

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

SÔNIA SUELY RIBEIRO DOS SANTOS CASTRO

**LEITURA DE TIRINHAS: DESENVOLVENDO A ESTRATÉGIA INFERENCIAL NO
6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

TERESINA
2019

SÔNIA SUELY RIBEIRO DOS SANTOS CASTRO

**LEITURA DE TIRINHAS: DESENVOLVENDO A ESTRATÉGIA INFERENCIAL NO
6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Estadual do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção textual – diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof. Dra. Shirlei Marly Alves.

TERESINA
2019

C355e Castro, Sônia Suely Ribeiro dos Santos
Leitura de tirinhas: desenvolvendo a estratégia inferencial no
6º ano do ensino fundamental / Sônia Suely Ribeiro dos Santos
Castro. – 2019.
187 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do
Piauí – UESPI, Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS, 2019.

“Orientadora Prof. Dra. Shirlei Marly Alves.”

1. Estratégias de Leitura. 2. Compreensão Textual.
3. Inferências. 4. Ensino da Leitura. I. Título.

CDD: 469.07



PROFLETRAS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

SÔNIA SUELY RIBEIRO DOS SANTOS CASTRO

“LEITURA DE TIRINHAS: desenvolvendo a estratégia inferencial no 6º ano do ensino fundamental”.

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às oito horas, do dia 26 de fevereiro de 2019, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo, assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.

Shirlei Marly Alves

Professora Dra. Shirlei Marly Alves – UESPI
(Presidente)

Wagner Rodrigues Silva

Professor Dr. Wagner Rodrigues Silva – UFT
(1ª examinadora)

Bárbara Olímpia Ramos de Melo

Professora Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo – UESPI
(2ª examinadora)

Visto da coordenação:

Stela Maria Viana Lima Brito

Coordenadora do PROFLETRAS UESPI

Professora. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito

Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras

Rua João Cabral, 2231, Pirajá – 64.002 150 – Teresina Piauí
e-mail: profletrasuespi@bol.com.br
Telefone (86) 3213-2547 / 3213 – 7942/ 3213 7441 Ramal 374

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser fonte de força e por estar presente na minha vida, me dando a oportunidade de alcançar mais um patamar na minha formação acadêmica;

A minha família, pelo apoio, fundamental para que eu seguisse nesta trajetória e vencesse este desafio;

À UESPI, pela adesão ao Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS;

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Lourenço do Piauí, pelo apoio e liberações concedidos.

À Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí, pelo apoio e liberações do trabalho a mim concedidas.

Ao corpo gestor da Escola Municipal Professora Iracema Vieira Ramos, representado pelo seu diretor, Cleiton dos Santos Paes Landim, pela autorização conferida para a realização da pesquisa e pelo apoio dispensado.

À professora Natália, pelas colaborações no desenvolvimento desta pesquisa.

Ao corpo gestor da Escola Estadual Malaquias Ribeiro Damasceno, pela compreensão e pela permissão das minhas ausências;

À professora Dra. Shirlei Marly Alves, pela orientação na construção deste trabalho e pelo exemplo de profissional, trazendo sempre palavras de incentivo nos momentos de dificuldades;

Aos professores Dra. Bárbara Melo e Dr. Franklin Oliveira Silva, que compuseram a banca do exame de qualificação, por acreditarem em minha proposta e muito terem contribuído para que ela se aprimorasse;

Aos meus filhos, Andressa Nathanna e Luan Victor, por terem compreendido a minha ausência, me dado força e suporte de carinho e amor durante todo o Mestrado;

Ao meu grupo de estudos, Lucilene Sampaio, Oscarina Fontenelle, Rosana da Silva e Valdelise Santos, com quem caminhei lado a lado durante toda a trajetória do Mestrado, compartilhando os momentos de alegria, angústias, certezas e incertezas, e cuja amizade, confiança e contribuição me ajudaram a superar os desafios nesses dois anos de jornada.

Aos demais colegas do Mestrado, pela oportunidade do encontro e pelas contribuições.

À Capes, pela bolsa concedida.

RESUMO

No processamento da leitura, a compreensão é fator relevante, uma vez que leitura sem compreensão se restringe apenas a uma atividade de mera decodificação. Para o processamento compreensivo, a elaboração de inferências é uma operação cognitiva importante, visto que, durante a leitura, o leitor aciona conhecimentos prévios, associando-os ao que está no texto, o que propicia a construção de sentidos. Nessa perspectiva, no ensino da leitura, considerável importância deve ser dada ao desenvolvimento da estratégia inferencial, a qual envolve operações cognitivas em que, partindo-se de informações pré-existentes, se produz informação semântica nova, não explicitada no texto. Com base nessa visão, desenvolveu-se este estudo, cujo tema é a elaboração de inferências na leitura do gênero textual tirinha por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa foi norteada pelas seguintes questões: de que modo os alunos concebem e se relacionam com o gênero tira? Em que medida os alunos conseguem elaborar inferências para compreender as tiras? Que tipos de inferências os alunos elaboram? Com vistas às respostas, estabeleceu-se como objetivo geral avaliar o desempenho de leitura de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental quanto à elaboração de inferências em atividades de compreensão do gênero tira. Como objetivos específicos, buscou-se verificar as concepções e experiências dos alunos em relação ao gênero tira; identificar os tipos de inferências usadas pelos alunos na compreensão de tiras; identificar os conhecimentos prévios mobilizados pelo aluno nas questões inferenciais e quantificar as adequações e inadequações das respostas dadas pelo aluno às questões inferenciais. A pesquisa se fundamenta teoricamente nas concepções de leitura, gênero textual e gênero tira presentes nos estudos de Koch (2001, 2009 e 2012), Marcuschi (2001, 2002, 2008), Machado (2010), Vergueiro (2016), Ramos (2009) e Eisner (1989), entre outros. A pesquisa é de abordagem quanti-qualitativa, com dados obtidos mediante a aplicação de um questionário e a realização de atividades de leitura de tirinhas em uma escola pública da cidade de São Lourenço do Piauí, configurando uma pesquisa de campo, cujos participantes são 10 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Os resultados mostraram diferentes graus de conhecimento e experiência dos estudantes com o gênero tira e uma predominância das inferências por dedução e associação, bem como um baixo índice de inferências inadequadas. Conclui-se que, embora a maioria dos alunos pesquisados tenha conseguido construir inferências adequadas às questões propostas, alguns não alcançaram um nível satisfatório de compreensão, o que suscitou propor um trabalho sistemático que amplie o desenvolvimento da estratégia de elaboração de inferências. Dessa forma, o estudo tem como resultado uma proposta de intervenção com foco na construção de inferências em atividades de leitura com o gênero tirinha, visando desenvolver de forma mais produtiva a habilidade de compreensão.

Palavras-Chave: Estratégias de leitura. Inferências. Compreensão textual. Ensino da leitura.

ABSTRACT

In the processing of reading, understanding is a relevant factor, as reading without understanding is restricted to an activity of mere decoding. For understanding processing, the elaboration of inferences is important, since, when reading, the reader triggers prior knowledge, associating them with what is on the textual surface, which enables the construction of text meanings. To this end, in the teaching of reading, inferential strategy development should receive considerable significance, which involves the cognitive operations in which, starting from a set of pre-existing information, new semantic information is produced, not explicit in the text. Based on this vision, this study was developed, whose theme is the elaboration of inferences in the reading of the comic strip genre by students of the 6th year of Elementary School. The research was guided by the following questions: how do students understand the comic strip genre and how is the work with this genre in school justified? What strategies do students utilize to understand the comic strips? To what extent are students able to draw inferences? What kinds of inferences do students make? With regard to the answers, it was established as a general objective the evaluation of the reading performance of 6th grade students concerning the elaboration of inferences in comprehension activities related to the comic strip genre. As specific objectives, it was sought to verify the conceptions and experiences of students related to the comic strip genre; identify the types of inferential used by students in the comprehension of comic strip; determine the previous knowledge utilized by the student in the inferential questions; and quantify the adequacies / inadequacies of the answers given by the student to the inferential questions. This research is theoretically based on the lecture conceptions, textual genre and comic strip genre available on the studies of Koch (2001, 2009 e 2012), Marcuschi (2001, 2002, 2008), Machado (2010), Vergueiro (2016), Ramos (2009) e Eisner (1989), among others. The study has a quantitative approach and data was obtained through the execution of comic strip reading activities with students of a public school in the city of São Lourenço do Piauí, constituting a field research whose participants are 10 students from 6th grade year of elementary school. The results showed different degrees of students' knowledge and experience with the comic strip genre and a predominance of inferences by deduction and association, as well as a low rate of inadequate inferences. It is concluded that, although most of studied students were able to make adequate inferences to the proposed questions, some did not reach a satisfactory level of understanding, which elicited the proposition of a systematic work that broadens the development of the inference strategy elaboration. Thus, the study results in an intervention proposal focused on construction of inferences in reading activities with the comic strip genre, aiming to develop in a more productive way the comprehension ability.

Keywords: Reading strategies. Inferences. Reading comprehension. Teaching of reading.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sequências expositiva e narrativa em HQ.....	41
Figura 2 – Disposição dos quadrinhos na página das HQs.....	46
Figura 3 – Expressões faciais em tirinha.....	47
Figura4 – Balão grito	50
Figur5 – Balão fala.	50
Figura 6 – Balão uníssono.....	50
Figura 7 – Balão transmissão.....	50
Figura 8 – Balão cochicho	51
Figura 9 – Balão pensamento	51
Figura 10 – Onomatopeias nas HQs	52
Figura 11 – Onomatopeias nas HQs	52
Figura 12 – Sequencialidade em HQ.....	53
Figura 13 – O tempo nos quadrinhos	54
Figura 14 – O tempo e os personagens	55
Figura 15 – Tempo e lugar na imagem.....	56
Figura16– Disposição gráfica dos balões e ordem de leitura.	56
Figura 17 – A legenda nos quadrinhos.....	57
Figura 18 – Legenda e caracterização do personagem	58
Figura 19 – Tirinha: diversos elementos comunicativos.....	60
Figura 20 –Tirinha com predominância de elementos não verbais	61
Figura 21 –Tira 1, de Quino.....	81
Figura 22 –Tira 2, de Fernando Gonsales.....	106
Figura 23 – Tira 3, de Fernando Gonsales.....	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Quadro de operações inferenciais.....	25
Quadro 2 – Quadro geral de inferências.	71
Quadro 3 – Relação dos alunos com o gênero tira.	79
Quadro 4 – Questões inferenciais da atividade de leitura da tira 1	81
Quadro 5 – Respostas dos alunos à questão 2, subitem a	82
Quadro 6 – Respostas dos alunos à questão 3, subitem a	85
Quadro 7 – Respostas dos alunos à questão 3, subitem b	88
Quadro 8 – Respostas dos alunos à questão 4, subitem a	92
Quadro 9 – Respostas dos alunos à questão 4, subitem b	96
Quadro 10 – Respostas dos alunos à questão 4, subitem c.	100
Quadro 11 – Questões inferenciais na atividade de leitura da tira 2	1076
Quadro 12 – Respostas dos alunos à questão 1b.....	108
Quadro 13 – Respostas dos alunos à questão 2	109
Quadro 14 – Respostas dos alunos à questão 3a	111
Quadro15 – Resposta dos alunos à questão 3b	115
Quadro 16 – Respostas dos alunos à questão 4.....	118
Quadro 17 – Questões inferenciais na atividade de leitura da tira 3	125
Quadro 18 – Respostas dos alunos à questão 1a.....	126
Quadro19 – Respostas dos alunos à questão 1b	129
Quadro 20– Respostas dos alunos à questão 2a	132
Quadro21– Respostas dos alunos à questão 2b	134
Quadro 22–Respostas dos alunos à questão 3	137

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentuais dos tipos de operações inferenciais da atividade	104
Gráfico 2 – Percentual de inferências inadequadas na atividade 1	105
Gráfico 3 – Percentuais dos tipos de operações inferenciais da atividade 2	122
Gráfico 4 – Percentual de inferências inadequadas na atividade 2	124
Gráfico 5 – Percentuais dos tipos de operações inferenciais da atividade 3	140
Gráfico 6 – Percentual de inferências inadequadas na atividade 5	141
Gráfico 7 – Percentual geral dos tipos de operações inferenciais das atividades de leitura.	143
Gráfico 8 – Percentual de inferências inadequadas nas atividades de leitura.....	145

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, TEXTO E LEITURA	14
2.1	CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E DE SUJEITO	14
2.2	CONCEPÇÕES DE TEXTO E DE SENTIDO	15
2.2.1	Concepção sociocognitiva da leitura	16
2.2.2	Processamento textual e estratégias de leitura	18
2.2.2.1	Inferências no processamento da leitura.....	
2.2.2.2	Tipos de operação inferencial.....	24
2.3	O ENSINO DA LEITURA	26
2.3.1	Formação de leitores	29
2.3.1.1	Ensinando estratégias de leitura	32
3	GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO	36
3.1	GÊNEROS TEXTUAIS: CONCEPÇÕES TEÓRICAS	36
3.2	O GÊNERO TEXTUAL COMO OBJETO DE ENSINO	39
3.3	O GÊNERO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQs).....	41
3.3.1	Origem e evolução das HQs	42
3.3.2	Quadrinhos: uma linguagem autônoma	43
3.3.3	A formação da cena narrativa nas HQs	45
3.3.4	Os personagens e a ação da narrativa nas HQs	46
3.3.5	A representação da fala e do pensamento nas hqs: recursos verbais e não verbais	48
3.3.6	Caracterização do gênero tira	58
3.4	LEITURA DE QUADRINHOS	48
4	METODOLOGIA	63
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	63
4.2	CAMPO DA PESQUISA	65
4.3	PARTICIPANTES E <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	66
4.3.1	Participantes	66
4.3.2	Delimitação do <i>corpus</i>	66
4.4	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	67
4.4.1	Questionário diagnóstico	67
4.4.2	Atividades de leitura e compreensão textual do livro didático	68

4.5	CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	70
5	A ELABORAÇÃO DE INFERÊNCIAS PELO LEITOR DE TIRINHAS NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	72
5.1	RELAÇÕES DOS PARTICIPANTES COM O GÊNERO TIRA.....	72
5.2	A CONSTRUÇÃO DE INFERÊNCIAS EM ATIVIDADES DE LEITURA DE TIRINHAS.....	81
5.2.1	Inferências na atividade de compreensão da tira 1	81
5.2.2	Inferências na atividade de compreensão da tira 2	106
5.2.3	Inferências na atividade de compreensão da tira 3	125
5.2.4	Quantitativo geral de inferências e tipos de operação inferencial identificados nas respostas dos participantes	142
5.2.5	Quantitativo geral de inferências inadequadas nas respostas dos participantes	144
5.3	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	145
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
	REFERÊNCIAS	166
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	170
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	172
	APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO.....	175
	APÊNDICE D – DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR.....	178
	ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA	179
	ANEXO B – TIRA 1	180
	ANEXO C – TIRA 2	181
	ANEXO D – TIRA 3	182
	ANEXO E – PARECER DO CEP	183

1 INTRODUÇÃO

Muitas dificuldades historicamente vêm marcando o processo de formação de leitores nas escolas brasileiras, sendo constatadas também nos resultados dos testes internacionais e nacionais os quais revelam que os jovens não estão construindo conhecimentos básicos e fundamentais para que possam exercer plenamente sua cidadania, considerando-se a importância da leitura para a vida cidadã numa sociedade letrada, caracterizada pelas interações via textos escritos.

Avaliações como as do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)¹ e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)² revelam baixo desempenho dos alunos em leitura, indicando não terem desenvolvido as habilidades previstas para o nível de ensino avaliados.

Destacando o papel social da escola como agência formadora de leitores proficientes, as diretrizes contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam o ensino de leitura em práticas contextualizadas, nas quais deve ser privilegiada a diversidade de gêneros textuais, tornando significativo e enriquecedor o aprendizado do aluno (BRASIL, 1998). No entanto, percebe-se que as práticas de leitura na escola, numa visão geral, ainda se mantêm muito voltadas para atividades de decodificação de signos e oralização de textos escritos. Um dos objetivos que guia essa tradição em leitura é de ler para praticar a leitura em voz alta, com clareza, fluência, correção, boa entoação e pontuação, ficando a atenção do aluno voltada para esses aspectos, e não para a necessária compreensão do texto, situação também destacada por estudiosos, como Solé (1998, p. 98): “De fato, todas essas exigências fazem com que, inclusive para o aluno, o primordial da leitura seja

¹ Aplicado pela primeira vez em 2000, o Pisa avalia estudantes de 15 anos, faixa etária em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Participam estudantes das nações membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). As provas são aplicadas a cada três anos e abrangem leitura, matemática e ciências. Conforme dados disponíveis no site do MEC acerca da prova aplicada em 2018, na avaliação de leitura, 407 pontos foi a média do desempenho dos estudantes brasileiros, valor significativamente inferior à média de 493 dos estudantes dos países membros da OCDE, ou seja, há uma diferença de 80 pontos.

² O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é realizado periodicamente pelo Inep para avaliar a qualidade da educação ofertada no país, fornecendo subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais baseadas em evidências. A Prova BRASIL/SAEB tem como objetivo a produção de informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa - ênfase em leitura - e em Matemática - ênfase em resolução de problemas. Apresenta, ainda, indicadores contextuais sobre as condições em que ocorre o trabalho da escola, os quais devem ser considerados na análise dos resultados.

respeitá-las, e nestes casos a compreensão se situa em um nível secundário.” Geraldi (2012) também destaca: “não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras”.

Dessa forma, é pertinente afirmar que, se a maioria dos alunos ainda não consegue ter bom desempenho nos testes de leitura aplicados para o seu nível, isso se deve em grande parte a práticas que se distanciam de um ensino focado no desenvolvimento de estratégias que possibilitem ao aprendiz construir, de forma proficiente, sentido para o que lê.

