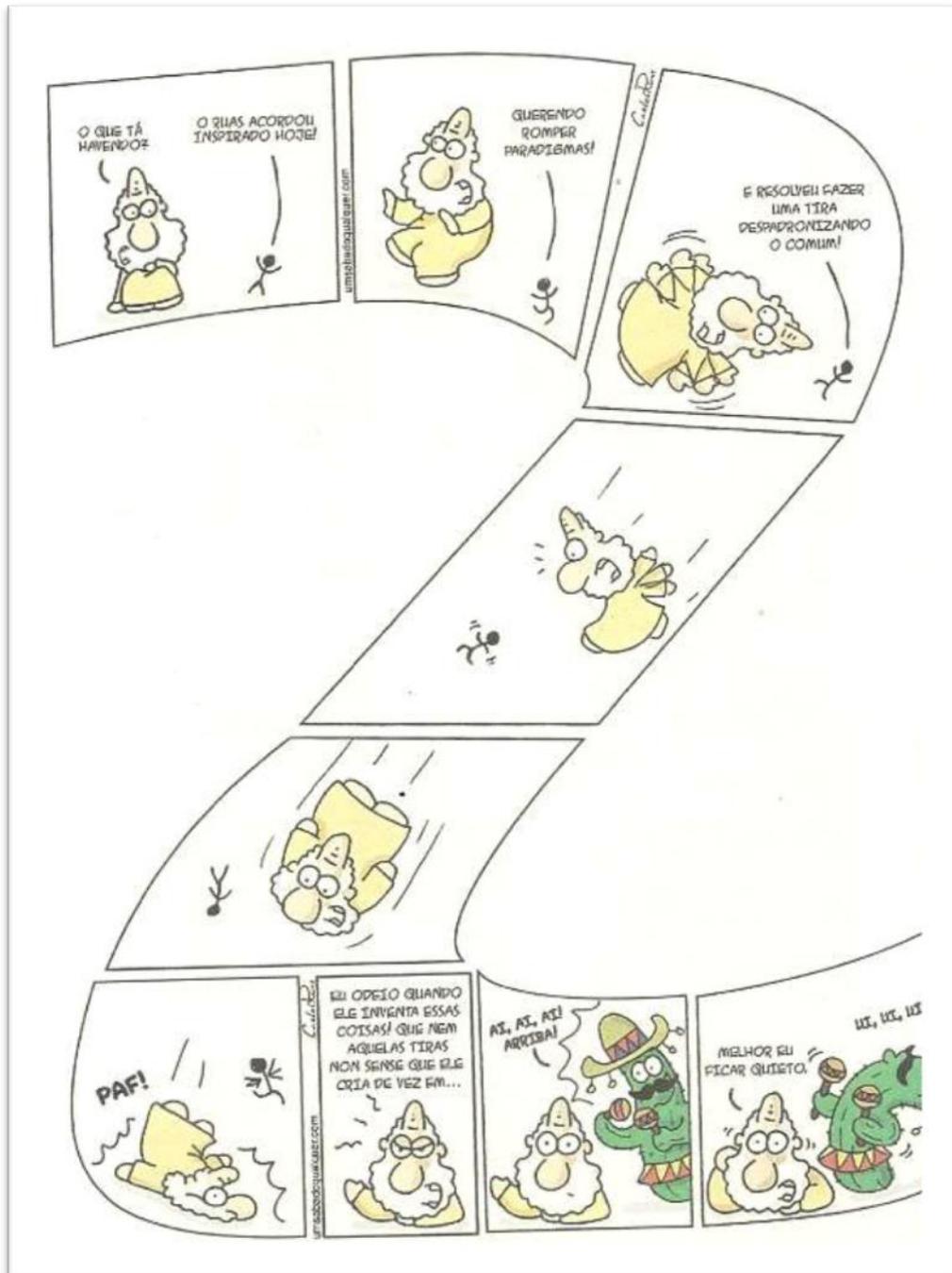
Figura 16 – Exemplo de tiras adaptadas



Fonte: Ramos (2017, p. 24)

- a) tiras experimentais: as tiras apresentam diferentes e novos formatos, também digitais, na forma de animações. Esse mesmo processo ocorreu com as charges, para que fossem publicadas na TV e na internet.

Figura 17 – Exemplo de tira experimental.



Fonte: Ramos (2017, p. 28)

As tiras tradicionais (1) são as mais populares, segundo o autor, e as que tem servido de base “para definir o que seja uma tira”. Segundo Ramos (2017), não há uma regra ou critério que determinem o número de quadro ou vinhetas presentes em uma tira. Elas também podem ser veiculadas na vertical, e não na horizontal como costumeiramente acontece. Esse tipo de tira aparece em maior número nos livros didáticos.

Para o nosso trabalho não nos deteremos nas demais categorias de tiras selecionadas nos estudos de Ramos (2017), pois, como já afirmamos, as tradicionais são os tipos mais encontrados nos livros didáticos adotados nas escolas do município onde leciono.

As histórias em quadrinhos trazem uma linguagem autônoma, segundo Ramos (2021), por usarem mecanismos próprios para representar os elementos que caracterizam uma narrativa.

2.6.2 A linguagem dos quadrinhos.

Em sua Tese de Doutorado, Ramos (2007), ao tratar dos estudos sobre a linguagem dos quadrinhos, assinala um ponto comum entre eles, em sua maioria, o trabalho é feito com base na divisão entre as partes verbal e visual. Embora considere válido esse método, o autor não segue essa linha. Ele faz opção por uma outra forma de abordagem, pautada no modo, bem particular, como os elementos narrativos são representados nos quadrinhos, mecanismo esse que seria utilizado por todos os gêneros das histórias em quadrinhos, entre eles, as tiras cômicas.

De acordo com Ramos (2007), “Essa forma de utilização da narrativa é o cerne do que chamamos de linguagem dos quadrinhos e o que a torna autônoma em relação às demais” (Ramos, 2007, p. 03). Ele afirma ainda que há muitos pontos comuns com a literatura, o cinema, o teatro e tantas outras linguagens, mas “quadrinhos são quadrinhos”.

Barbieri, 1998), (*apud* Ramos, 2021),

defende a premissa de que as várias formas de linguagem não estão separadas, mas, sim, interconectadas. [...] A linguagem seria como um grande ecossistema, cheio de pequenos nichos distintos uns dos outros (que chamou de ambientes). Cada nicho teria características próprias, o que garantiriam autonomia em relação aos demais. Isso não quer dizer, no entanto, que não possam compartilhar características comuns. (Ramos, 2021, p. 17).

É possível dizer, então, que todas essas formas de linguagem constituiriam “ambientes próprios e autônomos”, porém cada um a seu modo compartilhariam elementos de outras linguagens.

Assim, o que os quadrinhos são? Ramos (2007), a partir da análise de

várias obras em quadrinhos e de estudos sobre a área, constatou algumas tendências:

- a) diversos gêneros (charges, cartuns, tiras cômicas) utilizam a linguagem dos quadrinhos;
- b) há predominância da sequência textual narrativa (os diálogos são um de seus elementos constituintes);
- c) as histórias apresentam personagens fixos ou não; em alguns trabalhos podem ser personalidades reais (no caso das charges) ou não;
- d) a narrativa pode acontecer em um ou mais quadrinhos e varia conforme o formato do gênero;
- e) em muitos casos, o rótulo, o formato, o suporte e o veículo de publicação constituem elementos que acrescentam subsídios ao leitor, de forma que o ajude na percepção do gênero em foco;
- f) é recorrente nos quadrinhos a utilização de imagens desenhadas, mas ocorrem casos que se utilizam de fotografia para composição da história.

Tendo como base esse levantamento, assim o autor define histórias em quadrinhos: “um grande rótulo que une as características apresentadas anteriormente, utilizadas em maior ou menor grau por uma diversidade de gêneros, nomeados de diferentes maneiras” (Ramos, 2021, p. 20). Um aspecto comum entre esses gêneros seria o uso da linguagem dos quadrinhos na composição de uma narrativa dentro de um contexto sociolinguístico interacional.