Para além dos testes, a crucial importância de se formarem bons leitores está no fato de que práticas de leitura estão presentes em diferentes eventos sociais dos quais participam os usuários de uma língua. É através da leitura que os sujeitos têm acesso às diversas formas de inserção na sociedade, de ampliar sua visão de mundo, de agir de forma crítica diante dos fatos, de adquirir mais conhecimentos e ampliar o seu universo cultural. Por isso a escola deve criar condições para que os alunos desenvolvam sua competência leitora, aprimorando suas habilidades de leitura, tornando-os, de fato, leitores proficientes.

Recentemente aprovada, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental orienta que, no trabalho em sala de aula, as práticas pedagógicas devem incluir diversos gêneros, com destaque para os digitais, com ênfase em textos multissemióticos, possibilitando ao aluno interagir com as diversas situações comunicativas que envolvam práticas de linguagem já vivenciadas, favorecendo a apropriação de novas experiências e valorizando a capacidade comunicativa do aluno (BRASIL, 2018).

Os gêneros textuais emergem das necessidades comunicativas do ser humano em suas rotinas de interação, e nesse universo estão aqueles cujo efeito pretendido é provocar humor, a exemplo das tirinhas, presentes em jornais, revistas, *sites* da internet e também nos livros didáticos. Em nossa vivência em sala de aula, percebemos que é um dos gêneros mais frequentes nesses materiais escolares, bem como em avaliações de rede, como a Prova Brasil e o Enem, atraindo a atenção dos alunos devido à presença das imagens e do humor, que é recorrente em praticamente todas as tiras.

Considerando-se que, durante a leitura, o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, nesta pesquisa, destaca-se a habilidade de elaborar inferências como parte fundamental desse processo, visto que implica em o

leitor mobilizar os diversos conhecimentos que possui para a construção dos sentidos de um texto. Considera-se que, para elaborar inferências na leitura do gênero tira, o leitor mobiliza uma rede complexa de informações, já que as tirinhas se configuram por meio de imagens e comportam lugares vazios que devem ser preenchidos pelo leitor, necessitando que ele acione conhecimentos prévios, a fim de construir um sentido para o texto. Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como objeto o processo de elaboração de inferências realizado por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa foi norteada pelas seguintes questões: de que modo os alunos concebem e se relacionam com o gênero tira? Em que medida, no processo de compreensão de tiras, os alunos conseguem elaborar inferências adequadas à construção do sentido? Que tipos de inferências os alunos elaboram? De que modo, na escola, se pode conduzir a formação de um leitor capaz de monitorar seu próprio processo de compreensão, elaborando inferências adequadas para a construção do sentido dos textos?

Dessa forma, no desenvolvimento da pesquisa, partiu-se das seguintes hipóteses: a) Devido às características típicas do gênero – textos curtos, presença de imagens e foco no humor, além da presença em livros didáticos, a tirinha é de amplo conhecimento por alunos da Educação Básica; b) Em função da presença de imagens e narrativa curta, a leitura de tiras requer a ativação de diversos conhecimentos prévios, demandando do leitor a elaboração de inferências de diversos tipos e c) A elaboração de uma proposta de intervenção focada no ensino da estratégia inferencial contribui para aprimorar a formação do leitor de tiras e de outros gêneros.

Com base no exposto, este trabalho tem como objetivo geral avaliar o desempenho de leitura de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental quanto à elaboração de inferências em atividades de compreensão do gênero tira. Para o alcance do objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: verificar as concepções e experiências dos alunos em relação ao gênero tira; identificar os tipos de inferências usadas pelos alunos na compreensão de tiras; identificar os conhecimentos prévios mobilizados pelo aluno nas questões inferenciais e quantificar as adequações e inadequações das respostas dadas pelo aluno às questões inferenciais.

Nesse contexto, este estudo reuniu dados relativos à elaboração de inferências por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de São Lourenço do Piauí-PI, à luz dos trabalhos de Marcuschi (2008), que explica os tipos de operação inferencial, a natureza da inferência e as condições de realização. Os resultados possibilitaram elaborar proposta de intervenção com base nas necessidades de compreensão leitora identificadas, relacionadas, principalmente, aos processos inferenciais no processo de compreensão do gênero tira.

Sabendo-se que é papel da escola ensinar os usos da língua e propor situações que conduzam o aluno a desenvolver sua visão crítica na leitura de textos pertencentes a diversos gêneros textuais, esta pesquisa justifica-se por apresentar um aprofundamento no estudo da elaboração de inferências, estratégia que pode e deve se transformar em objeto de ensino. Apresenta-se ainda a proposta de uma prática pedagógica em que se visa promover o desenvolvimento de inferências mediado pela ação do professor, colaborando para formar um aluno leitor autônomo, capaz de monitorar seu próprio processo de compreensão.

Como fundamentação teórica para esta pesquisa, nos estudos sobre leitura, recorreu-se a autores como Silva (1999), Marcuschi (2001, 2002, 2008), Kleiman (1995), Koch (2001, 2009, 2012), Koch e Elias (2006), Leffa (1996), Siqueira e Zimmer (2006), Solé (1998), Machado (2010) e Soares (2004); Bakhtin (1997), Marcuschi (2008), Dolz e Schneuwly (2004) e Bazerman (2006), dentre outros, fundamentaram o estudo sobre os gêneros textuais, enquanto Vergueiro (2016), Ramos (2009), Mendonça (2002), Silva e Wachowicz (2013) deram subsídios para a compreensão do gênero tira.

Este trabalho organiza-se em seis capítulos. No primeiro, configurado nesta Introdução, apresenta-se a contextualização, objeto, objetivos, hipóteses e justificativa da pesquisa; no capítulo 2, está a fundamentação teórica da pesquisa, em que se trata da concepção de língua e de sujeito, das concepções de texto e de sentido e ainda de concepções de leitura, estratégias de leitura e processamento textual. O terceiro capítulo versa sobre os gêneros textuais e ensino, dando ênfase ao gênero histórias em quadrinhos e, mais especificamente, ao subtipo tira; o capítulo 4 compõe-se dos aspectos metodológicos; o capítulo 5 apresenta a análise dos dados coletados e construídos na pesquisa de campo, bem como e a proposta

de intervenção. Para finalizar, no capítulo 6, apresentam-se as considerações finais deste estudo.

2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, TEXTO E LEITURA

Neste item apresentam-se as concepções de língua, sujeito, texto e leitura, especificando-se as que fundamentam o processo desta pesquisa. Também se caracteriza o ensino da leitura e a importância da formação de um sujeito leitor que consiga atribuir sentido ao que lê, o que, em grande parte, depende das opções metodológicas do professor. Assim, neste capítulo, também se abordam as estratégias de leitura e encaminhamentos sobre como ensiná-las.

2.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E DE SUJEITO

Conforme Koch (2011), a concepção de sujeito da linguagem está em estreita correlação com a concepção de língua que se adota. Assim, a concepção de língua como representação do pensamento corresponde à de um sujeito psicológico, individual, que age de acordo com sua vontade, com base apenas em suas intenções, e ainda de um sujeito que constrói uma representação mental a qual será captada pelos seus interlocutores da mesma forma que ele mentalizou. A língua funciona então como uma forma de dar corpo a uma ideia, sendo a transmissão e a decifração os processos que medeiam as relações entre os indivíduos.

Já a concepção de língua como estrutura corresponde “a um sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de não consciência” (KOCH, 2011, p.14). A autora ressalta ainda que todo princípio explicativo para qualquer fenômeno ou comportamento individual baseia-se na consideração de sistema, linguístico ou social, ao qual o sujeito é submetido em função das posições sociais que ocupa nesse sistema.

Essas duas posições clássicas em relação ao sujeito enfatizam, respectivamente, i) o predomínio da consciência individual no uso da linguagem, sendo a língua um instrumento que se encontra à disposição dos indivíduos: trata-se “de um sujeito de consciência, dono de sua vontade e de suas palavras” (KOCH, 2011, p.14) e ii) a ideia de “assujeitamento”, significando que o sujeito não é dono de

sua vontade e de suas palavras; quando existe consciência, é produzida de fora e ele pode não saber o que faz e o que diz. Tem-se, nessa concepção, um sujeito anônimo, social, que, quando ocupa o papel de locutor, é apenas um repetidor. Esse sujeito está inserido numa instituição da qual é apenas porta-voz, visto que há um discurso anterior à fala do sujeito. Segundo Koch (2011, p. 15), pode-se incluir “a concepção de sujeito ‘inconsciente’, que não controla o sentido do que diz. Quem fala é o inconsciente, que às vezes rompe as cadeias da censura e diz o que o ego não quer. É o “id” que fala, não o ego”.

Além dessas duas concepções, destaca-se aquela que compreende a língua como lugar de interação, correspondente à de um sujeito como entidade psicossocial, ativo, que reproduz o social na medida em que participa de forma ativa das situações na qual se acha inserido, construindo e compartilhando representações que viabilizam a comunicação, a qual não se faz sem conflitos (KOCH, 2011).

2.2 CONCEPÇÕES DE TEXTO E DE SENTIDO

Na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto “como um produto-lógico do pensamento (representação mental) do autor” (KOCH, 2011, p.16), cabendo ao leitor/ouvinte apenas “captar” essa representação mental construída pelo produtor, exercendo um papel essencialmente passivo.

Na concepção de língua como código, como um instrumento de comunicação e de sujeito como predeterminado pelo sistema, o texto é visto “como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código” (KOCH, 2011, p. 16). Percebe-se nessa concepção que o papel de “decodificador” é passivo, obedecendo à mesma representação feita pelo autor.

Na concepção interacional (dialógica) da língua, segundo a qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que- dialogicamente nele se constroem e são construídos.” (KOCH, 2011, p.17). Consideram-se no texto os implícitos, que são identificados com base no contexto

sociocognitivo dos participantes, havendo uma interação entre os elementos textuais e os extratextuais.

Para este trabalho, que tem como objetivo analisar a habilidade de elaborar inferências, relacionando-o às concepções de sujeito, de texto e à produção de sentidos, a concepção sociocognitiva, que considera os conhecimentos e experiências de sujeitos sociais ativos, é a que embasa de forma mais completa o presente estudo. Por essa razão, apresenta-se uma explanação mais aprofundada sobre essa concepção no tópico que segue, correlacionando-a especificamente com a relação entre sujeitos que se faz via textos escritos, na atividade de leitura.

2.2.1 Concepção sociocognitiva da leitura

A partir da década de 1980, avança-se para uma nova abordagem nos estudos de texto de uma perspectiva cognitiva. Nas palavras de Koch e Elias (2006, p.11), “A leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos”, sendo o leitor concebido então como um sujeito dotado de intenções e com conhecimentos acumulados em suas atividades sociais, os quais são ativados no momento da leitura, estabelecendo-se relação entre o que está na sua memória e o que se encontra no texto. Assim, “A leitura envolve o leitor, o texto, a interação entre leitor e texto, o conhecimento prévio, enciclopédico e linguístico do leitor e o processamento cognitivo da informação linguística” (SIQUEIRA; ZIMMER, 2006, p. 33). Dessa forma, “a compreensão deixa de ser vista como simples captação de uma representação mental ou como a decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor” (KOCH, 2011, p.17). O processamento textual configura uma ação estratégica do leitor com vistas ao alcance da compreensão, a qual se faz em função de diferentes aspectos, de ordem cognitiva e social.

Marcuschi (2008) aponta, no processamento do texto, pelo menos quatro aspectos na sua forma de operacionalização: ser estratégico, flexível, interativo e inferencial.

No processamento estratégico, considera-se “que a compreensão não é uma atividade com regras formais e lógicas que dão resultados automáticos” (MARCUSCHI, 2008, p. 256), estando as atividades voltadas para as inferências pragmáticas, semânticas ou cognitivas, e não apenas para as lógicas.

No processamento flexível, a compreensão é vista tanto num movimento global como local, que vai depender das necessidades dos interlocutores e do contexto discursivo. Na relação com o texto, o movimento é tanto descendente, do leitor ao material de leitura (*top-down*), com a mobilização do conhecimento prévio do leitor sobre o que está lendo, quanto ascendente (*bottom-up*), visto que os leitores processam a informação textual, ou seja, partem do reconhecimento de letras, morfemas, palavras, frases e parágrafos, para construir o sentido do texto (LEFFA, 1996).

De acordo com Kleiman (1995), a característica mais saliente do leitor proficiente é sua flexibilidade na leitura, ou seja, ele não adota apenas um procedimento para chegar aonde quer, dispondo de outros, de modo que, se um não der certo, outros serão ensaiados. Considera-se que as estratégias de leitura presentes no universo do leitor proficiente permitem-lhe uma independência que torna a sua leitura consciente, reflexiva e intencional. O leitor terá controle consciente, percebendo quando não está entendendo o texto e, em decorrência, planejando uma estratégia para conseguir eficiência na leitura.

Entende-se, com base nesses aspectos que explicam a compreensão como processo, que não se tem uma atividade com regras precisas, e sim com certa margem de criatividade, requerendo seleção, reordenação e reconstrução. Marcuschi (2008) adverte que aceitar essa perspectiva demanda uma certa cautela, pois, embora preveja uma ação criativa do leitor, a compreensão de um texto não é uma atividade de vale-tudo, visto que, mesmo o texto permitindo muitas leituras, elas não são infinitas, pois o leitor precisa se apoiar nas pistas fornecidas pelo texto para construir um sentido (processamento flexível). As compreensões possíveis de um texto não podem ser quantificadas, mas pode-se dizer que algumas não são possíveis.

Koch (2012) esclarece os fatores que intervêm na relação leitor-texto, dificultando ou a facilitando a compreensão. Elementos linguísticos (determinadas expressões, léxico antigo, entre outros), esquemas cognitivos, elementos pertencentes a uma determinada cultura, condições em que o texto foi escrito, entre outros conhecimentos que são necessários para compreender o texto podem dificultar a relação entre leitor e autor. Um texto com léxico desconhecido para o leitor, por exemplo, implica na dificuldade de compreensão, comprometendo a realização dos propósitos comunicacionais, o que pode ser percebido na leitura de

um contrato por muitas pessoas, as quais muitas vezes recorrem a outro leitor (advogado, técnico) para compreenderem as cláusulas e concordar ou não com elas.

Há ainda outros fatores relacionados ao texto que intervêm na compreensão, como os relativos ao aspecto gráfico: tamanho e formato das letras, cor, composição dos parágrafos (muito longos ou excessivamente entrecortados), uso apenas de letras maiúsculas ou minúsculas, excesso de abreviações; no aspecto sintático, com abundância de orações subordinadas, orações supersimplificadas, ausência de conectivos, ausência de pontuação, entre outros, e ainda no campo semântico, como terminologia técnica ou linguagem figurada. Koch (2012) exemplifica com o gênero bula, considerado um texto de difícil leitura para os leigos devido aos termos de química e medicina.

A compreensão envolve ainda diferentes capacidades, como fazer previsões e levantar hipóteses associadas às características do texto, como o gênero, a organização, as marcas, os títulos, as ilustrações, entre outros elementos. As previsões e antecipações devem ser compatíveis com o texto e, quando há esse encontro, a informação do texto integra-se aos conhecimentos do leitor e a compreensão acontece.

Solé (1998) situa a compreensão também como uma atividade metacognitiva, de avaliação da própria compreensão, a qual, quando é dominada pelo leitor, torna-se produtiva. Esse processo configura a ação de leitores experientes, que compreendem e que também sabem quando não compreendem, usando estratégias para superar lacunas na compreensão. Nesse sentido, espera-se na formação de um leitor proficiente que ele seja capaz de fazer essa avaliação de sua leitura, elaborando as estratégias convenientes ao significado do texto.

Na visão de Leffa (1996, p. 45), “o papel do leitor é importante não só na compreensão do texto mas também no desenvolvimento da habilidade da leitura”, sendo que a capacidade de os leitores refletirem sobre o que fazem também pode ajudar a desenvolver estratégias adequadas de leitura.

2.2.2 Processamento textual e estratégias de leitura

Um leitor autônomo é um sujeito que, quando lê, é capaz de interrogar sua própria compreensão e para isso utiliza diferentes estratégias de leitura. As

estratégias são ferramentas de controle da leitura, propiciando ao leitor escolher outros caminhos quando se depara com dificuldades. Segundo Solé (1998, p. 72), as estratégias de compreensão leitora “envolvem os componentes metacognitivos de controle sobre a própria compreensão, pois o leitor especialista, além de compreender, sabe que compreende e quando não compreende”. Essas estratégias são usadas previamente, durante e depois da leitura.

Solé (1998, p. 22) destaca que o uso de estratégias se vincula ao objetivo que norteia a leitura, visto que “Sempre lemos para algo, para alcançar uma finalidade”. Estes objetivos são diversos, levando o leitor à construção de diferentes interpretações pautado por diferentes objetivos. Assim,

[...] ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraíam informação distinta do mesmo. Assim, os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e compreender. (SOLÉ, 1998, p. 72)

Os objetivos dos leitores são variados para diferentes momentos e situações. Obter uma informação, localizar algum dado específico, entreter-se, negociar, fazer algo são propósitos que levam o leitor direto aos dados do texto que satisfazem seus intentos, desconsiderando outros. Desse modo, a leitura pode ser também um processo seletivo, como afirma Solé (1998), na medida em que se deixam de lado muitas informações para se encontrar a informação relevante. Tem-se nessa atividade uma leitura significativa e funcional. Nesse sentido, percebe-se que não basta a decodificação, sendo preciso compreender, para que o objetivo seja alcançado.

No âmbito pedagógico, os Parâmetros Curriculares Nacionais referendam essas perspectivas:

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

Nessas explicações, reforça-se, na atividade de leitura, o papel do leitor como construtor de sentido, utilizando-se de diferentes estratégias.

Os objetivos de leitura determinam a seleção de textos e definem os procedimentos para a compreensão. Nesse processo, o leitor, antes mesmo do ato da leitura, faz antecipações com base em seus conhecimentos (linguísticos, textuais, de mundo) analisando suporte, o gênero textual, os recursos gráficos, o título, o que lhe possibilita fazer previsões que implicam na compreensão do texto. Adentrando o texto, o leitor competente, além de identificar os elementos explícitos no texto, consegue adentrar suas camadas e ler o que não está escrito, fazendo inferências, pois, nos implícitos, podem estar informações necessárias para a compreensão, isto é, o leitor vai além da decodificação das palavras, tornando-se um co-construtor do texto. A validação das estratégias se dá por meio das pistas do texto e passa por uma verificação para a confirmação ou não.

Solé (1998, p.103) aborda a questão dos conhecimentos prévios para que o leitor possa atribuir um significado para o texto, pontuando que, “quando um escrito já é conhecido, o leitor não tem que fazer nenhum esforço para compreendê-lo”. Isso significa que, quando o texto é familiar ao leitor, que o acessa em função de objetivos rotineiros, o processo de compreensão se dá de forma quase automática.

Sobre o conhecimento prévio registrado pela memória, Kleiman (1995) ressalta que é representado pelas informações e saberes adquiridos pelo leitor ao longo de sua vida, sem o qual uma atividade de leitura pode resultar na incompreensão. Tais conhecimentos são considerados relevantes, determinando a diferença na dificuldade de compreensão de textos por um mesmo leitor. É, pois, um fator de suma importância na compreensão da leitura ligado diretamente ao processo inferencial o modo como o conhecimento é armazenado na memória.

Uma teoria sobre como as informações estão armazenadas e organizadas na memória é a *teoria dos esquemas*, oriunda de pesquisas na área das Ciências Cognitivas, a qual tem se revelado bastante adequada, de acordo com vários pesquisadores da leitura. Machado (2010) apresenta a definição de esquema com base nos estudos de Rumelhart (1980), segundo o qual os esquemas representam nosso conhecimento sobre conceitos, eventos, ações e sequências de ações arquivados na memória. A teoria dos esquemas é basicamente uma teoria sobre conhecimento que busca explicar como ele é representado e como essa representação facilita o uso para a compreensão.

Rumelhart (1980 apud MACHADO, 2010, p. 45) considera que “os processos fundamentais de compreensão podem ser considerados análogos à testagem de hipóteses”. Nesse sentido, os leitores entendem um texto quando são capazes de levantar hipóteses (baseados em seus esquemas mentais) que ofereçam coerentes com os diferentes aspectos do texto. Machado (2010) menciona que os esquemas desempenham um papel importante tanto no processo inferencial como no processo geral de compreensão da leitura.

A forma como o conhecimento de mundo está armazenado na mente recebe outras denominações por parte dos pesquisadores que tomam a cognição humana como objeto de estudo: *frames*, *scripts*, cenários, modelos mentais, modelos episódicos ou de situação, entre outros. (MACHADO, 2010, p. 47). Em comum, todos esses conceitos remetem ao que, em suas experiências da vida social, o indivíduo abstrai, constituindo suas representações de mundo, as quais são cruciais no modo como interage com os textos que lê.

Kleiman (1995, p. 51) ressalta que o leitor proficiente faz escolhas baseando-se em predições, sendo que “essas predições estão apoiadas no conhecimento prévio tanto sobre o assunto (conhecimento enciclopédico), como sobre o autor, a época da obra (conhecimento social, cultural, pragmático), o gênero (conhecimento textual).” Percebe-se, pois, que a compreensão de texto se ancora no conhecimento que o leitor possui sobre a temática, o contexto de produção, as características compartilhadas com outros textos, estilo da linguagem. Assim, a ausência desses conhecimentos pode prejudicar a compreensão do texto. Em decorrência, pedagogicamente, é necessário que o professor adote uma metodologia que proporcione aos alunos a atualização dos conhecimentos prévios de que necessitam, de modo que possam interagir proveitosamente com os textos a ler. Nesse sentido, é fundamental

Ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio. Ainda que isso varie muito em função do texto a ser lido, o professor pode explicar a meninos e meninas que as ilustrações, quando acompanham a escrita, os títulos, os subtítulos, as enumerações [...] os sublinhados, as mudanças de letra, as palavras-chaves e expressões como “A ideia fundamental que se pretende transmitir...”, “Um exemplo do que se quer dizer...”, “Os aspectos que serão desenvolvidos...”, as introduções e os resumos, etc. são aspectos que os ajudarão a saber do que trata o texto. (SOLÉ, 1998, p. 105).

As previsões que podem ser estabelecidas antes da leitura a partir de determinados aspectos do texto são determinantes para a construção do sentido, enquanto aquelas realizadas durante a leitura permitem comprovar ou não as previsões.

2.2.2.1 A estratégia inferencial no processamento da leitura

A habilidade de elaborar inferências é parte integrante do processo de leitura e compreensão textual, pois é a partir dela que o leitor associa seus diversos conhecimentos que para a construção de novos, no contato com o texto. Para o processamento da leitura, evidencia-se a compreensão como um fator relevante, uma vez que a leitura sem compreensão configura apenas uma atividade de mera decodificação. Faz-se necessário o envolvimento de vários aspectos, para que o leitor possa chegar à construção do sentido do texto, sendo a elaboração de inferências relacionada à leitura significativa, visto que essa estratégia cognitiva só é possível se o leitor se engajar na leitura com um propósito definido, construindo sentidos.

Marcuschi (2008, p. 256) esclarece que

O processo inferência diz respeito ao modo da produção de sentido que não se dá pela identificação e extração de informações codificadas, mas como uma atividade em que conhecimentos de diversas procedências entram em ação por formas de raciocínio variadas.

Koch (2009, p. 27) corrobora, acrescentando um importante componente para a elaboração de inferências: as representações mentais.

Sendo a informação dos diversos níveis apenas em parte explicitada no texto, ficando a maior parte implícita, as inferências constituem estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto (em sentido amplo), constrói novas representações mentais [...].

Um leitor proficiente utiliza-se da estratégia da inferenciação para construir um sentido para o texto ou reconstruí-lo a partir dos seus conhecimentos de mundo, assim compreende o que lê, pois é capaz de preencher as lacunas deixadas pelo produtor. As inferências geram, no entanto, diferentes interpretações pelos leitores,

já que dependem de suas intenções, de seus conhecimentos prévios, do contexto em que estes estão inseridos e de características do texto.

O produtor de um texto precisa estabelecer um equilíbrio do que necessita ser explicitado no texto e do que pode permanecer implícito, devendo o leitor recuperar via inferenciação, por meio das pistas textuais. Daí porque a atividade inferencial pode ser descrita como um ato inteligente que envolve raciocínio lógico e criativo, levado a efeito a partir da junção de informações novas e antigas, possibilitando o surgimento de novas intuições ou conclusões (FERREIRA; DIAS, 2004, p. 41).

O termo inferência tem sido usado para descrever as mais variadas operações cognitivas, que vão desde a identificação do referente de elementos anafóricos até a construção de esquemas ou modelos mentais a partir dos textos (MACHADO, 2010). Entende-se que todas as respostas elaboradas pelo leitor a partir das pistas oferecidas pelo autor do texto, desde as mais próximas dessas pistas até a construção de modelos mentais dos textos, chegando a uma significação, podem ser consideradas como inferências. Trata-se, pois, de interpretações que o leitor faz da intenção do autor do texto, operando no nível semântico.

Concebe-se a inferência como uma atividade cognitiva e intencional, habilidade que permite aos leitores proficientes tomarem decisões no ato da leitura, mobilizarem recursos, fazerem raciocínios e interpretar pistas contextuais para responder adequadamente aos objetivos de um texto. As inferências ocorrem na mente do leitor, não estão no texto. São desenvolvidas enquanto acontece a leitura ou após a realização da leitura. As inferências, portanto, lidam com os conhecimentos da estrutura do texto, como os do contexto.

Machado (2010 apud KOCH, 1993) ressalta que o processo inferencial apresenta um aspecto importante que é a relação interativa que se estabelece entre texto e contexto. O leitor, portanto, tem o contexto como um referencial, e nele busca conhecimentos para a elaboração de inferências, as quais também vão depender do objetivo do texto e de que elementos do contexto e da superfície textual o leitor vai utilizar.

Machado (2010, p. 60) destaca que “as inferências geradas são fortemente influenciadas pelo objetivo da leitura”. O autor baseia-se na ideia de que as diferenças na quantidade e nos tipos de inferências produzidas estão associadas aos objetivos da leitura, considerando também que os objetivos diferentes para um

mesmo texto resultam em diferentes níveis de compreensão. Os objetivos direcionam, pois, o leitor para quais conhecimentos contextuais ele precisa associar para alcançar um sentido para o texto. No nível semântico, o contexto é visto como base para definir sentidos para a leitura; por exemplo, no caso de um vocábulo que apresente diferentes significações, o contexto determinará o sentido que deverá ser ativado na inferenciação.

Segundo Koch (2014), em relação ao processamento, uma questão central é o momento em que se inicia o processo inferencial, uma vez que se desenrola num certo lapso de tempo, durante o qual um estado inicial de representação mental transforma-se em outro. O processamento se realiza simultaneamente em diversos níveis (proposições atômicas, proposições complexas, coerência local, macroestrutura e superestrutura). Também se tem o processamento estratégico nos níveis estilísticos, retórico e verbal. O processamento ainda pode acontecer sobre pequenas porções da informação global disponível – a memória ativa (*working memory*), onde se realizam os processos inferenciais. Essa memória é limitada, e apenas as inferências mais importantes são realizadas no espaço de tempo disponível.

Koch (2014) ressalta que há discussões sobre o momento em que se fazem as inferências: se ocorrem em qualquer ponto do processamento, ou se só se realizam quando forem necessárias para recobrir uma lacuna do texto, sendo que a probabilidade é que ocorram durante todo o processamento, inclusive após a leitura.

No que se refere à compreensão como uma atividade de solução de problema, a autora pontua que podem ocorrer problemas de compreensão se o leitor não elaborar as inferências permitidas pelo texto, obrigando assim ao leitor a uma “reanálise” da parte do texto que ele não compreendeu bem.

2.2.2.2 Tipos de operação inferencial

Segundo Marcuschi (2008), muitas vezes, em particular na fala, as inferências são estabelecidas a partir de pistas tais como a prosódia (entonação, volume, qualidade da voz, pausa, velocidade e ritmo da fala), escolhas do léxico, distribuição sintática, estilo, mímica, gestos, postura corporal e assim por diante.

Na visão do autor, as inferências são produzidas com o aporte de elementos sociossemânticos, cognitivos, situacionais, históricos, linguísticos, de vários tipos

que operam integradamente, ou seja, para a construção de inferências, o ouvinte/leitor precisa associar diversos conhecimentos advindos da sua experiência e do contexto aos elementos textuais para, assim, compreender o texto. “Compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações, num movimento interativo e negociado” (MARCUSCHI, 2008, p. 252). A compreensão está associada à construção de inferências e o caráter interativo e negociado remete à ideia do leitor relacionar conhecimentos diversificados para levantar hipóteses e elaborar inferências. Entende-se que a atividade inferencial não é espontânea e natural, visto que se apoia em pistas, tendo o leitor que fazer opções em cada operação inferencial. Para essas operações, Marcuschi (2008) delinea um quadro tipológico classificatório (Quadro 1), especificando o modo como a inferência se realiza, a partir das operações cognitivas efetivadas pelo leitor. Reitera-se que esse quadro proposto pelo autor e tomado como base para a análise dos dados desta pesquisa relativo à leitura de tirinhas pelos alunos participantes.

Quadro 1 – Quadro de operações inferenciais

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 informação 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 ideias.
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 experencial	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 experencial lexical	Exclusão pura e simples de informações ou dados relevantes e indispensáveis, impedindo até mesmo a compreensão dos dados que permanecem.
11. acréscimo	pragmática experencial	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 experencial	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 evidencia uma intensa atividade cognitiva do leitor, que, com base nos elementos textuais e no seu repertório de conhecimentos (enciclopédicos, experienciais, linguísticos), processa o texto e constrói sentido. Esse perfil de leitor está longe daquele que, tradicionalmente, se cultivou na escola brasileira, onde eram constantes atividades de oralização, decifração, repetição e memorização sem propósitos que não os de apenas responder perguntas do professor. Contemporaneamente, se busca desenvolver na escola um processo de formação que, de fato, contribua para que os alunos se tornem leitores autônomos, aspecto do que qual se trata no tópico seguinte.

2.3 O ENSINO DA LEITURA

A leitura exerce papel importante em nossa vida, por isso constitui objeto de ensino e aprendizagem e, para tanto, a escola deve trabalhar diferentes formas de ler em função de diferentes objetivos e gêneros de texto.

Historicamente, a questão da leitura esteve voltada para a ação de oralizar o texto por parte do leitor ou de ler com expressividade, obedecendo às formas da

língua em todos os níveis: fonológico, morfossintático, semântico. Nessa perspectiva, a atenção do docente se volta para a eloquência e a expressividade verbal, podendo os aspectos de compreensão se perderem diante da ênfase nas formas. Assim, surge um leitor que se limita à transformação de símbolos escritos em orais, sem, necessariamente, compreender o texto. Segundo Silva (1999) a ideia da sequenciação é utilizada de forma redundante no contexto escolar e acaba distorcendo o processo de leitura, levando o leitor em formação a pensar que ler é oralizar o texto, seguindo todas as convenções linguísticas, o que, muitas vezes, se torna penoso e desgastante para o aluno, que desiste de ler ou que se convence de que não gosta ler. Segundo Kleiman (1995, p. 16), “Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido”.

Nesse sentido, muitas vezes, ler na escola também se limita a responder questões que não consideram o conhecimento prévio e os interesses dos aprendizes, colocando-os apenas como receptores dos textos estudados, tornando-os sem nenhum sentido para o aluno. Silva (1999, p.13) aponta na escola

[...] o total desprezo dos docentes pelo repertório prévio e interesses dos estudantes, o que coloca estes leitores na condição de entidades vazias de conhecimentos e sentimentos – a quem cabe somente decodificar e “engolir” as mensagens dos múltiplos textos estudados.

Dessa forma, reafirma-se a prevalência dos estudos tradicionais de leitura que desconsideram a contextualização do leitor, não dando oportunidade para o aluno construir o sentido do texto, permitindo-lhe diferentes interpretações. Nessa concepção, metodologicamente, destaca-se a leitura como uma sequência dos passos estipulados nos livros didáticos, sem que o professor considere a realidade específica de sua escola ou de seus alunos.

Mais recentemente, com o aporte das pesquisas sobre leitura e compreensão, com repercussões no meio pedagógico, almeja-se uma ampliação nas formas de conduzir o ensino da leitura, proporcionando ao aluno uma interação com o autor e o texto, de modo a ser ativo no processo de ler.

Nessa direção, Marcuschi (2001) detecta uma visão diferente em relação ao tratamento do texto nos livros desde meados da década de 1990, identificando nesses materiais mais exercícios de compreensão, mais variedade textual, menos gramática formal, mais discussão pessoal, porém ainda deixam de dar enfoque a questões interessantes como a variação e a oralidade, não atingindo um nível que

leve o aluno à reflexão crítica, deixando de lado a oportunidade de treinar o raciocínio, desenvolver as habilidades argumentativas e a formação de opinião. O autor ressalta ainda o caráter ainda insuficiente da leitura que permita ao aluno fazer interpretações e construir um significado para o texto

Silva (1999) enfoca a leitura literária que leva o leitor somente à apreciação dos clássicos, reduzindo as diferentes competências de um leitor. Dessa forma perde-se de vista a vasta tipologia de textos que circulam no meio social, o que dificulta a formação adequada do leitor, visto que

O leitor maduro e crítico é aquele que convive com diferentes tipos de textos, inclusive com os de literatura, estabelecendo os propósitos pertinentes para as suas práticas de interlocução. Não há leitor de um texto só e não há leitor de apenas um tipo de texto. (SILVA, 1999, p.14).

Entendendo a leitura como uma prática social e histórica, é preciso um olhar para a organização do ensino, no sentido de, conforme o comentário do autor, perceber a complexidade da leitura e as suas diversas funções sociais, que vão além das atividades realizadas na sala de aula. Um trabalho de leitura em que o leitor associa os conhecimentos de sua vivência com os da sala de aula e possa atingir o nível de proficiência em leitura.

Hoje, a leitura impõe novas reflexões, já que a sociedade sofre transformações constantes, como no caso da leitura virtual, justificando a demanda de um ensino-aprendizagem que leve o aluno à condição de leitor proficiente e não apenas de um leitor que oraliza ou decodifica um texto. A preocupação deve ser, pois, de formar esse leitor, assim, na escola, a prática precisa ser direcionada para a compreensão, fazendo com que o aluno seja um leitor ativo, usando também os conhecimentos extraescolares para a compreensão dos textos, de modo a propiciar-lhe a reflexão acerca do que lê e do modo como faz isso.

Sobre as condições sociais de acesso à leitura, Soares (2004, p. 19) afirma

Em nossa cultura grafocêntrica, o acesso à leitura é considerado como intrinsecamente bom. Atribui-se à leitura um valor positivo absoluto: ela traria benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade - forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação.

A autora pontua que essa interpretação traduz um etnocentrismo e uma perspectiva unilateral, pois a leitura é vista com desconfiança em algumas culturas e muitas vezes usadas como um instrumento de opressão. Como perspectiva unilateral, porque os valores atribuídos à leitura expressam a visão de grupos que detêm o poder. Pesquisas já demonstraram que as classes dominantes veem a leitura como fruição, lazer, ampliação de conhecimentos, enquanto as classes dominadas a veem como necessária à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho e a melhores condições de vida. Nessa camada, Soares (2004, p. 22) relata que “a leitura é avaliada em função de interesses utilitários. Já nas classes favorecidas, as crianças “veem a leitura como mais uma alternativa de expressão, de comunicação, nunca como uma exigência do e para o mundo do trabalho”. Dessa forma, fica evidente a força determinante que tem a estrutura social sobre a leitura: “na verdade, as relações de produção, de distribuição e de consumo da leitura como bem cultural repetem as condições discriminativas de produção, distribuição e consumo de bens materiais” (SOARES, 2004, p. 25)

Esse contexto traz para escola um desafio frente aos alunos que pertencem a uma classe em que a única oportunidade de aprender sistematicamente a ler, para usufruir dos benefícios leitura, é o período de escolarização, visto que não contam com apoio extraescolar, em função da pobreza, de pais com pouca escolarização e sem disponibilidade nem materiais adequados para promover a leitura no ambiente do lar. Nesse cenário, é crucial à escola ter como meta e trabalhar para que os alunos concluam a Educação Básica preparados para utilizar a leitura de maneira funcional em sua vida, com habilidades de leitores autônomos.