A esse “grande rótulo”, classificado como quadrinhos, convencionou-se chamar de hipergênero, por agregar diferentes outros gêneros, com peculiaridades próprias. Ramos (2021), afirma que “esse compartilhamento de elementos, que antecipa informações tanto a autores quanto a leitores”, é o que convencionou-se chamar de hipergênero, conceito desenvolvido pelo linguista francês Dominique Maingueneau. Entre esses gêneros, abrigados sob o hipergênero quadrinhos, estariam os cartuns, as charges, as tiras cômicas seriadas, as tiras seriadas e diversas outras formas de história em quadrinhos.

Dentre as variadas formas de construção de tiras, as mais

conhecidas são as cômicas por serem as mais publicadas em jornais e as mais veiculadas na internet. Uma característica central dessas tiras é a apresentação de um desfecho inesperado, o que resultará em humor.

Vejamos um exemplo de tira cômica criada por Gilmar, mostrada por Ramos (2017):

Figura 18 – Tira cômica criada por Gilmar.



Figura 3.10 – Tira cômica criada por Gilmar.

Fonte: Ramos (2017, p. 72).

Nessa tira cômica a narrativa de humor é apresentada em um único quadrinho. O desenhista Gilmar traz uma elipse, um trecho fica implícito na pergunta feita pelo motorista: “Qual a opção?”. Ao questionar o guarda sobre como sair daquele congestionamento no qual ele se encontra- podemos perceber que há carros parados, um título e uma placa com um aviso de que o trânsito está interditado. Essa informação é reforçada pelo título “PARADA”. Na tira, temos um breve diálogo entre um dos motoristas que pergunta ao guarda “Qual a opção?”; ao que o guarda responde: “Hétero!” - forma reduzida de “heterossexual”. O guarda entendeu que o motorista desejava saber sobre a sua sexualidade, no entanto ele desejava uma solução para sair do trânsito interditado (por exemplo, o acesso a outra via).

Ramos (2017), chama a atenção para o fato de a cena ter sido apresentada em um único quadrinho, afirmando que essa escolha não inviabiliza “a identificação dos elementos narrativos, nem a compreensão do conteúdo”. O autor assevera que, “quanto mais condensada é a narrativa, maior tende a ser o volume de inferências feito pelo leitor” (Ramos, 2017, p. 72).

Para o nosso estudo, escolhemos as tirinhas do Armandinho, de Alexandre Beck, ilustrador e cartunista brasileiro. O personagem protagonista, Armandinho, o menino de cabelo azul, nos conquistou pela sua irreverência e humor crítico. Além disso, os temas apresentados nas tirinhas são atuais e provocam reflexões no leitor.

Em entrevista concedida a Unicamp, em março de 2018, Alexandre Beck, criador dessas tirinhas, falou de sua criação para um público bastante diverso, professores e estudantes da Unicamp, além de pessoas externas à universidade. Nesse evento, inúmeros professores de diversos segmentos relataram o trabalho desenvolvido em debates e reflexões em sala de aula, utilizando-se das tirinhas do *Armandinho*. O cartunista falou ainda sobre a criação desse personagem que tem conquistado cada vez mais seguidores preocupados com temáticas como valorização dos direitos e questões ambientais. O menino de cabelo azul surgiu, em 2009, para ilustrar uma reportagem do caderno de economia do jornal Diário Catarinense para o qual o desenhista trabalhava. Entretanto, o personagem tornou-se bastante conhecido através das redes sociais. As tirinhas produzidas por Alexandre Beck são publicadas atualmente em sete jornais impressos dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, e já ganharam as páginas de oito livros. No *Facebook*, já são mais de 985 mil seguidores (dados de 2018).

O cartunista faz uma importante observação sobre o trabalho com as tirinhas, para que elas não sejam vistas como entretenimento, por não serem “um fim”. Para ele, “as tirinhas são um meio para conscientizar as pessoas sobre questões que importam” (Beck, 2018).

Uma das características presentes nas tirinhas do Armandinho é o traçado limpo e diálogos curtos, um dos aspectos que tem conquistado leitores. Beck (2018), acrescenta ainda que, por se tratar de um personagem infantil, *Armandinho* tem conquistado adultos e crianças. Para ele, “Armandinho consegue conversar com todo mundo, o que talvez não acontecesse se fosse um personagem adulto [...]” (Beck, 2018).

Na próxima e última seção do referencial teórico, discorreremos brevemente sobre *Metatextos Didáticos* à luz de Costa, Monteiro e Alves (2016), numa perspectiva sociocognitiva e interacional da linguagem.

2.7 O Metatexto Didático: diálogo autor-texto-leitor e professor

O Metatexto Didático, conforme os autores, é “uma noção que abrange, além de atividades escritas para exploração de textos, a fala do professor e dos alunos, na interação em sala de aula” (Costa; Monteiro; Alves, p. 09, 2016). Essa interação proporciona a vivência do texto como um evento, fazendo emergir dele os sentidos, os quais não estão ali acabados, mas serão construídos e reconstruídos a partir dos conhecimentos, experiências, que os leitores já trazem consigo.

A escolha dos *Metatextos Didáticos* como metodologia se deu pela necessidade de buscar novas práticas de leitura que proporcione ao aluno um momento prazeroso, dinâmico, de interação e diálogo, para que ele possa, nessa relação dialógica com o texto, promover uma aprendizagem relevante no processo de leitura e compreensão textual. Nosso foco são os textos que apresentam inúmeras semioses, como as tiras, tendo em vista que a abordagem de leitura desse gênero dos quadrinhos nos livros didáticos, ainda é, na maioria das vezes, um pretexto para trabalhar conceitos gramaticais.

Essa prática, ainda presente nos livros didáticos de língua portuguesa, de esfacelar o texto para compreendê-lo não é condizente com a orientação dos documentos nacionais, como a BNCC, e com os PCNs (anterior ao primeiro) sobre o ensino de leitura e compreensão. A BNCC assume uma postura de diálogo com os documentos anteriores que regiam o ensino de leitura. Vejamos o que diz a BNCC (2017),

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escrita e produção de textos em várias mídias e semioses. (BNCC, 2017, p. 02)

Pesquisamos várias tiras na Coleção Geração Alpha, 8º ano, aprovada pelo PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PNLD, no ano de 2018, adotada em nossa escola, e constatamos que a abordagem das tirinhas é basicamente a mesma. Em 25 exercícios, em que aparece esse gênero dos quadrinhos, o texto serve de pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais, o que dificulta um ensino de leitura no qual o aluno possa fazer inferências e construir os sentidos do texto.

Ramos (2017), afirma que as tiras figuram em diversos materiais de ensino e também em documentos oficiais relacionados à educação. Ele ressalta ainda que, a abordagem dispensada a esses textos, especialmente pelo livro didático, é o cerne da questão. Apresentamos a seguir, três tirinhas do livro didático Geração Alpha, 8º ano, para ilustrar essa abordagem: duas do *Armandinho*, de Alexandre Beck e uma do *Níquei Náusea*, de Fernando Gonsales, ambos cartunistas brasileiros.

Antes de passarmos aos exemplos, falaremos brevemente sobre a organização dessa coleção. O livro está dividido em unidades temáticas, cada unidade compreende 02 capítulos, e cada um deles apresenta 08 seções. As tirinhas (no livro os autores optaram pela nomenclatura “tiras”, em todos os exercícios) que pesquisamos figuram nas seções denominadas “Língua em estudo”, “A língua na real” e “Escrita em pauta”. Vamos aos exemplos:

Figura 19 – A língua na real

A LÍNGUA NA REAL

2. a) A imagem apresenta um desenho que é associado, pelo título, à representação de uma larva. Essa larva parece nervosa, o que se nota pelos pingos ao seu redor, indicando que ela está suando de nervoso, conforme se espera de um ser que vê um filme de terror ou que é personagem de um filme dessa categoria.

EFEITOS DE SENTIDO DA INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO

1. b) "Gambás": sujeito simplés.
1. c) Sujeito desinencial ou oculto "nós", identificado pela desinência verbal de *vamos*.

2. b) É apresentado o ponto de vista das larvas, que estão no interior do tronco perfurado pelo pica-pau. A perfuração, para elas, parece uma tentativa de invasão de sua moradia.