2.3.1 Formação de leitores

Sabe-se da importância de um trabalho em sala de aula que busque inserir o aluno no universo de uma leitura com sentido, em que o mesmo compreenda o que lê, percebendo a função social da leitura. Nesse sentido, Leffa (1999) aborda diferentes aspectos no processo de leitura, que inclui não apenas características do texto e do momento histórico em que ele é produzido, mas também características do leitor e do momento histórico em que o texto é lido. O autor ressalta que “uma descrição completa do processo da compreensão deve levar em conta, no mínimo,

três aspectos essenciais: o texto, o leitor e as circunstâncias em que se dá o encontro.” (LEFFA, 1999, p.1).

Assim, o autor faz um levantamento dos fatores que contribuem para a compreensão do texto, destacando que, para o aluno alcançar a condição de um leitor proficiente, o trabalho de leitura desenvolvido pelo professor deve propiciar ao aprendiz perceber, além dos elementos que compõem a estrutura superficial do texto, as condições nas quais e para as quais o mesmo foi escrito, como também meios para que aconteça a interação entre texto-leitor e leitor-autor. No trabalho com leitura há essa relevância, pois a compreensão do texto advém do entendimento do aluno sobre o objetivo para o qual o texto foi escrito, em que as pistas fornecidas pelo autor proporcionarão a interação com o texto e autor, permitindo ao aluno fazer análises coerentes, emitir opiniões, inferir-lhe um sentido.

Leffa (2008, p. 3) considera, para isso, a importância de o professor estar fundamentado para repensar e redirecionar suas práticas, visto que “na medida em que se é capaz de destacar os fatores mais e menos importantes para a compreensão de leitura, está se dando pistas ao professor sobre como atuar com seus alunos leitores”. O autor compreende que o plano de trabalho do professor para uma determinada turma será mais eficaz na proporção que ele tem conhecimento sobre os fatores que são mais e menos importantes para atingir a compreensão da leitura.

Hoje, pressupõe-se uma leitura com sentido, em que o aluno compreenda o texto numa perspectiva interacionista, ou seja, em que se dá um encontro entre leitor e texto e leitor e autor. Essa relação é pressuposta sabendo-se que o autor, ao produzir um texto, tem um objetivo e visa a um leitor. Já o leitor recebe o texto com base em suas necessidades, dirigindo-se a ele com um propósito e, nessa relação, os elementos vão se construindo e o sentido da leitura vem à tona. Isso retrata o que o ensino de língua portuguesa tem buscado nos últimos anos: uma contextualização da leitura, para que haja compreensão e se produza um efeito, bem como que o aprendiz possa ler e perceber a função da leitura, interagindo com o autor através do texto.

No intuito de motivação do aluno para a leitura, despertando-lhe o gosto por ler, o texto oferecido tem que produzir um sentido para ele, função referenciada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. No entendimento de que as situações do dia a dia se materializam em textos e que, dependendo da situação comunicativa, usa-se

um determinado gênero textual, o professor entra como o mediador, selecionando aqueles que estão de acordo com a identidade da turma, que são condizentes com as características daqueles alunos. Dessa forma, o trabalho com o ensino de leitura deve se ancorar em uma abordagem sociointerativa, em que o sentido do texto é construído na interação entre o aluno e os materiais de leitura, conforme preceitua Koch (2006, p.11):

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

Segundo a autora, a leitura tem como base os elementos presentes na organização do texto mas, para a produção de sentido, se envolvem muitos outros elementos da situação comunicativa. Um texto imagético, por exemplo, não fará sentido se o leitor não conhecer o significado de determinadas imagens ou não conseguir estabelecer relação com a situação em que o texto funciona. Para isso, os sujeitos possuem um conhecimento de mundo e, relacionando elementos desse conhecimento com elementos do texto, torna-se possível uma compreensão eficaz.

É, pois, papel da escola propiciar e mediar esse conhecimento visando a uma leitura significativa, de modo que o aprendiz possa perceber a sua função, como também fazer uso dessa leitura em sua vida social. A leitura fora da escola é uma necessidade na vida do indivíduo, provocando mudanças de comportamento, possibilita aos sujeitos pensar e agir em diversas situações, assegurando direitos sociais. Lê-se cotidianamente, entre outros propósitos, para enfrentar os desafios da vida diária e tomar decisão frente a eles.

É preciso ressaltar, no entanto, que as avaliações externas realizadas nas escolas brasileiras mostram que ainda apresentam falhas na função de formar leitores, visto que os resultados representam as dificuldades que o aluno tem de interpretar questões que são elaboradas de acordo com as habilidades/descriptores que o aluno naquele determinado nível deve atingir.

Sem dúvida, historicamente, a escola tem avançado, mas ainda precisa melhorar para formar um sujeito letrado em seu sentido mais amplo, que possa agir como um leitor proficiente, pois as condições de leitura que predominam, ainda são

insuficientes para atender à sua função de formar um leitor crítico, que consegue ler e interpretar textos orais e escritos de gêneros diversos. Reitera-se que o ensino descontextualizado, em que a escola fixa regras rígidas, sem considerar a função social da leitura tem deixado lacunas na formação do sujeito leitor e prejudicado o seu acesso à leitura.

Entre as tantas atividades do ensino da leitura que não contribuem para sua função social, destaca-se aquela “atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura” (ANTUNES, 2003, p. 28), visto que não há uma conexão entre o que lê na escola e o que necessita fora dela. Nesse sentido, considerando as funções individuais e sociais, é perceptível que as competências em leitura, compreensão e escrita são importantes em todas as disciplinas escolares. Desse modo, “A leitura deve preencher os objetivos prioritários da escola porque permite o acesso ao imenso acervo cultural constituído ao longo da história dos povos e possibilita, assim, a ampliação de nossos repertórios de informação” (ANTUNES, 2009, p. 193).

Entende-se que a leitura propicia muitas informações, acesso a novas ideias, aproximando-nos de outros povos, de outras culturas, bem como uma profunda compreensão de nossa história, entre tantas outras funções. Vista dessa forma, a leitura expressa o respeito ao princípio democrático “de que todos têm direito à informação, ao acesso aos bens culturais já produzidos [...] (ANTUNES, 2009, p. 193), o que é também condição para o exercício da cidadania plena. Esse acesso revela uma conduta de partilha, vista, em nossa sociedade, ainda como precária, o que se revela na exclusão dos não leitores em muitos eventos sociais em que ficam encobertos por não terem participação, tendo, em alguns casos, restritas possibilidades de atuar nos seus grupos. Portanto, a leitura traz para a população o poder de emergir socialmente, de enxergar, de perceber o que está acontecendo a sua volta, de assumir o seu papel na sociedade. Nessa perspectiva a escola deve promover oportunidades de um encontro bem sucedido entre o aluno e o grande contingente de informações e experiências que estão nos textos, atentando para o fato de que, quanto mais proficiente esse leitor se formar, mais proveitosos serão seus contatos com os materiais de leitura e, para isso, é crucial ensiná-lo estratégias para alcançar uma compreensão eficiente.

2.3.1.1 Ensinando estratégias de leitura

Solé (1998) descreve três momentos - antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura -, nos quais diferentes estratégias são acionadas pelo leitor proficiente para compreender o texto. Com base nisso, a autora propõe que, didaticamente, o professor promova, em sala de aula, situações que levem os alunos a lerem guiados por essas estratégias, de modo a incorporarem-nas em suas ações de leitura, de modo a se tornarem leitores proficientes.

Antes do início da atividade da leitura, Solé (1998) propõe alguns aspectos que o professor deve levar em conta para um ensino correto de estratégias de compreensão leitora:

- ler requer motivação;
- na escola, deve haver momentos em que se trabalha a leitura e outros em que se lê por ler, apenas por deleite;
- o professor precisa ser um referencial de leitura para os alunos, visto que estes não vão acreditar que é importante algo que só a eles compete fazer;
- ler não é algo para se premiar ou punir, já que a experiência mais exitosa ou mais problemática do leitor com o texto deve servir como parâmetro para o professor tornar mais efetivo o seu trabalho;
- ler é algo significativo, realizado com propósito, portanto ler porque o professor mandou é algo que pode não ser encorajador para os alunos e
- ler é algo complexo, e as crianças são capazes de, a seu modo, enfrentar essa complexidade, devendo o professor estar apto a diagnosticar as dificuldades nesse percurso e ser um auxiliar para a superação delas.

No tocante às estratégias durante a leitura, Solé (1998, p.117) pontua: “ler é um procedimento e se consegue ter acesso ao domínio dos procedimentos através de sua exercitação compreensiva”, assim alunos precisam selecionar marcas e indicadores, formular e verificar hipóteses, construir interpretações, ficando claro para eles que isso é necessário para atingir os objetivos na leitura.

As atividades de leitura compartilhada devem ser consideradas a melhor ocasião para os alunos usarem as estratégias adequadas para compreender os textos. Solé (1998) considera um meio poderoso para que o professor possa realizar a avaliação formativa da leitura durante o processo e intervir nas necessidades que os alunos apresentem. Trata-se de que o aluno seja um leitor ativo, que constrói

uma interpretação do texto à medida que o lê. Nas tarefas de leitura compartilhada, o professor e os alunos assumem a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e envolver os demais. A autora destaca quatro estratégias básicas que ocorrem durante a leitura compartilhada:

- Formular previsões sobre o texto a ser lido;
- Formular perguntas sobre o que foi lido;
- Esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto e
- Resumir as ideias do texto. (SOLÉ, 1998, p. 118).

Usar essas estratégias evidencia um leitor ativo, que, à medida que lê, interpreta, detectando, inclusive, os “os erros (interpretações falsas) e as lacunas na compreensão (a sensação de não estar compreendendo)”. Não compreender algo pode representar uma preocupação ou não, dependendo do objetivo da leitura. Detectar os erros e as lacunas da compreensão é a primeira função do controle que exercemos sobre a nossa compreensão. Para uma leitura eficiente, o leitor precisa saber o que pode fazer quando identificar um obstáculo na leitura, o que significa tomar decisões no decorrer da leitura.

Depois da leitura, algumas estratégias são elencadas por Solé (1998), como a identificação da ideia principal, a elaboração de resumo e a formulação de perguntas e respostas. A ideia principal do texto diz respeito à localização de enunciado ou enunciados mais importantes usados pelo autor nos quais é possível identificar o que seria a ideia principal, a qual pode estar ou não explícita no texto. Nesse aspecto, a autora aponta uma limitação, pois, ao se trabalhar com a questão da ideia principal, geralmente se atenta para a pretensão do autor, desconsiderando-se a intenção do leitor, seus conhecimentos prévios e objetivos da leitura. Segundo Solé (1998), a ideia principal resulta da combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, entre os seus conhecimentos prévios e a informação que o autor interpõe no texto. De todo modo, identificar uma ideia principal é uma estratégia para que os alunos possam aprender a partir dos textos e para que realizem uma leitura crítica e autônoma, visto que demanda ter objetivos claros e buscar alcançá-los, e isso deve ser ensinado (SOLÉ, 1998).

No que se refere à estratégia da elaboração de resumos, está associada à identificação o tema de um texto, da ideia principal e de aspectos secundários. Para resumir um texto, é necessário tratar a informação que ele contém de uma forma em que se possa descartar o que for menos importante ou que estiver redundante e

considerar ainda que conceitos podem ser substituídos por outros que os englobam. É preciso também que o resumo conserve vínculos com o texto original, preservando o significado do texto.

A estratégia de formular e responder perguntas é bastante utilizada nas salas de aula, de forma oral ou escrita, depois da leitura de um texto, porém, geralmente configura uma atividade de ensino usada para o professor avaliar o que os alunos compreenderam sobre um determinado texto. Solé (1998) considera que ensinar o aluno a formular e não só a responder perguntas sobre um texto é uma estratégia essencial para uma leitura ativa, uma vez que o leitor capaz de formular perguntas pertinentes está mais capacitado para controlar seu processo de leitura e torná-la mais eficaz. Isso se explica por que a pergunta implica em uma visada específica sobre determinados aspectos do texto e, desse modo, o leitor exercita seu discernimento sobre diferentes componentes textuais.

A compreensão leitora é um fator relevante quando almeja-se que os alunos se desenvolvam, ampliando seus repertórios de conhecimentos e sua visão crítica, assim, é papel do professor direcionar estratégias que permitam ao aluno uma leitura proficiente, ensinando-lhes a mobilizar estratégias de compreensão para se tornarem leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos pertencentes a gêneros diversos. O reconhecimento do gênero, aliás, é uma das estratégias do momento antes da leitura, visto que permite ao leitor fazer antecipações e, durante a leitura, colaborar para o processo inferencial produtivo.

Em função disso, no capítulo seguinte, trata-se dos gêneros textuais e de sua importância nas aulas de leitura.

3 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO

Este capítulo aborda os gêneros textuais e ensino, visto que a pesquisa investiga a elaboração de inferências no processamento da leitura do gênero tira.

Dessa forma, a primeira seção trata de concepções sobre os gêneros; a segunda explana sobre o gênero textual como objeto de ensino; a terceira enfoca o gênero histórias em quadrinhos (HQs) e, na quarta seção, o tópico é o gênero tira, componente do objeto desta pesquisa.

3.1 GÊNEROS TEXTUAIS: CONCEPÇÕES TEÓRICAS

Os gêneros textuais são fenômenos históricos, ou seja, surgem de acordo com a evolução da sociedade e estão intimamente vinculados à vida cultural e social, contemplando a diversidade de textos que se encontram em diversos contextos de discurso.

Bakhtin (1997) define gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, os quais refletem as diversas esferas da atividade humana e cada uma delas implica a existência de um ou mais gêneros textuais. Dependendo da complexidade das atividades, mais complexos serão os gêneros que as fazem funcionar.

Marcuschi (2002, p. 19) enfatiza que todo texto se organiza dentro de um determinado gênero, de acordo com as intenções comunicativas que os determina, de modo que “Os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia”, ou seja, os gêneros textuais nascem das necessidades comunicativas do ser humano, possibilitando e estabilizando as diversas formas de interação. Desse modo, ainda conforme Marcuschi (2008, p. 154), “a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”, isto é,

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p.155).

Nesse sentido, “a escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação” (SCHNEUWLY, 2004, p. 24), isto é, é necessária a adaptação do gênero à situação concreta de comunicação, sendo que os gêneros predeterminam a condição necessária da ação discursiva. Isso significa que “a ação discursiva, é, portanto, ao menos parcialmente, prefigurada pelos meios” (SCHNEUWLY, 2004, p. 25). Assim, a escolha do gênero pode ocorrer de forma parcial, pois, para uma determinada ação, há a possibilidade de se utilizar mais de um gênero.

Bakhtin (1997), ao tratar da heterogeneidade dos gêneros do discurso leva em consideração a diferença essencial entre o gênero primário (simples) e gênero secundário (complexo). Considerando-se gêneros secundários aqueles que não são controlados diretamente pela situação, como o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico etc., que surgem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa, mais evoluída. Durante o processo de formação, os gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários, que são mais simples, constituídos em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea.

O autor ressalta que ter uma concepção clara da natureza dos diversos gêneros do discurso é indispensável para qualquer estudo, pois é por essa variedade de gêneros que se vivenciam as situações do dia a dia.

Conforme Marcuschi (2002, p.19), os gêneros textuais

São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis dinâmicos e plásticos.

Uma consideração que reforça a função dos gêneros em diversas situações de comunicação é que podem se renovar e surgir novos de acordo com as necessidades socioculturais, como o surgimento das tecnologias, podendo-se

observar essa dinamicidade dos gêneros com a chegada daqueles que compõem a cultura eletrônica.

Os gêneros são também caracterizados por sua função cognitiva, com alto poder interpretativo. Nesse aspecto, ao fazer a leitura de um texto pertencente a um gênero que já conhece, o leitor faz previsões, levanta hipóteses, visto que cada gênero traz em seu teor, em sua forma, uma intenção comunicativa específica, uma funcionalidade.

Acrescenta-se que “os gêneros textuais não se caracterizam como formas estruturais estáticas e definidas de uma vez por todas” (MARCUSCHI, 2002, p. 9). O autor os concebe como eventos linguísticos, mas não são suas características linguísticas que os definem; são caracterizados como atividades sociodiscursivas, como fenômenos históricos e culturais, não se podendo quantificá-los numa lista fechada.

Segundo Bazerman (2006), uma maneira de coordenar melhor os nossos atos da fala ao interagir uns com os outros é agir de modo típico, modos realizadores de determinados atos em determinadas circunstâncias. O autor explica que, se um certo texto ou enunciado funciona bem numa situação e é assim compreendido, ao se deparar com uma situação similar, a tendência do indivíduo, é falar também de forma similar. Quando as pessoas seguem padrões comunicativos com os quais os outros já estão familiarizados, eles podem reconhecer de forma mais fácil o que os outros estão falando, assim, “As formas de comunicação reconhecíveis e autorreforçadoras emergem com os gêneros” (BAZERMAN, 2006, p. 29). As formas tipificadas (ou gêneros) levam as pessoas a tipificarem as situações nas quais se encontram, a ajustar as situações.

Bazerman (2006) ressalta que a tipificação pode ser entendida como um processo que direciona os tipos de ação que acontecerão, configurando-se como uma espécie de controle das atividades.

Este processo de mover-se em direção a formas de enunciados padronizados, que reconhecidamente realizam certas ações em determinadas circunstâncias, de uma compreensão padronizada de determinadas situações, é chamado tipificação (BAZERMAN, 2006, p. 29).

De acordo com o autor, os formatos padronizados direcionam o sentido para a informação que se deseja apresentar. Com o passar do tempo reconhece-se um

tipo de texto com facilidade, geralmente, através das características especiais que sinalizam que mensagem é aquela.

Bazerman (2006), numa compreensão mais profunda de gêneros, entende que são fenômenos de reconhecimento psicossocial que se configuram como parte de processos de atividades socialmente organizadas. Dessa forma, o autor sintetiza:

Gêneros são não somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos (BAZERMAN, 2006, p. 31).

Enfim, os seres humanos dão forma às suas atividades sociais com o uso dos gêneros. Eles surgem no dia a dia de acordo com as necessidades que as pessoas têm de compreender uns aos outros e também como forma de ordenar as atividades, sendo fundamentais para situar as formas específicas de linguagem. Em função disso, transformar os gêneros em objetos de ensino vem se tornando uma diretriz central para o ensino, visto que dotar os alunos de compreensão sobre os usos sociais da linguagem contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo e social.

3.2 O GÊNERO TEXTUAL COMO OBJETO DE ENSINO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam a importância dos gêneros textuais nas atividades de leitura e produção textual, recomendando um trabalho com texto pautado na função social do gênero, de modo que o aluno compreenda a vida social nas diversas práticas tipificadas que se evidenciam nos gêneros de texto (BRASIL, 1998).

O ensino da Língua Portuguesa deve ter como objetivo maior desenvolver a capacidade comunicativa do aluno, ampliando o que ele já aprendeu antes de adentrar a escola. Nesse sentido ensinar os usos da língua em diversos gêneros permite ao aluno aprender de forma integrada, e não fragmentada. Para isso, o professor deve proporcionar meios para que o aluno identifique os diversos contextos interativos, os objetivos dos textos, bem como suas características típicas, lendo e produzindo textos de vários gêneros.

Diversos elementos são de grande relevância para o aluno compreender a linguagem por meio dos gêneros, como o suporte, que, na visão de Marcuschi (2008, p.174) representa “um lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Nesse sentido, o suporte representa a estrutura específica para comportar um determinado tipo de texto. O autor reafirma que para essa ideia implicam três critérios: a) suporte é um lugar (físico ou virtual); b) suporte tem formato específico e c) suporte serve para fixar e mostrar o texto.

Passarelli (2012, p. 129) destaca que “Reconhecer a veiculação ou o tipo de situação em que o gênero se situa também contribui para a atribuição de sentido, pois um texto que veicula em uma situação comunicativa pública se constitui diferentemente de um em situação privada ou íntima [...]”. A autora afirma ainda a importância de o aluno identificar a função social do texto, assim, terá mais condições de se apropriar do propósito comunicativo do autor e conseguir compreendê-lo. Outras características dos gêneros são relevantes para a atribuição de sentido, como o conteúdo/informação que se expressa por meio de um gênero, assim como fatores socioculturais, os quais contribuem para definir que gênero deve ser usado no momento mais adequado à situação.

Dolz e Schneuwly (2004) propõem uma articulação entre as práticas de linguagem e a atividade do aprendiz, partindo da hipótese de que é através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes. Os gêneros abrem uma porta de entrada para as práticas de linguagem, evitando uma fragmentação no momento da sua apropriação. Para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem Dolz e Schneuwly (2004) apontam que três dimensões essenciais: primeiro, os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; segundo, os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero e, terceiro, as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais.

O funcionamento da escola pode ser transformado de uma maneira que haja uma multiplicidade de gêneros que entrariam sem problema no espaço escolar. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 69), “trata-se de levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de

referência”. Assim, textos autênticos do gênero considerado entram na escola recriando situações que devem reproduzir as das práticas de linguagem de referência, de modo que o aluno aprenda responder às exigências comunicativas com as quais ele se confrontará.

Os autores sustentam que a introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos concretos de aprendizagem, de dois tipos: aprender a dominar o gênero para conhecê-lo e desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros.

3.3 O GÊNERO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQs)

Entre a diversidade de gêneros textuais existentes, as histórias em quadrinhos constituem um gênero de fácil identificação dadas as suas especificidades: quadros, desenhos e balões, porém Mendonça (2002) ressalta que as “HQs revelam-se um gênero tão complexo quanto os outros no que tange ao seu funcionamento discursivo.”

Quanto à tipologia textual, nas HQs predomina o tipo narrativo na maioria dos casos. Porém, mas, como em outros gêneros, também há heterogeneidade tipológica nas HQs, isto é, além de sequências narrativas, podem apresentar sequências argumentativa, descritiva ou injuntiva. O exemplo a seguir, de acordo com Mendonça (2002), representa o gênero quadrinhos com diferentes tipologias, com sequências expositivas (1º e 2º quadrinhos) e sequências narrativas (3º e 4º quadrinhos).

Figura 1 - Sequências expositiva e narrativa em HQ



Fonte: Mendonça (2002, p. 196).

No que se refere à narrativa, os quadrinhos podem estar relacionados ao cinema e aos desenhos animados, com movimentos, falas de personagens e cenários, havendo uma seleção dos quadros e o modo como são sequenciados, o que implica um trabalho de compreensão mais complexo por parte do leitor para a reconstrução do fluxo narrativo.

3.3.1 Origem e evolução das HQs

McClod (1995, p. 4) esclarece que “Quadrinhos é um termo definido como „meio em si, não a um objeto específico” como revista ou gibi”. Segundo o autor, o mundo dos quadrinhos é amplo, bem diversificado, e uma definição teria que abranger toda essa diversidade e formar a arte dos quadrinhos. A partir de elementos como forma e conteúdo, ele a seguinte definição:

A forma artística – o meio – conhecida como quadrinhos é um recipiente que pode conter diversas ideias e imagens. O “conteúdo” dessas imagens e ideias depende, é lógico, dos criadores, e todos nós temos gostos diferentes [...]. O truque é nunca confundir a mensagem com o mensageiro. (McCLOAD, 1995, p. 6).

Com essas explicações, o autor reforça a ideia da dificuldade de se definir a expressão quadrinhos, deixando claro que diz respeito a meio pelo qual é transmitida a mensagem e que a mensagem em si (palavras e imagens) forma o conteúdo.

As histórias em quadrinhos (HQs) surgiram em meados do século XIX na Europa, com as histórias de Busch e de Topffer. O primeiro herói em quadrinhos nasceu com o Menino Amarelo (*Yellow Kid*), desenhado por Richard Outcault publicado semanalmente no jornal *New York World*. Oliveira e Mello (2014) destacam que, em 1894, foi publicada pela primeira vez uma página inteira com quadrinhos em cores no *New York Journal*, sendo que os primeiros autores de quadrinhos foram Rudolph Jöpfler (suíço), Wilhelm Busc (alemão) e Cristophe (francês). Depois das tiras de jornal vieram, em 1933, as revistinhas como são popularmente conhecidas.

No século XX, o veículo de circulação das HQs foram os jornais, considerado um meio para expansão dessa produção, passando depois a circular em publicações exclusivas. Atualmente, além dos jornais, encontram-se em outros

veículos midiáticos, como gibis e revistas destinadas a diferentes públicos. Aparecem também em publicações voltadas para o lazer das crianças, a exemplo das revistas brasileiras *Recreio*, *Picolé* e outras para colorir, que também trazem tirinhas de humor.

A primeira revista em quadrinhos publicada no Brasil foi “O Tico-Tico”, criada pelo desenhista Renato de Castro, o qual teve como inspiração a revista infantil francesa „*La Semaine de Suzette*”. Na revista “Tico-Tico”, o personagem de maior destaque era “Chiquinho”, considerado uma criação brasileira. Os gibis infantis brasileiros por muito tempo tinham como personagens constantes Tio Patinhas, Pateta, Pato Donald, Bolinha, Luluzinha, Cascão, Cebolinha, entre outros. Alguns desapareceram em virtude da descontinuidade das publicações, enquanto outro, como os personagens da Turma da Mônica continuam em atuação em revistinhas individuais ou nos chamados “almanaques”, que reúnem um grupo de personagens do mesmo autor/desenhista.

Os quadrinhos foram progredindo e ganharam potencial com novas publicações e novas tendências. À medida que o século XX se aproximava, as histórias em quadrinhos começaram a se expandir e continuaram num fluxo regular que continua até hoje. Mas, mesmo no século XX, muitos trabalhos não tiveram o reconhecimento como histórias em quadrinhos. A repercussão na época, ainda era negativa e muitos profissionais preferiram ser conhecidos como “ilustradores”, “artistas comerciais” ou, numa outra vertente, “cartunistas”.

3.3.2 Quadrinhos: uma linguagem autônoma

As histórias em quadrinhos apresentam uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos, embora apresente pontos comuns com outras linguagens. Ramos (2009) aponta que os quadrinhos dialogam com recursos da ilustração, da caricatura, da pintura, da fotografia, da arte gráfica, da música e da poesia, da narrativa, do teatro e do cinema. Percebe-se que os quadrinhos se apoiam em diferentes linguagens para expor, de forma verbal e não verbal, a sua mensagem. O autor, no entanto, reafirma a autonomia dos quadrinhos, que, há mais de um século, construíram suas próprias possibilidades de linguagem.

Ramos (2009) afirma que os “recursos dos quadrinhos nada mais são do que respostas próprias a elementos constituintes da narrativa”. Observa-se isso no *espaço* da ação que está presente no interior de um quadrinho, e também no *tempo* da narrativa, que acontece por meio da comparação entre o quadrinho anterior e o seguinte ou pode ser resumido em uma única cena. Quanto ao personagem, pode ser visualizado e o que ele fala ou pensa é lido em balões, que simulam o discurso direto.

A essa reunião de elementos narrativos, apresentados com o auxílio de convenções, denomina-se linguagem dos quadrinhos. Ramos (2009) identifica algumas tendências que caracterizam de fato os quadrinhos:

1. Diferentes gêneros utilizam a linguagem dos quadrinhos;
2. Predomina nas histórias em quadrinhos a sequência ou tipo textual narrativo;
3. As histórias podem ter personagens fixos ou não;
4. A narrativa pode ocorrer em um ou mais quadrinhos, conforme o formato do gênero;
5. Em muitos casos, o rótulo, o formato, o suporte e o veículo de publicação constituem elementos que agregam informações ao leitor, de modo a orientar a percepção do gênero em questão;
6. A tendência nos quadrinhos é a de uso de imagens desenhadas, mas ocorrem casos de utilização de fotografias para compor as histórias.

Com base nas características apresentadas, o autor define histórias em quadrinhos como

Um grande rótulo que une as características apresentadas anteriormente, utilizadas em maior ou menor grau por uma diversidade de gêneros, nomeados de diferentes maneiras. Todos esses gêneros teriam em comum o uso da linguagem dos quadrinhos para compor um texto narrativo dentro de um contexto sociolinguístico interacional. (RAMOS, 2009, p. 20)

Percebe-se pela definição que o gênero histórias em quadrinhos é amplo e diversificado, com características que também aparecem em outros gêneros. Os quadrinhos seriam, portanto, “um ‘hipergênero’ que agregaria diferentes outros gêneros, cada um com suas peculiaridades” (RAMOS, 2009, p. 20).

Considerando que há uma tendência na literatura sobre a classificação das HQs por gêneros, Ramos (2009) postula que a escolha por uma opção teórica vai depender do objeto que se quer estudar. Se numa pesquisa o destaque maior for o

desenho dos vários salões de humor existentes no país, é conveniente enquadrar a análise no humor gráfico.

Neste estudo, portanto, segue-se a linha que engloba os quadrinhos “como um grande rótulo que agrega vários gêneros que compartilham uma mesma linguagem em textos predominantemente narrativos” (RAMOS, 2009, p. 21), haja vista, o objeto desta pesquisa focalizar as tiras em geral, que, na visão de Mendonça (2002),

São um subtipo de HQs; mais curtas (até 4 quadrinhos) e, portanto, de caráter sintético, podem ser sequenciais (“capítulos” de narrativas maiores) ou fechadas (um episódio por dia). Quanto às temáticas, algumas tiras também satirizam aspectos econômicos e políticos do país, embora não sejam tão datadas como a charge. Dividimos as tiras fechadas em dois subtipos: a) tiras-piada, em que o humor é obtido por meio de estratégias discursivas utilizadas nas piadas de um modo geral, como a possibilidade de dupla interpretação, sendo selecionada pelo autor a menos provável; b) tiras-episódio, nas quais o humor é baseado especificamente no desenvolvimento da temática numa determinada situação, de modo a realçar as características das personagens [...] Podemos caracterizar provisoriamente a HQ como um gênero icônico-verbal narrativo cuja progressão temporal se organiza quadro a quadro. Como elementos típicos, a HQ apresenta os desenhos, os quadros e os balões e/ou legendas, onde é inserido o texto verbal. (MENDONÇA, 2002, p. 198-199-200).

3.3.3 A formação da cena narrativa nas HQs

Nos quadrinhos agrupam-se cenário, personagens, fragmentos do espaço e tempo, tudo se engloba dentro de um conjunto de linhas, ganhando formas variáveis, formando um quadrado, retângulo, esfera ou outro formato. Nesse espaço, os desenhistas criam uma síntese representativa da realidade. Eisner (1989) o define como “um quadro que contém uma determinada cena”, porém pode-se ampliar esse conceito, já que a cena envolve personagens, mostra o espaço da ação, faz recortes do tempo, mescla diferentes signos e apresenta um alto grau informativo.

A escolha do formato ideal vai depender do propósito do artista e do espaço físico utilizado para construir a história. Segundo Ramos (2009, p. 96), “as revistas e álbuns em quadrinhos por serem suportes fisicamente maiores e com mais páginas, permitem ao artista inovar mais no processo de criação”, sendo que as tiras cômicas, por possuírem um formato menor e limitado, possibilitam ao artista usar os quadrinhos de uma maneira mais convencional.

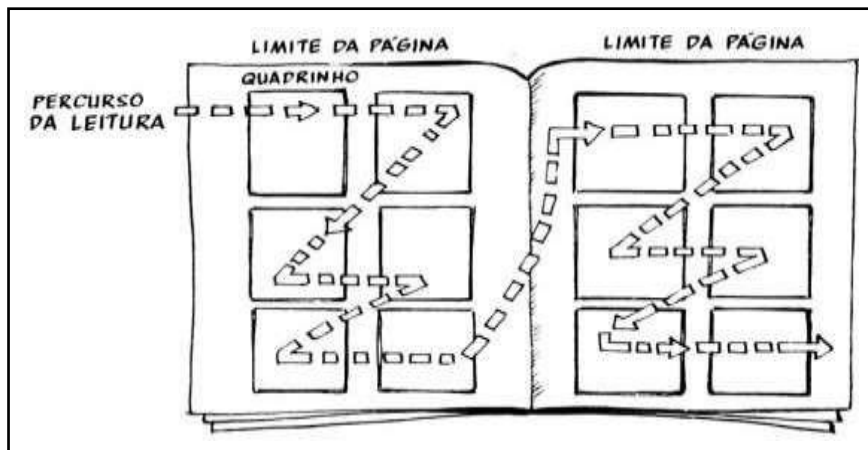
De acordo com Barbosa et al. (2016, p. 50),

A constituição de uma página de quadrinhos é feita de modo a considerar todos os elementos que influem na leitura, buscando criar uma dinâmica interna que facilite o entendimento, portanto, questões como perspectiva, cores, claro/escuro, tonalidades de sombra e massa, etc., influenciam tanto no aspecto gráfico da página quanto na compreensão da mensagem.

Percebe-se a complexidade de elementos que formam a narrativa nas HQs, tendo o desenhista que criar um final que represente o coroamento lógico da narrativa.

De acordo com Eisner(1989), a representação dos elementos no quadrinho, a disposição das imagens e a sua relação e associação com as outras imagens da sequência constituem a “gramática” básica a partir da qual se constrói a narrativa. Na narração visual a tarefa do escritor/artista dos quadrinhos é registrar um fluxo contínuo de experiências e mostrá-lo como pode ser visto a partir dos olhos do leitor. “Nas histórias em quadrinhos, existem na verdade dois „quadrinhos’: a página total que pode conter vários quadrinhos e o quadrinho em si, onde se desenvolve a cena narrativa” (EISNER, 1989, p. 40). Na visão do autor, eles representam o controle da arte sequencial, como se mostra na Figura 2.

Figura 2 - Disposição dos quadrinhos na página das HQs



Fonte: Eisner (1989, p. 40).

A composição do quadrinho compara-se ao planejamento de uma ilustração de um livro, de um quadro ou de uma cena teatral. Depois que se enquadra o fluxo da ação, compõe-se o quadrinho envolvendo todos os elementos, devendo-se

considerar em primeiro lugar o fluxo da narrativa e as convenções-padrão de leitura, depois a preocupação com os demais elementos.

Ressalta-se que o artista tem, desde o início, de prender a atenção do leitor e indicar a sequência que ele seguirá na narrativa, ou seja, artista busca vencer o obstáculo de o leitor se desviar e fazer a leitura do último quadrinho sem ler o primeiro. Assim, o artista dos quadrinhos espera a cooperação do leitor no sentido de atender à convenção da leitura (da esquerda para a direita). Segundo Eisner (1989, p. 40), “é essa cooperação voluntária, tão exclusiva das histórias em quadrinhos, que está na base do contrato entre o artista e o público”.