1. Leia a tira a seguir.

Alexandre Beck. *Armandinho. Nove*. Florianópolis: A. C. Beck, 2016. p. 68.

2. c) Porque a ideia de filme de terror cria expectativa de acontecimentos assustadores, mas o fim da tira dimensiona o terror apenas no universo das larvas, o que provoca humor. Do ponto de vista do ser humano, um pica-pau perfurar o tronco parece apenas uma ação corriqueira, sem maiores consequências.
2. d) É atribuído ao narrador, pois não há um fio ligando o balão em que o texto está escrito a um ser, como o pica-pau, cuja imagem é mostrada no quadrinho.

a) Qual é a crítica apresentada na tira? **A crítica diz respeito à devastação de nossas matas.**

b) Na fala inicial da tira, qual é o sujeito da oração? Qual é sua classificação?

c) Qual é o sujeito da oração "Vamos deixá-lo em paz"? Como ele se classifica?

d) Releia a fala abaixo observando a forma verbal destacada.

— Cortaram tudo pra fazer um condomínio!

• Qual é o sujeito da forma verbal destacada? Justifique sua resposta.

Fonte: Geração Alpha, p. 10.

Essa tirinha do *Armandinho* está na seção *A língua na real*, do livro didático citado anteriormente. A atividade apresenta, no item A, uma questão sobre qual a crítica presente na tirinha. Nos itens B, C e D, são questões meramente gramaticais referentes à identificação e classificação do sujeito. A abordagem mostra claramente o que já discutimos sobre o fato de as tirinhas servirem como pretexto para análises de estruturas gramaticais. Muito pouco é explorado em termos de linguagem verbal e visual para fazer emergir os sentidos do texto. As questões não inserem o leitor no evento do texto.

Para Ramos (2017), é necessário um olhar cuidadoso para o que pode e deve ser explorado pelo leitor em uma tirinha, além de toda bagagem cognitiva que cada leitor carrega consigo.

Figura 20 - Alexandre Beck, Armandinho



Fonte: Geração Alpha, p. 69.

Nessa tirinha do Alexandre Beck, o personagem Armandinho contempla o pôr do sol, no entanto o adulto quer saber quanto custa o pôr do sol. Há um jogo semântico com a palavra “vendo”, e os itens da questão referem-se a esse jogo de sentidos. Em nenhum momento, aborda-se o fato de o menino está segurando uma placa com o dizer “Vendo pôr do sol”, num momento de contemplação da natureza como esse, e pode-se inferir que provavelmente não queira ser interrompido. É necessário que o leitor seja provocado a fazer inferências para perceber o jogo de sentidos com o vocábulo “vendo”. Nesse contexto não são apenas os aspectos verbais que devem ser analisados, sendo importante associar a imagem, como a posição do Armandinho, a expressão do rosto, todo esse conjunto vai determinar o humor da tirinha.

Figura 21 – Níquei Náusea, Fernando Gonsales

nadas. Identifique-as e classifique-as.

d) Com que intenção essa sequência de orações coordenadas foi empregada?

2. Leia a tira a seguir.

Fernando Gonsales, Níquei Náusea. Folha de S. Paulo, 27 maio 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/cartum/cartunsdiarios/?cmpid=menupe#27/5/2016>>. Acesso em: 22 maio 2017.

a) Na tira, o garçom diz à cliente que só pode haver dois motivos pelos quais sua salada está se mexendo. Que motivos são esses?

b) Que orações sinalizam essas duas possibilidades para a salada estar se mexendo? (Observação: em uma delas o verbo está subentendido.)

c) Que conjunção introduz essas orações coordenadas e que relação de sentido ela expressa?

3. Leia os períodos a seguir e copie-os no caderno, substituindo o símbolo ★

Fonte: Geração Alpha, p. 258.

A tirinha de Gonsales aparece na seção *Língua em estudo*. Na tirinha acima, apenas no item A, há uma pergunta feita ao leitor, referente ao sentido do texto, e para respondê-la o leitor só precisa estar atento ao que se encontra no cotexto, ou seja, não requer dele nenhuma atividade inferencial, pois a resposta encontra-se na superfície textual. Nos demais itens, a abordagem é puramente gramatical, para observância das orações coordenadas. O que podemos constatar é que o texto está ali, não como uma possibilidade de interação, que permita ao leitor construir e reconstruir os sentidos, a partir de suas vivências, conhecimentos, cultura etc., mas como um produto acabado, que se encerra apenas no dizer do autor.

Na contramão desse tipo de abordagem, o ensino de leitura pelo metatexto propõe questões capazes de amplificar o texto, de atentar aos aspectos formais e instigar os processos de inferenciação, de provocar a leitura como um evento complexo vivido por alunos e professor(a) em sala de aula, e que transpõe as paredes da escola. Essas atividades propõem um diálogo entre os atores do evento textual, e conforme Costa, Queiroz e Alves (2020, p. 11),

“inserem os textos em ‘conversas’ temáticas que visam a promover contextos sociocognitivos para a construção de sentidos via interação complexa entre elementos multissemióticos, entre as dimensões da emergência e da incorporação”.

Alguns pressupostos, sugeridos por Costa, Queiroz e Alves (2020), direcionam a construção das questões que estão nos metatextos didáticos, para que o comando da questão não apresente um teor impositivo ou prescritivo, mas que tenha o objetivo de “refletir e repensar os procedimentos didáticos e concepções de língua e texto”. Essa postura nos remete à teoria do texto como evento de Beaugrande (1997), pois, como o próprio autor afirma, todos esses aspectos tornam difícil a explicação completa desse conceito. Assim, Marcuschi (2008), destaca algumas implicações diretas desse posicionamento:

- a) a visão do texto como um “sistema de conexões entre vários elementos”, tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações etc.
- b) o texto é construído numa orientação de multissistemas, ou seja,

envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos (imagem, música) e se torna multimodal;

- c) o texto é um “evento interativo” e não um artefato isolado; é sempre um processo e uma coautoria em vários níveis;
- d) o texto compõe-se de elementos que são multifuncionais e deve ser processado com esta multifuncionalidade.

Na próxima seção, abordamos a metodologia de nossa pesquisa, discorremos sobre a classificação da pesquisa, o contexto e os procedimentos metodológicos para atingirmos nossos objetivos, através da construção de atividades que o levem a utilizar os processos inferenciais, estratégias cognitivas fundamentais para a compreensão leitora.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, descrevemos os procedimentos para atingir nossos objetivos no sentido de promovermos atividades de leitura em que os alunos possam interagir e conduzir seus saberes, experiências na construção de inferências na leitura de tirinhas, que possibilitem fazer emergir os sentidos do texto. Nas subseções seguintes, discorreremos sobre a classificação da pesquisa, o contexto e os procedimentos metodológicos para atingirmos nossos objetivos.

3.1 Classificação da pesquisa.

A pesquisa que realizamos é de caráter propositivo. O Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS traz a orientação para que se realize, em sala de aula, uma intervenção. Damiani (2012), ao defender o uso do termo “intervenção” afirma que é necessário, antes, compreendermos o que são pesquisas do tipo intervenção pedagógica. De acordo com a concepção de Damiani (2012), essas pesquisas na área educacional

são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências. (Damiani, 2012, p. 02)

A autora argumenta a favor de que essas pesquisas do tipo intervenção pedagógica, sejam vistas como pesquisas por seu caráter aplicado, ou seja, por terem como objetivo gerar novos conhecimentos e contribuir para a solução de problemas, inovação ou desenvolvimento de novos processos e tecnologias. Esse tipo de pesquisa se opõe às pesquisas básicas, que objetivam a ampliação de conhecimentos, sem aplicá-los à resolução de um problema.

Tendo em vista as dificuldades que os alunos apresentam referentes à leitura de tirinhas, propomos um trabalho em sala de aula que enfatize e/ou aprimore o uso de inferências na construção de sentidos desse gênero dos quadrinhos. A abordagem desses textos em sala de aula, muitas vezes, impede que o aluno busque, a partir da análise da linguagem verbal e imagética, construir e reconstruir os sentidos do texto. Ao adotarmos a noção de texto

como evento comunicativo, a atividade de produção de sentidos passa também fortemente pelo leitor. Nesse sentido, a leitura de um texto vai trazer muito do que o autor diz e muito do que o leitor infere, numa constante construção e reconstrução de sentidos. Segundo Marcuschi (2008, p. 242), “O sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas.”