3.3.4 Os personagens e a ação da narrativa nas HQs

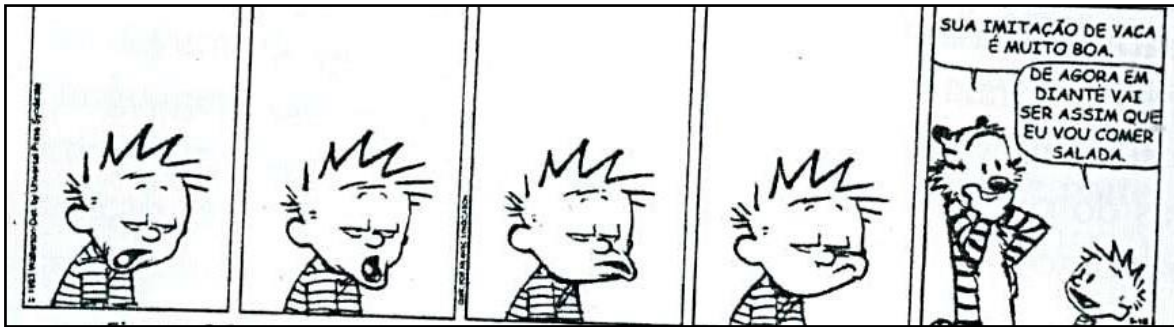
A ação de uma narrativa, incluindo a dos quadrinhos, é conduzida por intermédio dos personagens, os quais são indispensáveis na trama, visto direcionarem o leitor na trama. A representação gráfica dos personagens obedece ao estilo dos quadrinhos. Assim, em histórias cômicas, costumam aparecer personagens caricatos; em história críticas, personagens típicos; nas épicas, os heróis etc.

Nas histórias em quadrinhos, parte dos elementos da ação é transmitida pelo rosto e movimento dos seres desenhados, sendo que o desenhista utiliza recursos que acentuam os traços faciais das personagens, indicando assim expressões básicas: alegria, raiva, tristeza e serenidade. Essa estratégia intensifica a expressão que se pretende representar, como esclarecem Barbosa et al. (2016, p. 53):

Elementos também importantes para a caracterização dos personagens e compreensão da mensagem das histórias em quadrinhos são suas expressões corporais e faciais que muito influenciam a compreensão de seu estado de espírito. As expressões faciais seguem um código universalmente aceito para evidenciar cada estado de ânimo, possibilitando expressar os mais variados sentimentos, de acordo com a criatividade de cada autor. Por sua vez, os gestos do personagem acompanham as características definidas para ele.

Ramos (2009) apresenta como exemplo desses aspectos a tira a seguir, em que o personagem Calvin procura imitar uma vaca comendo. A leitura das expressões faciais do menino, principalmente boca e olhos, é que permitirão ao leitor a compreensão da história.

Figura 3 - Expressões faciais em tirinha



Fonte: Ramos (2009, p. 109).

A maioria das histórias em quadrinhos produzidas pela grande indústria costuma ter um protagonista fixo, o qual, segundo Barbosa et al. (2016, p.51) “é graficamente distinto dos demais, tanto por atributos físicos como por suas características sociais e intelectuais”. Como exemplo do físico, tem-se o caso das histórias de super-heróis, personagens que costumam ser retratados com o mesmo tipo de roupa, o que possibilita sua identificação imediata pelos leitores. No nível secundário, os personagens podem ser classificados em algumas categorias: o(a) namorado(a) do(a) protagonista, o(s) companheiro(s) do herói, o vilão ou oponente, os personagens de apoio. Todos colaboram para destacar a atuação do protagonista. Considerando que as histórias em quadrinhos representam um meio de comunicação de massa, tendem a firmar-se em estereótipos para melhor fixar as características de um personagem junto ao público, trazendo em si uma forte carga ideológica.

3.3.5 A representação da fala e do pensamento nas HQs: recursos verbais e não verbais

a) Balões

A linguagem das HQs possui especificidades que caracterizam o gênero, como a utilização de diversos recursos para representar a fala. Nas HQs, as falas dos personagens ficam encerradas em balões, elemento característico dos quadrinhos, o qual contém texto ou imagens, sinais de pontuação ou símbolos. O balão muda de formato dependendo do que se deseja expressar: as falas, os pensamentos ou as emoções (surpresa, alegria, raiva, medo, cansaço, etc.) das personagens.

Uma exigência fundamental sobre esse recurso é que sejam lidos numa sequência determinada para que se saiba quem fala primeiro. Conforme Eisner (1989, p. 25) “os balões são lidos segundo as mesmas convenções do texto (isto é, da esquerda para a direita e de cima para baixo nos países ocidentais) e em relação a posição do emissor”.

Há diferentes definições para o termo balão, embora haja semelhança no conteúdo. Balões também sugerem o pensamento dos personagens, sendo considerada as diferentes significações: o balão, na fala, significa “discurso expresso”; se for balão imaginado, “discurso pensado”. Segundo Ramos (2009), essas diferentes significações levam à necessidade de uma definição mais abrangente: “O recurso gráfico seria uma forma de representação da fala ou do pensamento, geralmente indicado por um signo de contorno (linha que envolve o balão), que procura recriar um solilóquio, um monólogo ou uma situação de interação conversacional” (RAMOS, 2009, p. 33).

Os balões talvez sejam o recurso que mais identifica os quadrinhos como linguagem, visto que são eles que imprimem originalidade e ajudam a tornar as histórias em quadrinhos um gênero específico.

Nos quadrinhos, os balões representam a maior dinamicidade à leitura, haja vista propiciarem a integração entre a imagem e o texto, que não podem ser separados. “O balão é a intersecção entre imagem e palavra” (BARBOSA et al, 2006, p.56). No texto dos balões, em geral, usa-se a letra de fôrma maiúscula, desenhada à mão, sendo que o tamanho, cor ou forma podem variar como recurso usado pelo desenhista para traduzir situações ou expressões que fogem ao normal, como um tom mais alto ou mais baixo, irritação, choro, etc.

Ramos (2009, p. 36) destaca que “O balão possui dois elementos: o continente (corpo e rabicho/apêndice) e o conteúdo (linguagem escrita ou imagem)”. O continente apresenta diversos formatos, cada um com o seu significado. Segundo o autor, a chave para entender os diversos sentidos está na linha que contorna o balão. A linha preta e contínua (reta ou curvilínea) do balão representa mais “neutro”, que serve de referência para os demais casos. Esse tipo simula a fala dita na forma normal, por isso, “convencionou-se chamar de balão de fala ou balão-fala”. (RAMOS, 2009, p. 36).

Todas as diferenças em relação ao balão-fala adquirem um outro sentido particular, ganhando outra conotação e expressividade, embora o balão continue

indicando a fala ou o pensamento do personagem. Os diferentes efeitos são obtidos por meio de variações no contorno que formam um código de sentido que é característica da linguagem dos quadrinhos. Sobre esses efeitos Ramos (2009) destaca: as linhas tracejadas sugerem voz baixa ou sussurro; forma de nuvem revela o pensamento ou imaginação da figura representada; o sentido dos traços em ziguezague varia conforme o contexto situacional, podendo indicar, por exemplo, voz alta, gritos, sons eletrônicos.

Para a compreensão do que está contido no balão, o leitor deve relacionar imagens e texto, além de outros elementos icônicos presentes nos quadrinhos. Barbosa et al. (2016, p. 56) reitera que “o balão representa uma densa fonte de informações que começam a ser transmitidas ao leitor antes mesmo que este leia o texto”. Vê-se que a própria existência e posição do balão no quadrinho já informa previamente, como, por exemplo, demonstrar que uma personagem está falando, ou seja, representa a primeira pessoa, informação que antecede o conteúdo do balão.

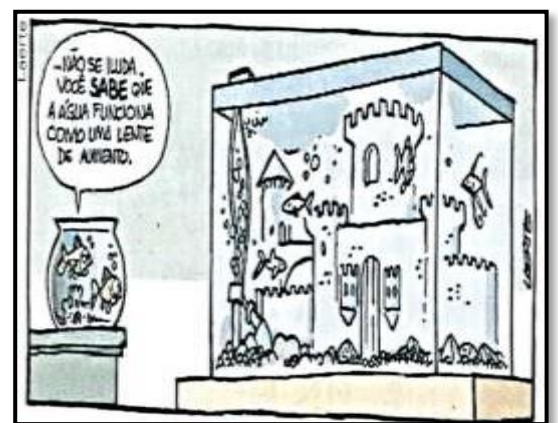
Barbosa et al. (2016) classifica os diferentes tipos de balão: balão de pensamento; balão uníssono; balão de cochicho; balão de grito; balão duplo, entre outros, como representado nas figuras a seguir.

Figura 4 - Balão grito



Fonte: Cereja e Cochar (2015, p.103).

Figura 5 - Balão fala



Fonte: Cereja e Cochar (2015, p.103).

Figura 6- Balão uníssono



Fonte: Cereja e Cochar (2015).

Figura 7 - Balão transmissão



Fonte: Cereja e Cochar (2015, p.

Fonte: Cereja e Cochar (2015).

Figura 8 - Balão cochicho



Fonte: Cereja e Cochar (2015)

Figura 9 - Balão pensamento



Fonte: Cereja e Cochar (2015)

b) Onomatopeias interjeições

As onomatopeias, nas HQs, acrescentam sonoridade às imagens. Costuma-se utilizar duas ou mais onomatopeias para expressar o ruído de um mesmo fenômeno (Pou! Bonc! Tum! Tóim!, para batidas, socos) ou uma única para expressar o som de várias coisas (Trimmm, para identificar o toque do telefone, do despertador ou de campainha).

As interjeições também aparecem em grande número nas HQs com a função de expressar emoções, como, por exemplo, Viva!, Ai!, Ui! etc. Segundo Ramos (2009), um levantamento publicado na Revista de Cultura Vozes, em julho de 1969, tomando como base 39 revistas em quadrinhos, constatou 173 onomatopeias diferentes. De 1969 até hoje, os recursos dos quadrinhos evoluíram muito, surgindo outras formas de onomatopeias, cuja incidência nos quadrinhos varia de acordo com os autores e a história, não havendo um limite para a criação e uso, apenas o critério do artista (RAMOS, 2009).

As onomatopeias podem estar dentro ou fora dos balões (Figuras 10 e 11), e nas duas formas o aspecto visual da letra utilizada pode indicar expressividades diferentes. Elementos como a cor, tamanho, formato e prolongamento adquirem valores expressivos distintos de acordo com o contexto em que são usados. Há casos em que a onomatopeia pode ter dupla função: o som e o movimento, atuando como linha cinética indicadora de movimento.

Figura 11 - Onomatopeia nas HQs



Fonte: Cereja e Cochar (2015, p. 107)

Figura 10 - Onomatopeia nas HQs



Fonte: Cereja e Cochar (2015, p. 107)

Em geral, as onomatopeias são dispostas nos quadrinhos independentemente dos balões, sendo grafadas em caracteres grandes perto do local em que ocorre o som que representam (BARBOSA et al., 2016).

c) O espaço entre os quadros

Segundo McCloud (1995), o espaço entre os quadros é chamado de sarjeta, responsável por grande parte da magia e mistério que existem na vida dos quadrinhos. Nesse espaço é que “a imaginação humana capta duas imagens distintas e as transforma em uma única ideia” (McCLOUD, 1995, p. 66).

O fenômeno de observar as partes, mas perceber o todo nas histórias em quadrinhos é chamado conclusão. McCloud (1995, p. 68) afirma que “algumas formas de conclusão são invenções criadas deliberadamente para produzir suspense ou provocar o espectador. Outras acontecem automaticamente, sem muito esforço”. A conclusão pode assumir formas simples e complexas. Uma simples forma ou um traço são suficientes para desencadear a conclusão. Os quadros, portanto, fragmentam o tempo e o espaço num ritmo recortado de momentos dissociados, tendo a conclusão o papel de conectar esses momentos e chegar a uma conclusão de uma realidade contínua e unificada.

O espaço varia, podendo ser uma imagem de paisagem ou até do espaço sideral; em geral, são usados personagens para contar a narrativa e é cercado pela linha do contorno. “Os quadrinhos possibilitam a percepção de uma série de elementos, como distância, proporção, volume” (RAMOS, 2009, p.136).

Ramos (2009) cita seis diferentes possibilidades de representação de saltos de um quadrinho para outro:

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

Uma das características mais marcantes das HQs é a concomitância de sequencialidade e simultaneidade, ou seja, há uma sequência de acontecimentos quadro a quadro (como no cinema, por exemplo), porém de modo a exibir simultaneamente todas essas etapas (esses quadros) ao mesmo tempo, em uma

mesma página. Afinal, por mais que o leitor se concentre em um determinado quadro no momento da leitura, a visão periférica já vai apreendendo todos os outros. Esse recurso estético é fundamental para a linguagem dos quadrinhos.

Figura 12 – Sequencialidade em HQ



Fonte: Cereja e Cochar (2015, p. 110)

Na tira de Laerte (Figura 12), usada na prova do Enem na edição de 2012, grande parte da comicidade se deve à repetição, isto é, os três primeiros quadros da tira são semelhantes: o enquadramento é o mesmo e a postura da Branca de Neve também. A única mudança que se verifica em todos é quem está oferecendo a maçã (respectivamente, uma bruxa, uma cobra e um vendedor). O terceiro quadro também traz uma novidade: não é mais a Branca de Neve que é ouvida, mas o vendedor, o que constitui o ponto de virada da história para, no quarto quadro, o humor acontecer. Contudo, foi preciso justamente estabelecer nos primeiros quadros uma sequencialidade e uma simultaneidade de semelhanças para a piada funcionar a partir de uma diferença no quadro final.

d) O tempo na linguagem dos quadrinhos

O tempo é um elemento essencial nas histórias em quadrinhos, sendo percebido de acordo com a disposição dos balões e dos quadrinhos. Conforme Ramos (2009, p.128), “quanto maior o número de vinhetas para descrever uma mesma ação, maior a sensação e o prolongamento do tempo”.

No exemplo da Figura 13, Garfield, a cada vinheta, come um passarinho, assim o leitor deve fazer a inferência da informação pela redução do número de pássaros a cada quadrinho, pelas penas deixadas no chão na segunda e terceira vinhetas e também pela bochecha do personagem, que fica gradativamente mais inchada. Percebe-se que, entre um quadrinho e outro, houve uma sucessão rápida

de acontecimentos, e o produtor espera que o leitor realize as inferências com base nas pistas visuais.

Figura 13 - O tempo nos quadrinhos



Fonte: Ramos (2009, p. 108).

Ramos (2009) também ressalta que a indicação do tempo nos quadrinhos pode ser percebida pela figura do personagem. Quando, por exemplo, a imagem da pessoa envelhece a cada vinheta indica o passar dos anos entre uma e outra. A tira cômica a seguir (Figura 14) é um exemplo em que também se mostra o tempo transcorrido na história.

Figura 14 - O tempo e os personagens



Fonte: Ramos (2009, p. 129).

Na tira, observa-se que Cebolinha tenta descobrir o que há na mão da Mônica, porém passam-se anos, e o menino não acerta a resposta. Esse passar do tempo é percebido no corte da segunda para a terceira vinheta, já que, na primeira e segunda, os dois personagens são representados como crianças enquanto, na terceira, já aparecem como idosos, marcados pelas feições envelhecidas. O produtor acentua para o leitor a representação visual, trazendo Mônica com as costas curvadas para frente e chinelos nos pés, e Cebolinha, também curvado, com barba longa e branca. O leitor percebe que são os mesmos personagens, devido à

roupa indicada pelos signos imagéticos vestido, calção e camiseta e ainda aos dentes acentuados da menina, uma de suas marcas visuais, como também o cabelo.

Ramos (2009) afirma que “reduzir o corte do tempo de uma ação para outra tende a criar baixo grau de inferências e aumentar o aspecto descritivo entre as vinhetas. Traz também algumas limitações, como uma redução da indicação de movimento dos personagens dentro do quadrinho”.

Observa-se na tira a seguir (Figura 15) que o *tempo* e o *lugar* são indicados pela própria paisagem, uma vez que as diferentes cores do fundo indicam a passagem do dia para a noite.

Figura15 - Tempo e lugar na imagem



Fonte: Cereja e Magalhães (2015)

e) O apêndice

O balão possui um elemento chamado apêndice. Trata-se de uma extensão do balão que se projeta na direção do personagem: o “indicador que parte do balão do balão para o emissor”, de acordo com Eisner (1989), ou a forma dos quadrinhos representarem o discurso direto. Outros autores tratam do mesmo elemento com o nome de rabicho, como é o caso de Acevedo (1990), Eguti (2001), Santos(2002) e Vergueiro (2006).

A presença do balão apontando para um personagem pelo prolongamento chamado apêndice ou rabicho é um alerta ao leitor para a seguinte mensagem: “eu estou falando” (BARBOSA, 2016). Como mais de um personagem pode “falar” em um mesmo quadrinho, o balão pode funcionar como um indicador da ordem dos

falantes, numa ordem linear de leitura, ou seja, “balões colocados na parte superior esquerda do quadrinho devem ser lidos antes daqueles colocados à direita e abaixo”. (BARBOSA, 2016, p. 57), como se verifica na Figura 16.

Figura 16 - Disposição gráfica dos balões e ordem de leitura



Fonte: Barbosa et al. (2016, p. 57)

No modelo tradicional, os quadrinhos têm apenas um apêndice que indica o autor da fala ou do pensamento, mas há casos em que um balão pode ter mais de um apêndice, como os balões uníssonos, em que a fala é pronunciada simultaneamente por mais de um personagem, como um coro.

O personagem que fala por meio do balão não precisa estar necessariamente presente na cena, podendo sua existência ser percebida no contexto da narrativa. Essa fala pode ser representada com balões de apêndice cortado ou com balões de fala, com a direção do apêndice indicando que o personagem está falando de outro lugar. Segundo Ramos (2009) o traçado do apêndice pode mudar e adquirir sentidos contextualmente distintos. O apêndice pode vir com o mesmo contorno do balão ou apresentar sua própria característica, podendo apresentar outros formatos para indicar seu valor expressivo, cada um sugerindo um efeito de sentido diferente. (RAMOS, 2009). No exemplo da Figura 16, observa-se o apêndice em formato de seta.

f) A Legenda

Algumas histórias apresentam quadrinhos com legenda, um pequeno texto que descreve algum fato ou informa alguma coisa geralmente relacionada com o início da história ou com um quadrinho e outro. A tira na Figura 17 apresenta uma legenda no 1º quadrinho, apresentando a personagem e indicando o que ela está fazendo.

Figura 17 - A legenda nos quadrinhos



Fonte: Cereja e Cochar (2015, p. 106).

A legenda pode também caracterizar uma personagem, indicar tempo, lugar, modo, etc. Na tirinha da Figura 18, a legenda caracteriza o personagem Hércules, herói da mitologia grega.

Figura 18 - Legenda e caracterização do personagem



Fonte: Cereja e Cochar (2015, p. 106).

Vergueiro (2016, p. 62) explica que

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

O autor complementa afirmando que a legenda é colocada, geralmente, na parte superior do quadrinho, devendo ser lida antes da fala dos personagens. Em geral, não tem qualquer outra função gráfica

3.3.6 Caracterização do gênero tira

Segundo Ramos (2009), as tirinhas pertencem ao hipergênero denominado “quadrinhos”, que agrega gêneros, como os cartuns, as charges, as tiras cômicas seriadas e as tiras seriadas, os quais são publicados em diferentes formatos e suportes. O autor considera a presença do humor a principal característica da tirinha, um gênero curto que se configura em diferentes formatos: retangular, vertical ou horizontal, com diálogos curtos e presença de recursos não-verbais (balões, onomatopeias, metáforas visuais, figuras cinéticas, etc.).

As tiras surgiram no final do século XIX, quando passaram a ser publicadas em jornais e foram evoluindo, diversificando suas temáticas, porém conservaram o traço cômico. Quando as HQs começaram a surgir nos jornais dominicais, as tiras diárias, costumavam ter o mesmo formato. Atualmente, as tiras ainda costumam ser utilizadas nesse mesmo estilo de apresentação, com poucas variações. Um dos motivos seriam as limitações de espaço nos jornais para esse gênero.

A construção de uma HQ se correlaciona com o tipo de narrativa e o veículo em que ela será publicada. As tiras do jornal, por terem características próprias, apresentam, temas específicos em dois ou três quadrinhos, podendo funcionar de forma isolada ou interligadas com tiras anteriores e posteriores. Por haver poucos quadrinhos, nas tiras, a temática tem que ser sintetizada, obedecendo a uma sequência anterior ou posterior e, assim, costumam constituir uma lógica sequencial. (CARVALHO, 2008).

Mendonça (2002) observa que as tiras predominam fora dos gibis, em jornais e outros espaços midiáticos, sendo que o espaço destinado à publicação das tirinhas nos jornais é o caderno de lazer, justificado pelo caráter humorístico predominante nesse gênero. A autora comenta que, nas revistas semanais e mensais, essa localização é variada e busca atender a um público heterogêneo e que a permanência da HQ nesses veículos é determinada pelo sucesso do público.

A partir dos anos 2010, a tira diária dos jornais e a revista em quadrinhos passam a constituir o principal veículo da Arte Sequencial¹, expressão utilizada por Will Eisner em 1985, visando definir HQs mais autorais.

Com relação à estrutura, Koch e Elias (2012, p.109) explicam que

A tirinha se estrutura em enunciados curtos, constituídos em balões, para representar a “fala” de personagens, destacando-se nessa composição o imbricamento entre verbal e não-verbal.[...] o conteúdo esperado é a crítica bem-humorada a coisas do mundo, modos de comportamento, valores, sentimentos. [...] apesar da escassez do espaço do espaço, que exige do autor uma produção breve, há forte expressão do trabalho do autor marcada, geralmente, por maior grau de informalidade.

Vê-se que, de acordo com a habilidade e o estilo do autor, as tirinhas podem veicular assuntos diversos, como política, religião, futebol, entre outros que são adaptados e estruturados em quadrinhos. Esses conteúdos são livres e podem avançar na direção do humor, sendo que o diálogo entre os personagens passa a ser visto como conteúdo crítico. Nessas considerações imprime-se, conforme Koch e Elias (2012) a marca individual do autor, sem desprezar a relativa estabilidade dos gêneros textuais, o que não o caracteriza como um sujeito totalmente livre, que tudo pode dizer, nem tampouco como um sujeito totalmente submisso, que nada pode dizer, ou seja, há um parâmetro, considerando as prescrições sociais.

Na Figura 19, expõe-se uma tirinha que apresenta diversos recursos comunicativos: a linguagem verbal, as imagens, as expressões faciais dos personagens, o diálogo entre eles, os quais devem ser observados no momento da leitura, pois são necessários à construção de sentido do texto. E, como mencionado sobre as diversas temáticas veiculadas nas tiras, tem-se uma crítica ao modelo de sociedade humana, em que os personagens exaltam a sociedade das formigas como eficiente. No final, percebe-se o humor característico do gênero.

Figura 19 – Tirinha: diversos elementos comunicativos



Fonte: <http://abobrinhaecia.wordpress.com/2012/>

Na Figura 20, observa-se uma tirinha que usa como recurso comunicativo predominante a linguagem não verbal, o que demanda do leitor observar todos os elementos icônicos (cores, movimentos, espaço, expressões corporais) para construir um sentido para o texto.

Figura 20 - Tirinha com predominância de elementos não verbais



Fonte: <http://tirinhasdogarfield.blogspot.com/> Tirinha Garfield, de Jim Davis

As tiras devem ser utilizadas nas aulas de língua portuguesa, uma vez que possibilitam a inserção de uma variedade de atividades: análise linguística, identificação dos usos da linguagem em diversas situações sociocomunicativas; atenção à sequência narrativa; leitura de elementos imagéticos. Pode-se destacar ainda que as tiras chamam a atenção do leitor por possibilitar uma leitura prazerosa. Nos tópicos a seguir, trata-se da leitura de quadrinhos e, mais especificamente, de uma abordagem escolar da tirinha em atividades de leitura.

3.4 LEITURA DE QUADRINHOS

No geral, associa-se aprender a ler a lidar com textos compostos por palavras (linguagem verbal), mas se trata de uma visão restrita da leitura, a qual também se aplica a outros objetos que não apenas os escritos. Segundo Eisner (1989, p. 7),

Pesquisas recentes mostram que a leitura de palavras é apenas um subconjunto de uma atividade humana mais geral, que inclui a decodificação de símbolos, a integração e a organização de informações. Na verdade, pode-se pensar na leitura – no sentido mais geral – como uma forma de atividade de percepção. A leitura de palavras é uma manifestação dessa atividade; mas existem muitas outras leituras – de figuras, mapas, diagramas, circuitos, notas musicais.

O autor acrescenta: “a leitura da revista em quadrinhos é um ato de percepção estética e de esforço intelectual” (EISNER, 1989, p. 7), visto que exige do leitor as suas habilidades interpretativas visuais e verbais, já que a configuração das histórias em quadrinhos apresenta uma sobreposição da palavra e imagem,

Tratando a imagem como comunicação, Eisner (1989) ressalta que a compreensão requer experiência compartilhada, isto é, para que a imagem seja compreendida, o artista sequencial deverá ter conhecimento da experiência de vida do leitor, evocando imagens comuns ao produtor e ao leitor. Assim, o sucesso da interpretação vai estar de acordo com a possibilidade de o leitor reconhecer o significado da imagem. O autor pontua que as imagens sem palavras representam uma forma mais primitiva de narrativa gráfica, exigindo mais refinamento por parte do leitor para fazer a interpretação.

Desde o surgimento da literatura infantil que se presencia, nos livros, a linguagem verbal associada à visual. Atualmente esse fato tem recebido atenção especial das editoras, que empregam diversas técnicas de ilustração, até recursos sonoros e partes móveis. A modalidade narrativa inserida nas histórias em quadrinhos, que muitas vezes foi negligenciada pela escola, tem ganhado destaque por exigir do leitor tanto a interação entre as duas linguagens como também a apreensão de cada quadro e também do conjunto de quadrinhos para haver, de fato, compreensão.

Considera-se que é preciso estudar os quadrinhos como um gênero amplo, ensinando aos alunos a ler congregando os elementos que os constituem, como personagens, enredo, sequência temporal, disposição dos recursos gráficos, balões de indicação de fala ou pensamento, narrador, se presente, legenda, entre outros.

Opcionalmente, as aulas de leitura com as tiras, subtipo dos quadrinhos, pode ser bastante proveitoso, em face de sua curta extensão, humor, temática e ampla possibilidade de se trabalhar com as diversas estratégias de leitura. Essa opção foi a que se adotou nesta pesquisa, cujo processo metodológico descreve-se no capítulo a seguir.

4 METODOLOGIA

A metodologia é uma das etapas mais importantes da pesquisa, uma vez que diz respeito ao percurso viabilizador da investigação, evidenciando as concepções que dão suporte à ação do pesquisador em seu contato com a realidade que busca conhecer e interpretar. Sendo assim, este capítulo apresenta o traçado metodológico adotado para a execução deste estudo, o qual tem como objetivo avaliar o desempenho de leitura de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental quanto à elaboração de inferências em atividades de compreensão do gênero tira.

O capítulo está organizado em cinco subseções assim distribuídas: na primeira, apresenta-se a caracterização da pesquisa; na segunda, contextualiza-se o campo da pesquisa; na terceira, identificam-se o *corpus* e os sujeitos; na quarta apresentam-se os instrumentos de coleta de dados, finalizando-se com as categorias de análise.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Em consonância com o objetivo geral do estudo, quanto à abordagem, esta pesquisa classifica-se como quanti-qualitativa. O caráter quantitativo justifica-se pela necessidade de apresentar em números parte dos dados, por exemplo, os resultados do questionário diagnóstico e o quantitativo dos tipos de inferências elaborados para as questões inferenciais em atividades de leitura do gênero tira presentes do livro didático. Tais dados impuseram a necessidade de quantificação, com a qual se evidencia, na realidade investigada, o grau de inserção do gênero tira no universo escolar.

Buscou-se ainda identificar as estratégias de compreensão leitora apresentadas pelos alunos ao responderem às questões do tipo inferencial, a partir das adequações e inadequações nas respostas. Esse procedimento requereu uma abordagem qualitativa, conforme Bortoni-Ricardo (2008, p. 34): “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Nesse sentido, o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja, o pesquisador visa compreender os fenômenos que estão sendo estudados a partir da perspectiva dos participantes,

como é o caso desta pesquisa, focada na habilidade dos alunos na elaboração de inferências na leitura de tira, sendo os dados construídos nessa relação/diálogo dos sujeitos com os textos que leem.

Minayo (2001, p. 22) reafirma a importância dos dados qualitativos e quantitativos na pesquisa, pois “o conjunto de dados qualitativos e quantitativos [...] não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

Quanto à natureza, esta pesquisa define-se como aplicada, pois visa à produção de conhecimentos para uma aplicação prática. Conforme Bortoni-Ricardo (2008, p. 20), a pesquisa aplicada “caracteriza-se por seu interesse prático, isto é, que os resultados sejam aplicados ou utilizados, imediatamente, na solução de problemas que ocorrem na realidade”. Nesse sentido, a pesquisadora se propôs agir sobre a realidade, tanto na fase de construção dos dados, quanto em atividades pedagógicas inseridas em uma proposta de intervenção que contempla as dificuldades mais recorrentes do aluno para a elaboração de inferências no momento da leitura, objetivando minimizá-las.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é descritiva, a qual, de acordo com Gil (2002, p. 42), “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Nesse aspecto, a partir do questionário diagnóstico e das atividades do livro didático aplicadas, a pesquisa caracteriza os leitores quanto a sua relação com o gênero e no que diz respeito às habilidades de leitura inferencial, possibilitando, assim, a confirmação ou não das hipóteses levantadas acerca da elaboração de inferências no processo de leitura pelo aluno do 6º ano.

Quanto aos procedimentos, configura-se como pesquisa de campo, a qual, de acordo com Gonsalves (2005, p. 67), “é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada [...] o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas”. No campo desta pesquisa, uma sala de aula do 6º ano de uma escola pública de São Lourenço do Piauí. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), [...] “as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo”. Na visão da autora, o professor identifica os problemas existentes no processo de ensino-aprendizagem, dos quais já tem conhecimento através da

sua vivência naquele universo, podendo analisá-los e interpretá-los sem a necessidade de um outro pesquisador. Ele próprio levanta os dados e os interpreta, passando a atuar na perspectiva de um professor-pesquisador. Nesse sentido foi planejado este estudo, em que a professora da turma exerceu também o papel de pesquisadora.

A seguir apresenta-se a caracterização do campo de pesquisa onde se efetivou este estudo

4.2 CAMPO DA PESQUISA

O campo desta pesquisa foi a sala de aula em que a pesquisadora atua; pertence a uma escola da zona urbana do município de São Lourenço do Piauí, localizado na região sudeste do estado, distante 554 quilômetros da capital, Teresina. Pertencente à rede pública municipal de ensino, essa escola tinha dezesseis turmas (16) turmas no ano de 2018, distribuídas nos turnos matutino, vespertino e noturno, oferecendo a educação básica, com a seguinte distribuição:

- a) Educação Infantil: duas turmas nível I e nível II, no turno da manhã.
- b) Ensino fundamental na modalidade regular: no turno da manhã, com cinco turmas: duas do 1º ano, uma do 2º ano, uma do 3º ano e uma do 4º ano. No turno da tarde, do 5º ao 9º ano, havia duas turmas do 5º ano, uma do 6º ano, uma do 7º ano, uma do 8º ano e uma do 9º ano.
- c) Ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA): duas turmas – etapas 4 e 5, no turno noturno.

A escola apresenta uma estrutura física de porte médio, com oito salas de aula, uma sala para diretoria, uma sala para os professores conjugada com uma pequena secretaria, dois pátios, sendo um grande, onde estão dispostos os refeitórios, e um pátio menor e estreito. Na escola há três banheiros, um para os funcionários e dois para alunos e alunas; uma sala de vídeo e uma cantina com depósito para alimentos. Não dispõe de biblioteca, mas há um pequeno acervo de paradidáticos disponível, de forma improvisada, na sala de vídeo e na secretaria da escola, os quais os professores costumam usar nas atividades e projetos voltados para a leitura.

4.3 PARTICIPANTES E *CORPUS* DA PESQUISA

4.3.1 Participantes

Os alunos que participaram da pesquisa são pré-adolescentes na faixa etária de 11 a 13 anos. A geração de dados foi realizada nesta escola do mês de junho a setembro do ano de 2018 em uma turma do que funcionava no turno vespertino, composta de trinta (30) alunos.

A escolha da turma se justificou em função do baixo desempenho em leitura e compreensão textual de grande parte dos alunos do referido ano, não atingindo as habilidades de compreensão leitora para o nível de estudo. Pode-se relacionar essas habilidades aos descritores da Prova Brasil, usados como um parâmetro para a elaboração de questões, como também relacionando - os às questões das atividades de leitura e compreensão do livro didático, identificando, assim, que os alunos não conseguem responder questões de compreensão textual correspondentes aos descritores que exigem um grau de interpretação mais complexo, como no caso daqueles em que há a necessidade de construir inferências. Muitos alunos chegam ao 6º ano fazendo apenas o reconhecimento do sistema, sem conseguir construir um sentido para o texto, com dificuldades acentuadas em questões de inferência, o que é continuamente observado nas vivências da pesquisadora nesse universo.

A todos os alunos da turma foi aplicado o instrumento de produção de dados (questionário), sendo que todos também participaram das atividades de construção dos dados relativos à elaboração de inferências. Do conjunto da turma, foi selecionada uma amostra de 10 (alunos), adotando-se como critério o fato de responderem a todas as questões do questionário, bem como a todas as questões das atividades ou à maioria delas, considerando-se que era um número satisfatório para o levantamento dos dados necessários para alcançar o objetivo da pesquisa.

Acrescenta-se que, para preservar o anonimato dos participantes, eles são identificados com um código formado pela letra P seguida de um numeral (P1, P2, P3...).

4.3.2 Delimitação do *corpus*

O *corpus* desta pesquisa é composto pelas respostas fornecidas pela amostra de dez (10) alunos da turma do 6º ano selecionada ao diagnóstico realizado por meio de um questionário com questões abertas e fechadas (APÊNDICE A), bem como pelas respostas dadas por eles a 16 (dezesesseis) questões inferenciais selecionadas pela pesquisadora, as quais estão presentes nas atividades de leitura do gênero tira do livro didático adotado na escola.

A geração e construção de dados foi realizada do mês de junho a setembro do ano de 2018. Ressalta-se que, por envolver pessoas, esta pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí-UESPI, no dia 20 de maio de 2018, tendo sido aprovado em 09 de junho do corrente ano, sob o número 90280918.0.0000.5209.

4.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

No primeiro momento, foi solicitada à gestão da escola e aos pais dos alunos permissão para realizar pesquisa na referida turma, concedida em conformidade com as diretrizes éticas (APÊNDICES B, C, D). Primeiramente, em umas das aulas, foi aplicado um questionário sobre a relação dos alunos com o gênero tira, o qual foi contabilizado a fim de ser selecionada a amostra. Posteriormente foram desenvolvidas as atividades de leitura e compreensão textual, em três oficinas durante três dias não consecutivos.

4.4.1 Questionário diagnóstico

Para produzir os dados que explicitassem as concepções e experiências dos alunos em relação ao contato e à leitura do gênero tira, optou-se pela aplicação de um questionário uma vez que na elaboração desse instrumento o pesquisador tem a oportunidade de traduzir os objetivos da pesquisa em perguntas claras e objetivas.

Marconi e Lakatos (2002, p.100) definem questionário como “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”. Nesse instrumento há vantagens, como a economia de tempo, já que é possível obter um grande número de dados e atingir um maior número de pessoas simultaneamente. É possível também obter respostas mais rápidas e exatas, considerando que o sujeito terá a liberdade de respostas no anonimato.

Dessa forma, optou-se pelo questionário composto por perguntas fechadas e abertas para fazer um levantamento de dados que atendessem ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, que é verificar as concepções e experiências dos alunos em relação a leitura do gênero tira. Foi feito um levantamento diagnóstico das preferências em leitura, facilidades e dificuldades em leitura e interpretação textual e inserção das tiras nas atividades escolares. O questionário consta nos apêndices desse trabalho (APÊNDICE A).