Nossa pesquisa pode ser classificada como aplicada. De acordo com Paiva (2019), esse tipo de pesquisa tem como finalidade gerar conhecimentos novos, a partir dos já existentes, tendo por meta a resolução de problemas, a inovação e desenvolvimento de novos processos e tecnologias. Podemos, ainda, dizer que esse trabalho tem um viés específico de pesquisa-ação, pois, durante essas aulas, foram realizadas ações de construção da aprendizagem, com os alunos, na leitura de tirinhas, com o intuito de que eles produzissem inferências para compreender esse gênero textual. Segundo Thiollent, 1992, (*apud* Paiva, 2019, p. 72), esse tipo de pesquisa “se caracteriza pela intervenção em busca de mudanças positivas em determinado contexto”.

Quanto ao objetivo, a pesquisa configura-se como exploratória, pois conforme Paiva (2019), o que se pretende é expandir o conhecimento do pesquisador sobre o fenômeno investigado. Gonsalves, 2003 (*apud* Paiva, 2019, p. 14), apresenta a seguinte definição sobre esse tipo de pesquisa

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 que é pouco explorado. Esse tipo de pesquisa também é denominado “pesquisa de base”, pois oferece dados elementares que dão suporte à realização de estudos mais aprofundados sobre o tema.

Nosso objetivo foi propor uma abordagem didática de leitura, com foco nos processos inferenciais, à luz da concepção do texto como evento, Beaugrande (1997) e de leitura como um sistema complexo, Franco (2011), no sentido de desenvolver e/ou aprimorar as habilidades de compreensão leitora dos alunos do ensino fundamental, anos finais, a partir do gênero textual tirinhas.

No nosso caso, tratamos com textos multimodais, as tirinhas, que segundo Ramos (2021), tem como principal característica o humor, é um texto curto, construído em um ou mais quadrinhos, apresenta a linguagem verbal e não

verbal, personagens fixos ou não, que cria uma narrativa com desfecho inesperado no final. Esses textos acabam por oferecer certa dificuldade quanto à construção de sentidos. Isso acontece pela não observância de todos esses recursos linguísticos no ato de ler. Ramos (2021, p. 30) afirma que

“Ler quadrinhos é ler sua linguagem. Dominá-la, mesmo que em seus conceitos mais básicos, é condição para a plena compreensão da história e para a aplicação dos quadrinhos em sala de aula e em pesquisas científicas sobre o assunto”. (Ramos, 2021)

Vergueiro, 2006, (*apud* Ramos, 2021, p. 30), amplia ainda mais esses aspectos no ensino de leitura dos quadrinhos, e fala sobre ser necessário uma “alfabetização” na área, de modo que a compreendamos melhor.

O que pretendemos é, a partir de um trabalho de leitura das tirinhas, propor atividades de leitura que possibilitem ao aluno uma interação que leve em conta todos os elementos verbais e não verbais, e os relacione com seus saberes, com a cultura por meio de inferências, e busque a geração de novas informações a partir de informações presentes no próprio texto.

3.2 Contexto da pesquisa

Nossa pesquisa trata dos processos inferenciais na compreensão leitora de tirinhas sob a concepção de texto como evento comunicativo, de Beaugrande (1997), com abordagem sociocognitiva interacional do metatexto didático, de Costa, Monteiro e Alves (2016), na construção de atividades que explorem os processos inferenciais na compreensão desse gênero textual. Acreditamos, como Costa, Queiroz e Alves (2020), que a proposta desse material didático se coaduna com a perspectiva de que a leitura em sala de aula deve ser como um evento textual, no qual as atividades de leitura propiciem momentos de interação e diálogo entre aluno e professor.

Para Costa, Queiroz e Alves (2020)

essas atividades inserem os textos em ‘conversas’ temáticas que visam a promover contextos sociocognitivos para a construção de sentidos via interação complexa entre elementos multissemióticos, entre as dimensões de emergência e da incorporação. (Costa; Queiroz; Alves, 2020, p. 21)

O metatexto didático contempla duas esferas no ensino de língua portuguesa: 1- as atividades escritas que tratam do estudo do texto; 2- o discurso do professor e as interações entre aluno-professor-texto.

A proposição dessas atividades é voltada para o trabalho em sala de aula, no ensino fundamental II, entre professor e alunos do 8º ano, com o objetivo de desenvolver estratégias de leitura com vistas ao gênero tiras, dando ênfase ao uso de inferências. Para isso, trabalharemos com o metatexto didático, sugerido por Costa, Monteiro e Alves (2016). Essa proposta de trabalho é requisito para o trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

Esse programa sempre teve como exigência uma proposta de intervenção pedagógica, o que caracterizava os projetos como pesquisa-ação. Entretanto, devido à pandemia do Covid-19, vivenciamos um isolamento social, decretado pelo governo do Estado do Ceará, durante o ano de 2020. Diante desse cenário, a Coordenação Nacional do Profletras, através da resolução de nº 003/2020, a qual orienta que os mestrandos apresentem como trabalho final, uma proposta de intervenção pedagógica para fins didáticos, em sala de aula.

3.3 Procedimentos metodológicos para a proposta de atividades

Por conta do momento pandêmico, tivemos que mudar o nosso plano, uma vez que algumas das atividades não seriam possíveis de realizar. Dessa forma, optamos por desenvolver atividades com base na proposta do metatexto didático, desenvolvido, por Costa, Monteiro e Alves (2016) e Costa, Queiroz e Alves (2020), a partir de inúmeras discussões do grupo GEENTE, acerca dos estudos de textos. Certos de que o metatexto didático nos abre um leque de possibilidades de tomar o texto como um evento comunicativo, como postulou Beaugrande (1997), acreditamos que as atividades de interpretação, como afirma Cavalcanti (2021), em seu trabalho, “possam ser concebidas como textos que abordam textos”, como defendem Costa, Monteiro e Alves (2016) e Costa, Queiroz e Alves (2020), autores do metatexto didático.

Escolhemos como objeto de estudo as tirinhas, gênero textual que traz múltiplas semioses em sua estrutura. O trabalho com leitura e compreensão em sala de aula tem nos trazido inúmeros desafios no sentido de melhorar a

proficiência leitora dos alunos. Quando se trata de ler textos imagéticos, essa atividade de leitura é bem problemática. A partir de uma experiência de leitura, realizada em sala de aula, pudemos perceber que a dificuldade está mais centrada no direcionamento que se dá a essas atividades, como o tipo de questão, o modo como se processa o texto, enfim, no tipo de abordagem dispensada a esse gênero pelo livro didático.

A ideia de trabalharmos a leitura numa concepção beaugrandiana, em que o texto é visto como um evento, surgiu de minha vivência como professora de língua portuguesa, no trabalho com os estudos de textos e com questões selecionadas para tratarmos dos descritores do SPAECE/SAEB, nas aulas de Língua Portuguesa. Não havendo resultado satisfatório nesse tipo de atividade, em que se fragmentava o texto, decidi recorrer à noção de Metatexto didático, sugerida em Costa, Monteiro e Alves (2016) e Costa, Queiroz e Alves (2020), como metodologia para o trabalho de compreensão textual em minhas aulas (ainda com poucos conhecimentos sobre o metatexto didático). Segue um pequeno relato desse momento, ainda de forma não sistematizada. Nessa aula, a interação foi acontecendo de forma espontânea. A atividade desenvolvida em sala com os alunos foi a partir da leitura de uma tirinha selecionada dos exercícios do livro didático, com o qual trabalhei no ano letivo de 2022, numa turma do 8º ano, na escola municipal onde estava lotada. A proposta de atividade do livro didático, está na seção “A língua na real” e está assim estruturada:



1. Leia a tira a seguir.
 - a) Qual é a crítica apresentada na tira?
 - b) Na fala inicial da tira, qual é o sujeito da oração? Qual é a classificação?
 - c) Qual é o sujeito da oração “Vamos deixá-lo em paz”? Como ele se classifica?
 - d) Releia a fala abaixo observando a forma verbal destacada.

- **Cortaram** tudo pra fazer um condomínio?

* Qual é o sujeito da forma verbal destacada? Justifique sua resposta.

Geração Alpha, 2018, p. 21.

Essa tirinha do Armandinho, conforme já mencionamos, figura em um dos exercícios do livro do 8º ano, Geração Alpha. A 1ª questão, no item A, pergunta “*Qual é a crítica apresentada na tira?*” Ao trabalhar com esse exercício em sala de aula, os alunos, em sua maioria, não conseguiram compreender a crítica apresentada na tira. A atividade não explora os recursos verbais e imagéticos da tirinha, não há uma conversa sobre o texto. Em resumo, não é possível, a partir dessa abordagem, instaurar o evento textual, porque a atividade não permite, ao tratar o texto como um artefato acabado, pronto. Isso fica ainda mais evidente nos demais itens (b, c e d) do exercício, que usa o texto como pretexto para estudo de aspectos gramaticais. Buscamos então uma outra forma de abordagem, que instigasse os alunos a interagir na construção dos sentidos do texto, a partir de suas experiências e conhecimentos. Propusemos, então, uma conversa sobre a tirinha, procurando estimular essa interação:

- O gambá não está em uma árvore. Ele subiu numa casinha suspensa por um pedaço de madeira. Por que isso acontece? Os meninos estariam perturbando o animalzinho naquele momento? A fala do homem denota conhecimento sobre o que está acontecendo? O amigo de Armandinho demonstra estar preocupado com essa situação? Que recursos visuais indicam essa preocupação? Que significado tem a imagem do passarinho na cabeça da menina? Seria pela mesma razão do outro animalzinho?

A partir dessa conversa, a turma foi percebendo o que estava na imagem e foi aos poucos refletindo e construindo os sentidos da tirinha, através dessas inferências. Alguns meninos da turma disseram que o passarinho era o dono da casinha. Outros acharam que os dois animaizinhos vieram da mata. Um deles comentou que o homem constrói em qualquer lugar, não respeita as

florestas. Muitas outras ideias foram surgindo no decorrer dessa interação entre autor/texto/leitor e professor. Essas conversas temáticas sobre o texto ajudaram o aluno a viver o evento textual.

Partimos do conhecimento sobre o gênero abordado na atividade, explorando os diversos aspectos que caracterizam as tirinhas, a saber: autonomia na linguagem, que utiliza recursos próprios para representar os elementos narrativos, o espaço da ação e o tempo da narrativa estão presentes no interior e na sequência do quadrinho, como podem também aparecer em um único quadrinho, o personagem pode ser visto visualmente e as falas aparecem em balões³, simulando o discurso direto. A observância de todas essas características ajuda no conhecimento do gênero textual, as tirinhas.

Esse momento aconteceu após o meu primeiro contato com as atividades desenvolvidas na disciplina de Teoria do Ensino de Língua Portuguesa (TELP), ministrada no Curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará pela professora Dra. Maria Helenice Araújo Costa, minha orientadora. Participei como ouvinte dessas aulas, que naquele ano aconteciam de forma remota.

Para a proposição, selecionamos algumas tirinhas do *Armandinho*, de Alexandre Beck, para a produção de atividades inferenciais. Um dos objetivos era levar o aluno a viver o evento textual, tornando-se parte dele, discutindo, expondo seus conhecimentos, num movimento interativo com seus pares, fazendo emergir os sentidos do texto.

Ao elaborarmos atividades inferenciais, o nosso intento é o de promover momentos de leitura em que aluno e professor possam se sentir provocados a viver o evento textual, construindo e reconstruindo os sentidos por meio de seus conhecimentos, experiências, cultura, crenças etc. O material pedagógico adotado para as nossas aulas nos leva a compreender que a leitura é (re)textualização, “pôr o texto em processo, expandi-lo a partir da materialidade na qual, segundo Beaugrande (1997), são condensadas as informações.”

Assim, corroboramos a ideia de que esse material didático é importante para que aluno e professor sintam a leitura como “um evento textual cujo foco é a emergência de sentidos”. Ademais, acreditamos que esse evento alcançará melhor êxito “se instaurado e orientado por um metatexto capaz de instigar os alunos a

³ Nas tirinhas do *Armandinho*, de Alexandre Beck, as falas dos personagens não aparecem em balões. Apenas um traço indica a quem pertence a fala na narrativa.

amplificar o texto que é objeto de sua leitura.”

Na seção seguinte, relatamos duas experiências com o metatexto em aulas de leitura. A primeira experiência ocorreu com alunos do ensino fundamental, numa turma de 8º ano, em que trabalhava como professora de língua portuguesa, numa escola da rede municipal, onde leciono. As atividades foram desenvolvidas durante as aulas de língua portuguesa, no primeiro semestre de 2022, após a aplicação de uma avaliação diagnóstica de entrada (realizada pela secretaria de educação a cada período), com a finalidade de avaliar as habilidades leitoras dos alunos. O resultado nos revelou a dificuldade dos alunos na leitura e compreensão do gênero tiras, além de outros gêneros. Seleccionamos então várias tiras do Armandinho, e outras que figuram no livro didático, para uma abordagem desse gênero fundamentado pelo metatexto didático. A carga horária desse trabalho com os alunos foram aproximadamente 20h/a, entre aulas para leitura das tirinhas e aplicação de atividades orientadas pelo metatexto didático.

A segunda experiência foi um trabalho de tutoria, orientando alunos da graduação do Curso de Letras da Uece, na disciplina de TELP, em oficinas de leitura para produção de questões na perspectiva do texto como evento (Beaugrande, 1997) e da leitura complexa (Franco, 2011). Esse trabalho para a produção de questões metatextuais foi realizado em parceria com as professoras Dra. Maria Helenice Araújo Costa e Dra. Laura Tey Iwakami, seguindo a orientação sobre metatextualização didática.

A tutoria aconteceu em três etapas:

- a) Formação dos grupos de alunos e divisão entre os tutores (cada tutor ficou com dois grupos de três alunos).
- b) Momento de estudo com os tutores, orientados pelo metatexto didático na elaboração de questões de compreensão leitora, sob a coordenação das professoras das turmas.
- c) Encontros virtuais com os grupos de alunos e seus respectivos tutores para apresentação e estudo dos critérios que iriam nortear a elaboração das questões.
- d) Apresentação dos trabalhos dos alunos da graduação.

4 RELATO DE EXPERIÊNCIAS

4.1 Relato de uma aula de compreensão leitora numa turma de 8º ano

O presente relato objetiva destacar algumas concepções no que se refere as práticas de leitura: o texto como evento (Beaugrande, 1997), a complexidade de leitura (Franco, 2011) e o trabalho com o metatexto didático (Costa; Monteiro; Alves, 2016). Essa experiência teve como foco avaliar os níveis de compreensão leitora dos alunos em relação aos textos que apresentam múltiplas semioses na sua estrutura.

Selecionamos algumas tirinhas para a produção da atividade de compreensão leitora, no sentido de propiciar aos alunos um momento de interação entre eles, os textos, objetos de estudo, e o professor. Inicialmente, buscamos introduzir o aluno no evento textual, instigando-os a se tornarem sujeitos ativos na construção dos sentidos do texto. Apresentamos a seguir uma das atividades desenvolvidas em sala com os alunos.

Exemplo de atividade desenvolvida com os alunos

Olá, alunos! Vocês já viram e leram diversas tirinhas em atividades do LD, em avaliações, em revistas e, certamente, na internet. Que tal conversarmos sobre esse gênero textual? Vamos lá: a tirinha ou tira é um texto curto, apresenta uma narrativa breve, linguagem verbal e não verbal (imagética), balões de formatos diferentes etc. Algumas tiras trazem reflexões e/ou críticas sobre várias temáticas como política, educação, preconceito etc. Vamos conhecê-las um pouco mais? Selecionamos algumas para nos divertir, refletir e aprender!

- a) A tirinha a seguir é do cartunista Alexandre Beck, e traz como personagem protagonista um menino de cabelo azul, o Armandinho, uma criança muito inteligente e sempre nos surpreende com suas opiniões e críticas sobre determinados assuntos. Vejamos o que ele vai aprontar. Leia atentamente.



- a) O contexto nos mostra uma situação escolar na vida da maioria dos estudantes: a apresentação de um trabalho. Observe a sequência de quadros: o que nos permite pensar que ele está na escola?
- b) Geralmente, no cotidiano das escolas, esse é um dos temas que costumam ser discutidos com os alunos. Levando em conta a sua vivência escolar, o tema faz referência:

- I. às drogas lícitas e ilícitas.
- II. apenas às drogas lícitas.
- III. apenas às drogas ilícitas.

- Quais afirmativas estão corretas?

- a. somente I.
 - b. somente II.
 - c. I, II e III.
 - d. somente III.
1. A tirinha apresenta uma quebra de expectativa, ao relacionar dois elementos de forma inusitada. Que elementos são esses, e porque ocorre essa quebra de expectativa, esse desfecho inesperado?
2. A relação que o personagem faz entre esses dois elementos, revela uma opinião dele. Qual das alternativas melhor traduz a opinião do Armandinho? Justifique sua escolha.
- a) O poder causa danos à sociedade se exercido com tirania.
 - b) O poder e as drogas se assemelham por só causarem prejuízos individuais e não sociais.
 - c) O poder pode ser tão viciante quanto qualquer droga, ocasionando malefícios à sociedade.
 - d) As drogas causam mais danos à sociedade do que o poder.

A tirinha a seguir, provavelmente evoca lembranças da nossa infância, sobre histórias de princesas, bruxas, fadas etc, que nos eram contadas. Você sabe que histórias são essas? Existe na tirinha algum recurso visual ou verbal, que o ajudou a lembrar dessa história? É comum que os textos dialoguem entre si, mantendo uma relação intertextual. Um texto é citado em outro texto, de forma explícita ou implícita.



3. A tirinha do Hagar⁴ dialoga com um conto de fadas bastante conhecido, dos Irmãos Grimm. Qual é esse conto de fadas?
4. Quais as semelhanças e diferenças entre o que é narrado na tirinha e o que é contado no texto original?
5. Como já vimos, uma das principais características das tirinhas é o desfecho inesperado, a quebra de expectativa que acaba gerando o humor crítico. Na tirinha do Chris Browne, esse tom humorístico ocorre
 - a. pela pergunta feita por Helga ao espelho.
 - b. pela resposta dada pelo espelho a Helga.
 - c. pela reflexão que faz o espelho, caso diga a verdade.
 - d. pelo fato de o espelho não responder a Helga.

Os diálogos mantidos durante o percurso das atividades levaram os alunos a perceber que essa interação os ajudou a compreender melhor os textos que foram escolhidos, a fazer parte do evento textual, discutindo, construindo, refutando ou apoiando as ideias surgidas no momento das discussões. Uma das observações da classe foi que “era muito bom daquele jeito”, referindo-se à dinâmica do evento textual. É importante que o professor seja um mediador nesse tipo de atividade, que dê voz aos alunos, orientando, incentivando-os à leitura das questões, conduzindo-os pelo texto. As questões conduzem o aluno ao texto para que ele ative a sua bagagem cognitiva (conhecimento prévio, linguístico, interacional etc.) para produzir as inferências necessárias à compreensão do artefato textual.

O texto introdutório da atividade já inicia um diálogo com o aluno sobre o gênero textual abordado na atividade, o que propicia uma familiaridade com o texto. Na 1ª questão da atividade, já é apresentado o gênero, autor, uma breve

⁴ Para o nosso estudo, optamos pelas tirinhas do Armandinho, de Alexandre Beck. Entretanto, na época da elaboração da atividade colocamos essa tirinha do Hagar, do Chris Browne, por apresentar uma relação intertextual. As questões sobre essa tira do Hagar foram elaboradas por mim e pelo Me. Elton Amaral de Araújo para um trabalho na disciplina Texto e Ensino, em 2022.

caracterização do personagem central da tirinha e o contexto da narrativa. Os alunos ficaram mais à vontade para a leitura, pois, como eles próprios afirmaram “esse texto parecia difícil de ‘lê’, mas não é”. Essa é ainda uma fala muito comum nas aulas de leitura. O ensino de leitura na perspectiva do texto como evento propicia ao aluno, como leitor, tornar-se coautor, pois o texto não traz em si todos os sentidos, sendo necessário produzir inferências a partir das informações presentes neles para a construção de novos sentidos. Quando colocados diante de uma situação de interação, os alunos ficam atentos à construção de sentidos do texto, isso porque ao interagir naquele evento, ele passa a ser coautor desses sentidos, que necessariamente devem ser autorizados pelo texto.

As questões produzidas nesse formato de atividade atenta para as inúmeras semioses presentes no texto. Esse momento com os alunos trouxe-nos a certeza de que o que parecia difícil, e ainda parecem, pode se tornar algo prazeroso. Dessa forma, perde-se a chance de discussões sobre as construções linguísticas do texto, e as razões que levam a uma escolha ou outra.

Nesse percurso é fundamental a ação do professor, como ele vai conduzir esse evento textual, questionando, instigando, provocando o aluno para que ele assuma o centro das discussões, além disso, muitos alunos se sentem mais à vontade para expor as dúvidas, opiniões, sugestões.

Essa experiência em sala de aula reforçou a necessidade de promover junto com os alunos a vivência do evento textual, do contrário, o texto vai parecer para ele um artefato pronto, que não necessita ser processado. Essa ideia de produto acabado não corrobora a teoria do texto como evento, o conceito de que “compreender é inferir”, de que é preciso ir ao texto e além dele, na busca de novos sentidos. Para o teórico Van der Velde (*apud* Koch, 1993), “O homem não organiza o mundo dos textos verbais sem inferenciamento”.

4.2 Relato de tutoria com alunos, professores em formação, da graduação do Curso de Letras da Uece, na disciplina de TELP- Teoria do Ensino de Língua Portuguesa⁵

A participação, em 2023, em uma tutoria com alunos da graduação, professores em formação, para estudo e produção de propostas de metatextos didáticos foi uma das experiências que ajudaram na consolidação do nosso trabalho de pesquisa do mestrado profissional, a convite da professora Dra. Maria Helenice Araújo Costa, que, como alguém que desenvolveu uma abordagem do texto reconhecidamente bem-sucedida, ministrava aulas na disciplina Teoria do Ensino de Língua Portuguesa (TELP), no Curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará, e da professora Dra. Laura Tey Iwakami, atual ministrante dessa disciplina. Esse evento contou ainda com a participação de membros do GEENTE – Grupo de estudos e ensino de Texto.

Essas oficinas tiveram como foco o desenvolvimento de atividades sob a perspectiva da teoria do texto como evento e da complexidade da leitura. O tema sugerido para esse trabalho foi AI- inteligência artificial; a partir de uma coletânea de textos sobre o tema apresentado pelas professoras, cada grupo escolheu um desses textos para elaborar questões sob a perspectiva da sociocognição e do texto como evento comunicativo. Cada tutor acompanhou e orientou seis alunos da graduação, divididos em dois grupos, na elaboração das questões metatextuais.

As oficinas aconteceram pelo Meet com a participação de todos os envolvidos no evento. No encontro de abertura, discutimos sobre as teorias que estavam sendo estudadas e que serviriam de base para o desenvolvimento das atividades. Escolhidos os textos, os alunos fizeram um estudo domiciliar e, após esse momento, cada equipe participou de um encontro virtual com seu respectivo tutor (a) para socialização e ajustes das questões que haviam sido elaboradas.

As orientações para a produção das questões se deram a partir de alguns critérios⁶: 1- Interação do grupo; 2- Participação dos componentes; 3- Apresentação; 4- Tratamento do texto – o metatexto como texto que promove o evento

⁵ A disciplina TELP-Teoria do Ensino de Língua Portuguesa é atualmente ministrada pelas professoras Dra. Laura Tey Iwakami com a participação da professora Dra. Maria Helenice Araújo Costa, que me fez o convite para participar da orientação dos alunos como tutora.

⁶ Esses critérios foram elaborados pela professora Dra. Maria Helenice Araújo Costa, quando regente da disciplina TELP, com a colaboração de Kandice da Silva Ferreira e Rochelle Kílvia Nascimento Mendes, na época alunas de mestrado que estagiavam na disciplina.

comunicativo; 5- Introdução; 6- Questão de exploração.

Cada grupo foi avaliado conforme os critérios apontados anteriormente, e o que percebemos é que há uma certa resistência a esse tipo de abordagem, a nosso ver, por estarem esses alunos já imersos na cultura de modelos prontos que não propiciam a reflexão, não favorecem a construção de inferências e, conseqüentemente, não elevam o texto à condição de evento comunicativo. Aqueles alunos que desenvolveram momentos de estudo e interação, discutindo com o tutor do grupo e que compreenderam, pelo menos em parte, que essa proposta de atividade apresenta características peculiares - uma unidade temática, sem fragmentação de suas partes linguísticas e atentando para o cerne da teoria estudada que norteou a produção de questões-, conseguiram desenvolver atividades conforme os critérios propostos. Outros alunos não compreenderam a dinâmica e o objetivo das oficinas, que era promover o diálogo entre autor-texto-leitor e professor e, por meio do que se convencionou chamar de metatexto didático, “amplificar o texto” para além da superfície material.

O último encontro foi realizado virtualmente e contou com a participação de todos os alunos, oportunidade em que apresentaram as questões metatextuais produzidas por eles e discutiram sugestões para aperfeiçoamento do trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não basta saber ler que “Eva viu a uva”. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.”
(Paulo Freire)

Iniciar essa caminhada no Mestrado Profissional em Letras, em busca daquilo que nos fizesse sair do casulo, “metamorfosar”, foi um desafio necessário e relevante, necessário porque urge em sala de aula o desejo de mudança no tratamento dispensado à leitura e compreensão de textos. Diante do desestímulo dos alunos em relação à leitura e, conseqüentemente, do baixo rendimento deles, não apenas em avaliações internas e externas, mas efetivamente pelas dificuldades enfrentadas por esses estudantes em sua formação leitora, compreendemos que a classe estudantil deve ser inserida em atividades que proporcionem momentos de interação, em que eles possam vivenciar o texto como um evento comunicativo, corroborando o que diz Beaugrande (1997).

Certos de que as estratégias de inferenciação atuam em potencial sobre as habilidades de compreensão leitora, de que há uma grande dificuldade do aluno em compreender as informações explícitas e inferir os implícitos; certos também de que essa dificuldade é em grande medida provocada pelo trabalho didático com questões que não favorecem o desenvolvimento dessas habilidades, estabelecemos para nossa pesquisa o seguinte objetivo geral: propor e/ou aprimorar atividades didáticas para leitura de tirinhas, tomando por base a perspectiva de texto como evento (Beaugrande, 1997) e de leitura como processo complexo (Franco, 2011).

Ao nos debruçar sobre essa grande tarefa, percebemos na experiência que o uso de estratégias inferenciais é ainda mais necessário à compreensão de textos multissemióticos, os que trazem em sua composição a linguagem verbal e inúmeras outras semioses. As tiras, um dos gêneros textuais que se enquadram nessa classificação e que foram o foco principal de nossa atenção durante este estudo, se popularizaram através de publicações, em jornais e revistas, e posteriormente, de maneira bem significativa chegaram à internet. Essa divulgação das tiras alcançou a área educacional, e por isso esse gênero passou a figurar em exames vestibulares, materiais didáticos.

Desvendar esse mundo verbal e não verbal, cada vez mais

multissemiótico, requer do aluno e do professor a habilidade em produzir inferências, sendo necessário um ensino de compreensão leitora que vá além texto enquanto artefato. Ao trabalhar o texto sob a perspectiva sociocognitiva, estivemos lidando não só com a materialidade textual, mas com todos os conhecimentos colocados ali pelo autor e, posteriormente pelo leitor, através da inferenciação. Marcuschi (2008) afirma que vários elementos operam de forma integrada e funcionam como aporte para que se possa produzir inferências. Esses elementos são os sociossemânticos, cognitivos situacionais, históricos, linguísticos. Essa dinamicidade nos mostra a complexidade da leitura.

A nossa pesquisa teve como experiências relevantes dois trabalhos fundamentados pela teoria do texto como evento de Beaugrande (1997), de leitura como um sistema complexo Franco (2011), e de inferência proposto por Marcuschi (2008). Contamos ainda com o aporte de Costa, Monteiro e Alves (2016) e Costa, Queiroz e Alves (2020) para a metatextualização de questões na compreensão de tirinhas.

A partir do conhecimento e das discussões sobre essas bases teóricas, levamos ao chão da sala de aula um novo olhar no tratamento com o texto. Preocupados com o desempenho do aluno em compreensão leitora, e efetivamente na compreensão de tirinhas, buscamos uma estratégia que aproximasse esse aluno do texto, que o fizesse interagir na construção dos sentidos. No primeiro contato com a metodologia proposta pelos estudos de Costa et al (2020), vimos a possibilidade de ir além da materialidade do texto. Nas primeiras atividades elaboradas a partir desse novo enfoque teórico-metodológico e desenvolvidas com a classe, o aluno foi aos poucos se lançando com desenvoltura sobre o texto, explorando, indagando, trazendo questionamentos, vivenciando o evento textual, ampliando os sentidos, hipertextualizando.

A tutoria com professores em formação do Curso de Letras-UECE ampliou significativamente os horizontes nessa busca fascinante para compreender o outro e o mundo que o envolve. Um dos pontos mais positivos desse aprendizado foi a nossa decisão de fazer e se refazer no texto, tendo como foco a perspectiva do texto como evento e o reconhecimento da complexidade da leitura, em toda sua dinamicidade, e a interação entre os “múltiplos agentes” presentes no ato de ler. É importante enfatizar o inferenciamento como processo indispensável à construção de sentidos quando lemos/ouvimos e compreendemos um texto.

Acreditamos que os objetivos específicos a que nos propusemos nesta pesquisa também se consolidaram por meio desses dois tipos de encontro entre o saber teórico e o empírico. No trabalho com o ensino, na medida em que levamos para a sala de aula (fundamental II) uma abordagem sociocognitiva de texto, criamos um ambiente que possibilitou aos alunos a interação e a vivência do evento textual. Já na experiência com a orientação a alunos de Letras (professores de LP em formação), tivemos como foco a proposta de produção de atividades de leitura e compreensão, cumprimos o desafio instigá-los a pensar sobre o modo como aquelas atividades permitiriam ao aluno o uso de inferências para a construção dos sentidos.

Concluída parte da caminhada nessa pesquisa, entendemos que esse novo olhar para o texto – como evento comunicativo, de leitura como um sistema complexo, dinâmico, multilinear, etc, da inferenciação como estratégia potencializadora no universo de compreensão leitora – mudou a direção dos ventos. O uso do metatexto didático, proposto por Costa, Queiroz e Alves, 2020, funcionou como ferramenta relevante em todo esse processo por possibilitar essa mudança de direção.

Por fim, a certeza dessa mudança é tão visível em nosso percurso que não mais nos adaptamos a modelos impostos, fragmentados que inviabilizam avistar novos horizontes. O caminho não se encerra aqui, é necessário provocar a discussão e levá-la ao chão da sala de aula em atitudes concretas que despertem nesses leitores o entendimento de que a leitura é viva e eficaz.

REFERÊNCIAS

- COSCARELLI, C. V. **Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências. 1999.** Tese (Doutorado em Letras: Linguística) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 1999.
- COSTA, M. H. A.; MONTEIRO, B. C. B.; ALVES, L. E. P. Ensino de leitura na perspectiva do texto como evento: o desafio de fazer emergir sentido. *Diadorim, Revista 18*, Rio de Janeiro, v. 2, p. 42-66, jul./dez. 2016.
- COSTA, M. H. A.; QUEIROZ, A. A.; ALVES, L. E. P. **Texto e Metatexto: aprendendo a viver (N) a complexidade dos eventos textuais.** Campinas: Pontes, 2020.
- FRANCO, C. P. Por uma abordagem complexa de leitura. *In: TAVARES, C. K, A.; BECHER-COSTA, S. B. A.; FRANCO, C. P. (org.). Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital.* Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.
- KOCH, I.V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas.** São Paulo: Contexto, 2009.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3. ed., São Paulo: Contexto, 2013.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. A coerência no hipertexto. *In: SEMINÁRIO SOBRE HIPERTEXTO, 1., 2000. Recife. Anais...* Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000. Mimeo.
- MARCUSCHI, L. A. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. **Leitura: Teoria e Prática**, Porto Alegre, n. 5, ano 4, 1985.
- MONTEIRO, B. C. B. **A perspectiva sociocognitiva da referência na abordagem didática do texto: implicações na percepção do leitor aprendiz.** 2014. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza, 2014.
- NOGUEIRA, E. **Geração Alpha Língua Portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 8º ano.** São Paulo: Edições SM, 2018.
- NORONHA FILHO, O. D. **Ensino de leitura com base no processo de textualização: o metatexto didático como proposta a um trabalho para além dos descritores em sala de aula.** 2021. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.

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

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

RAMOS, P. E. **Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor**. 2007. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

RAMOS, P. E. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

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

APÊNDICE A – EXEM PLO DE ATIVIDADE DESENVOLVIDA COM OS ALUNOS

EEF ANTONIO PAES DE ANDRADE	ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA	TURMA: 8º ANO A MANHÃ
ALUNO: _____	PROFESSORA: SUELY MENDES	NOTA: _____

Olá, alunos! Vocês já viram e leram diversas tirinhas em atividades do LD, em avaliações, em revistas e, certamente, na internet. Que tal conversarmos sobre esse gênero textual? Vamos lá: a tirinha ou tira é um texto curto, apresenta uma narrativa breve, linguagem verbal e não verbal (imagética), balões de formatos diferentes etc. Algumas tiras trazem reflexões e/ou críticas sobre várias temáticas como política, educação, preconceito etc. Vamos conhecê-las um pouco mais? Selecionamos algumas para nos divertir, refletir e aprender!

1. A tirinha a seguir é do cartunista Alexandre Beck, e traz como personagem protagonista um menino de cabelo azul, o Armandinho, uma criança muito inteligente e sempre nos surpreende com suas opiniões e críticas sobre determinados assuntos. Vejamos o que ele vai aprontar. Leia atentamente.



- a) O contexto nos mostra uma situação escolar na vida da maioria dos estudantes: a apresentação de um trabalho. Observe a sequência de quadrinhos: o que nos permite pensar que ele está na escola?

Espera-se que o aluno perceba que além da fala da personagem no 1º quadrinho sobre apresentar um trabalho sobre drogas, temos nos três quadrinhos a imagem de um quadro verde na parede que nos remete ao ambiente da sala de aula.

- b) Geralmente, no cotidiano das escolas, esse é um dos temas que costumam ser discutidos com os alunos. Levando em conta a sua vivência escolar, o tema faz referência:
 - I. às drogas lícitas e ilícitas.
 - II. apenas às drogas lícitas.

III. apenas às drogas ilícitas.
- Quais afirmativas estão corretas?

- somente I.
- somente II.
- I, II e III.
- somente III.

2. A tirinha apresenta uma quebra de expectativa, ao relacionar dois elementos de forma inusitada. Que elementos são esses, e porque ocorre essa quebra de expectativa, esse desfecho inesperado?

Espera-se que o aluno ative os seus conhecimentos acerca do gênero estudado e perceba que essa quebra de expectativa ocorre no último quadrinho quando Armandinho menciona a palavra poder relacionando-a às drogas, sugerindo que o poder quando mal exercido pode ser tão maléfico quanto às drogas.

3. A relação que o personagem faz entre esses dois elementos, revela uma opinião dele. Qual das alternativas melhor traduz a opinião do Armandinho? Justifique sua escolha.

- O poder causa danos à sociedade se exercido com tirania.
- O poder e as drogas se assemelham por só causarem prejuízos individuais e não sociais.
- O poder pode ser tão viciante quanto qualquer droga, ocasionando malefícios à sociedade.
- As drogas causam mais danos à sociedade do que o poder.

A tirinha a seguir, provavelmente evoca lembranças da nossa infância, sobre histórias de princesas, bruxas, fadas etc, que nos eram contadas. Você sabe que histórias são essas? Existe na tirinha algum recurso visual ou verbal, que o ajudou a lembrar dessa história? É comum que os textos dialoguem entre si, mantendo uma relação intertextual. Um texto é citado em outro texto, de forma explícita ou implícita.



4. A tirinha do Hagar⁷ dialoga com um conto de fadas bastante conhecido,

⁷ Para o nosso estudo, optamos pelas tirinhas do Armandinho, de Alexandre Beck. Entretanto, na época da elaboração da atividade colocamos essa tirinha do Hagar, do Chris Browne, por

dos Irmãos Grimm. Qual é esse conto de fadas?

5. Quais as semelhanças e diferenças entre o que é narrado na tirinha e o que é contado no texto original?
6. Como já vimos, uma das principais características das tirinhas é o desfecho inesperado, a quebra de expectativa que acaba gerando o humor crítico. Na tirinha do Chris Browne, esse tom humorístico ocorre
 - a) pela pergunta feita por Helga ao espelho.
 - b) pela resposta dada pelo espelho a Helga.
 - c) pela reflexão que faz o espelho, caso diga a verdade.
 - d) pelo fato de o espelho não responder a Helga.

APÊNDICE B - ATIVIDADE 02

EEF ANTONIO PAES DE ANDRADE	ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA	TURMA: 8º ANO A MANHÃ
ALUNO: _____	PROFESSORA: SUELY MENDES	TURNOS: MANHÃ

1. A tirinha abaixo, do Alexandre Becker, apresenta uma situação inusitada entre Armandinho e sua amiga Fê: a construção de um muro. Leia atentamente a tirinha e responda aos itens seguintes.



Releia a fala do Armandinho “*Muros não! Podemos construir pontes!*” percebe-se que ele discorda de Fê. A razão dessa discordância de Armandinho é porque

- ele queria construir pontes, que eram menores e mais fáceis de serem construídas do que muros.
- para ele, os muros representam uma separação, já as pontes representam uma forma de ligação, união entre as pessoas.
- ele achava que os muros não eram seguros o suficiente para as pessoas.
- as pontes sempre são maiores do que os muros.

2. Com base na resposta da questão 01, a partir do texto e de seus conhecimentos, que justificativas levam a personagem a essa opinião sobre muros e pontes? _____

3. Levante hipóteses: para a menina, o que significa “*construir os maiores muros*”? _____

4. O início da fala da menina, no primeiro quadrinho, nos lembra um ditado popular muito conhecido. Qual é esse ditado popular? Explique sua escolha, relacionando à fala da menina.

- a) Casa de ferreiro, espeto de pau.
 b) Antes tarde do que nunca.
 c) De grão em grão a galinha enche o papo.
 d) Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura.
5. Armandinho é uma personagem dos quadrinhos, muito observador. A fala dele revela uma opinião em relação ao que a menina diz. Qual é essa opinião? _____

6. Considerando a fala do menino e da menina nesse contexto, que sentido poderíamos atribuir às palavras “muros” e “pontes”? _____

Vamos para mais uma tirinha do Armandinho, esse menino astuto que carrega uma visão diferente sobre tudo que o cerca.



(Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/130646177039/tirinha-original>.)

7. Com base na tira, qual o ponto de vista do amigo de Armandinho sobre o preconceito disfarçado de humor? Que marcas linguísticas denotam essa opinião no texto? _____

8. No último quadrinho, o amigo de Armandinho fica frente a frente com ele.
- a) O que podemos inferir sobre essa atitude do menino, tendo em vista a fala dele no último quadrinho? _____

- b) De acordo com o contexto, o que teria levado o menino a ficar frente a frente com o Armandinho? _____