4.4.2 Atividades de leitura e compreensão textual do livro didático

A partir da vivência em sala de aula, percebe-se que analisar as práticas cotidianas desse universo possibilita uma excelente oportunidade de sistematizar saberes e pensar alternativas metodológicas no intuito de tornar essas práticas, tornando-as mais adequadas às necessidades identificadas.

Dessa forma decidiu-se aplicar três atividades de leitura e compreensão textual conforme propostas no livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano adotado na escola (ANEXO A) com vistas ao alcance de quatro objetivos específicos desta pesquisa: identificar e quantificar as adequações/inadequações das respostas dadas pelo aluno às questões inferenciais relativas a textos do gênero tira; identificar os conhecimentos prévios mobilizados pelo aluno nas questões inferenciais; avaliar o nível de compreensão leitora do aluno com base no quadro de operações inferenciais de Marcuschi (2008) e elaborar proposta de intervenção com base nas necessidades de compreensão leitora identificadas, relacionadas principalmente, aos processos inferenciais. Com essas atividades, foi então possível traçar o perfil dos alunos da turma quanto à compreensão leitora, identificando as estratégias a que os alunos recorrem para a compreensão do texto, como também a ausência de estratégias, o que dificulta a compreensão.

O livro adotado na escola intitula-se Português Linguagens – 6º ano, dos autores Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da Editora Saraiva, edição de 2015. O livro é composto de 04 (quatro) unidades, cada uma com 03 (três) capítulos. Todos os capítulos são formados por cinco seções: *Estudo de texto (compreensão e interpretação)*; *Produção de texto*; *A língua em foco- construindo o conceito*; *De olho na escrita* e *Divirta-se*.

A seção *A língua em foco - construindo o conceito* foi a escolhida para as atividades propostas em virtude de apresentar em um número maior de questões inferenciais. Nessa seção os autores trazem um gênero diferente dos já abordados no percurso da unidade, como o gênero tira, em que a compreensão e interpretação estão relacionadas ao conteúdo linguístico da unidade. Nessas questões espera-se que os alunos façam inferências de vários tipos, inclusive no nível pragmático, acionando conhecimentos da sua vivência e da sua cultura.

Dessa maneira, foi feito um levantamento das tiras do livro, identificando-se 48 (quarenta e oito) ocorrências. Observou-se que as atividades propostas trazem questões relacionadas ao uso da linguagem em diversos contextos, visando ao desenvolvimento de habilidades inferenciais, com abordagem da situação comunicativa e de aspectos linguísticos, em que os autores abordam a gramática contextualizada, o humor e a ironia.

O critério inclusão utilizado para a seleção das atividades do livro didático foi apresentar análise de tiras com um número maior de questões inferenciais. Como critério de exclusão, foram desconsideradas as atividades com tiras que não apresentassem questões inferenciais, sendo utilizadas apenas para abordar conteúdos linguísticos ou aquelas em que a análise da tira ser fazia juntamente com a de outro gênero. Reitera-se que as atividades foram aplicadas com todas as questões, porém, na análise, somente foram selecionadas as de cunho inferencial.

As tiras selecionadas são apresentadas da seguinte forma:

- Tira 1 (consta na página 22 do livro didático), apresenta-se com (10) dez questões, sendo seis (06) categorizadas como questões inferenciais e selecionadas para a coleta de dados.
- Tira 2 (consta na página 39 do livro didático), apresenta-se com (06) seis questões, sendo cinco(05) categorizadas como inferenciais e selecionadas para a coleta de dados.
- Tira 3 (consta na página 91 do livro didático), apresenta-se com (05) cinco questões, sendo as cinco categorizadas como inferenciais e selecionadas para a coleta de dados. (ANEXOS B, C, D, E).

As questões das atividades foram dispostas em um quadro em que consta o número da tira e são especificadas as questões inferenciais referentes a cada uma. Posteriormente são descritas de acordo com o quadro de operações de Marcuschi (2008). “Esta série de operações e suas respectivas condições de realização

possibilitam que se avaliem o que é feito em termos inferenciais quando compreendemos um texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 255).

Seguem descritas na próxima seção de forma detalhada, as categorias de análise que serviram de parâmetro para a análise dos dados coletados na pesquisa.

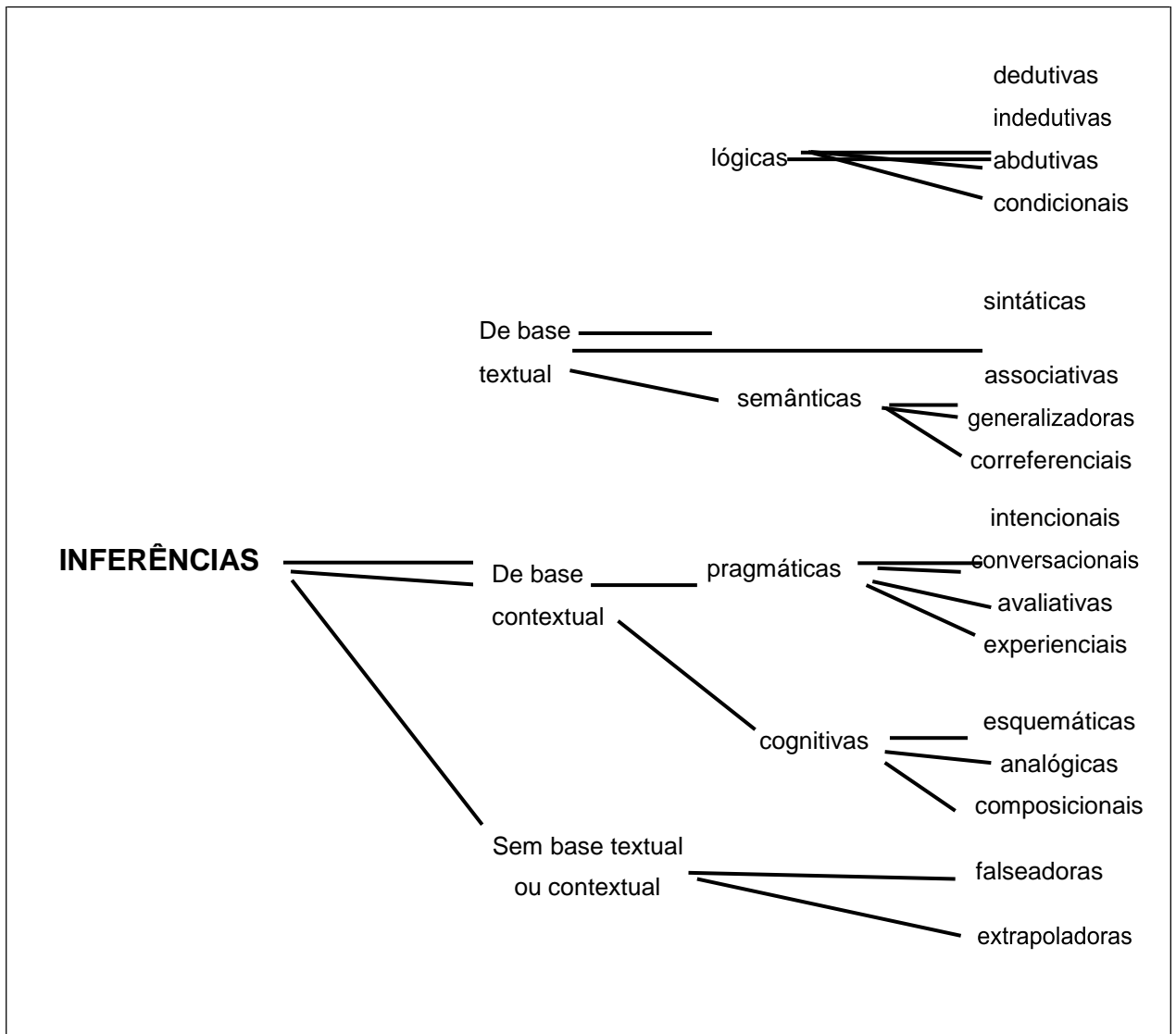
4.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Nas análises das respostas dos alunos ao questionário, buscou-se identificar suas relações com o gênero tira, uma vez que é um gênero bastante explorado no livro didático do 6º ano utilizado na escola. Dessa forma os dados foram distribuídos em duas categorias: *relação próxima* e *relação distante* com o gênero, identificando quantos revelam conhecer, gostar e ter experiências com o gênero e quem não tem ou tem pouco. Procurou-se conhecer as experiências dos alunos com o gênero tira, visto que, quanto mais familiaridade o leitor tem com o gênero, mais condições adquire para compreender os textos pertencentes a ele.

Para a análise do *corpus* da pesquisa constituído pelas respostas dos alunos às questões inferenciais sobre o gênero tira constantes no livro didático, usamos o quadro de operações de Marcuschi (2008), que apresenta um conjunto de operações inferenciais, suas respectivas condições de realização e a natureza da inferência, possibilitando uma avaliação do que é feito em termos inferenciais quando se compreende um texto. Desse modo, as categorias de análise adotadas foram: tipo de operação inferencial; natureza da inferência e condições de realização, permitindo assim, uma análise mais detalhada das inferências que foram realizadas pelos alunos, durante as oficinas. O autor considera que o quadro com os tipos de operação inferencial permite entender como ocorrem as inferências, por isso elegeram-se essas categorias de análise para identificar o nível de compreensão leitora do aluno a partir do tipo de operação inferencial adotado por ele.

Marcuschi (2008) propõe uma classificação formada por três grandes grupos de inferências, divididas em subtipos que formam um esquema geral que resulta no quadro de operações elaborado pelo autor (Quadro 2).

Quadro 2 - Quadro geral de inferências



Fonte: Marcuschi (2008, p. 254).

Embasados no esquema geral de inferências apresenta-se o quadro geral de operações, que, segundo Marcuschi (2008), permite entender de forma detalhada o que ocorre em cada inferência. Esse quadro já foi apresentado no referencial teórico deste trabalho (Quadro 1) com descrição das operações cognitivas.

Nos resultados, primeiramente, apresenta-se o quadro com as questões inferenciais de cada atividade de leitura e compreensão textual aplicada, em seguida, apresenta-se a descrição das respostas dos 10 (dez) participantes referentes a cada questão da atividade realizada em cada uma das 3 (três) etapas, analisando-se posteriormente, de forma individual, as respostas dos participantes,

em cada atividade, com a identificação dos tipos de inferências elaborados por eles, bem como a natureza das inferências.

5 ELABORAÇÃO DE INFERÊNCIAS PELO LEITOR DE TIRINHAS NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

De acordo com os objetivos deste estudo, apresentam-se neste capítulo a descrição e a análise dos dados colhidos no questionário diagnóstico, que proporcionou identificar a relação dos participantes com o gênero tira, como também os dados advindos das atividades de compreensão textual do livro didático de 10 (dez) alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, identificando-se os tipos de operação inferencial, o que propiciou um diagnóstico do nível de proficiência leitora dos alunos investigados.

5.1 RELAÇÕES DOS PARTICIPANTES COM O GÊNERO TIRA

O levantamento diagnóstico realizado na turma investigada através de um questionário (APÊNDICE A) teve como objetivo identificar o conhecimento dos alunos a respeito do gênero tira, utilizado nas atividades de leitura aplicadas na construção de dados desta pesquisa.

À questão 1 - *Você já leu ou costuma ler tirinhas? Se respondeu sim, indique em que materiais você lê ou leu tirinhas* - os 10 (dez) alunos pesquisados responderam “sim”, sendo que 06 (seis) afirmaram ler nos livros didáticos, enquanto 03 (três) citaram revista, e apenas 01 (um) mencionou o computador/internet, demonstrando uma relação próxima com o gênero.

Esses dados evidenciam que todos já têm conhecimento do gênero, o que pode ser explicado pelo fato de as tiras atualmente aparecerem com frequência nos livros didáticos. Como se trata de um texto curto, com a presença de elementos imagéticos, pressupõe-se ser um gênero que motiva o jovem leitor; por outro ângulo está o caráter complexo da sua compreensão, uma vez que nas tiras há muitos implícitos, requerendo do leitor a mobilização de uma gama variada de conhecimentos para construir um sentido para o texto.

Segundo Koch e Elias (2008), a compreensão de um texto varia segundo as circunstâncias de leitura e depende de diversos fatores que se relacionam entre si e

estabelecem a compreensão. As autoras pontuam que “fatores relativos ao autor/leitor, por um lado, ou ao texto, por outro lado, podem interferir nesse processo, de modo a dificultá-lo ou facilitá-lo. Nesse sentido percebe-se que as condições em relação ao leitor são boas para a compreensão já que os alunos participantes demonstram bastante intimidade com o gênero

À questão 2 - *Se respondeu sim à questão 1, cite uma tirinha que você costuma ler. Se lembrar apenas do nome do personagem principal pode citar -*, mesmo a maioria tendo afirmado que conhece mais o gênero tira dos livros didáticos, 8 (oito) alunos citaram a turma da Mônica como uma tirinha que costumam ler, o que mostra que também podem conhecer os gibis da Turma da Mônica. Apenas 1 (um) citou “Três Penas”, de Jacob Grimm, e outro citou “tiras engrasadas”, remetendo à ideia de que sabe que o gênero tira tem como característica o humor. Em vez de citar uma tira, esse aluno destacou uma de suas características mais comuns.

Pressupõe-se que as tiras da Turma da Mônica são fáceis de ser compreendidas pelos alunos, tendo em vista serem direcionadas ao público infantil, embora, para o entendimento delas, seja necessário também aos leitores ativarem conhecimentos prévios sobre o contexto da narrativa presente na tira. Dessa forma, o aluno poderá chegar a uma leitura satisfatória do texto.

A partir das respostas, verificou-se, mais uma vez, que os alunos mantêm *relação próxima* com o gênero, tendo em vista que foram capazes de citar uma história em quadrinho bem conhecida a qual aparece em muitos livros didáticos e gibis, como também citaram uma de Jacob Grimm e tiras engraçadas, revelando conhecimento e experiência com o gênero, remetendo à ideia de que já leem tiras em outros recursos além do livro didático.

As histórias em quadrinhos, conforme Vergueiro (2016) fazem parte do cotidiano de crianças e jovens e se tornaram populares entre eles. Nesse sentido, o uso das tiras em sala de aula não apresenta rejeição por parte dos alunos pesquisados, visto que demonstram em suas respostas conhecimento e experiência com o gênero, citando as tiras que costumam ler, com destaque para os livros didáticos.

À questão 3 - *Você gosta de ler tirinhas? Por quê?* - 6 (seis) alunos afirmaram que gostam de ler tiras por serem divertidas; 3 (três) para “passar o

tempo”; 1 (um) justificou o gosto pelas tiras “por que ajuda a melhorar a leitura” e 1 (um) respondeu não gostar.

Verifica-se que o humor característico das tiras é percebido pela maioria dos alunos, que o consideram o elemento mais atrativo. Em sua posição de leitor, esses alunos parecem ter um objetivo claro para essa leitura: divertir-se, conseguindo, em princípio, identificar os componentes de humor.

Ramos (2009) aponta que o gênero tira apresenta recursos semelhantes aos das piadas para provocar efeito de humor, destacando ainda que tirinhas podem ser textos ricos de informações, o que não é apontado pelos alunos. Mendonça (2002) afirma que descobrir as estratégias discursivas usadas nas tiras humorísticas, ou seja, descobrir como se faz a graça, pode ser, de fato, assunto muito sério para o ensino de Português. Destaca-se que um aluno vê as tiras como textos que podem ser usados para a prática de leitura, possivelmente por suas características próprias: textos curtos, narrativos, com imagens e humor.

Vergueiro (2016, p. 23) aponta, entre os diversos motivos para as HQs auxiliarem no ensino, que “os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura”. O autor afirma que, em geral, os leitores de histórias em quadrinhos são também leitores de revistas, de jornais e de livros. Dessa forma, se nas aulas houver a ampliação de leitura com o gênero, muitos estudantes podem ampliar seus conhecimentos linguísticos e textuais, bem como o repertório de informações, enfrentando assim menos dificuldades na leitura de textos mais extensos.

O participante que respondeu “não” à pergunta 3 afirmou: “*não. Pois não me espiro muito em tiras e sim em livros pois é muito mais massa*”. Nota-se que esse aluno não demonstra gosto pelas tirinhas, mencionando que a leitura de livro é mais interessante. Pressupõe-se que ele ainda não percebeu as tiras na sua complexidade, identificando todas as suas características, inclusive o humor, pois não as vê como textos interessantes, já que os quadrinhos foram vistos por muito tempo como leituras não adequadas ao contexto escolar e, nesse sentido, o aluno considera que a leitura adequada é só a de livros

À questão 4 - *Você costuma ler tirinhas na escola? Se respondeu sim, informe em quais aulas ocorre essa leitura* – 9 (nove) alunos responderam que costumam ler tirinhas na escola nas aulas de língua portuguesa, e 3 (três) ainda completaram a resposta com “*Português e de interpretação de texto*”. Presume-se que a inserção de HQs no ensino ainda é mais frequente nessa disciplina.

Considerando-se o fato de que as HQs não foram concebidas propriamente para o trabalho pedagógico e ainda de terem sido por muito tempo expurgadas desse ambiente, é perceptível agora o largo espaço que ocupam na sala de aula, principalmente por estarem presentes nos livros didáticos, juntamente com outros gêneros, embasando o ensino de língua portuguesa, como se pode observar nesse levantamento realizado junto aos alunos do 6º ano, que informaram ter contato com as tirinhas nas aulas de Português.

Por muito tempo, o ensino de Língua Portuguesa se resumiu ou se limitou a gramáticas normativas, que ditavam aos alunos as regras do que seria a “boa língua” ou a “língua correta” (VERGUEIRO, 2016, p. 65). Hoje, percebe-se uma preocupação dos autores dos livros didáticos e dos professores em ampliar a visão de língua dos alunos, estudando a variação linguística e os usos contextualizados, o que torna o gênero tira bem propício às aulas de Português.

Apenas 01 (um) participante respondeu “*não*” à questão 4, o que permite identificar uma falta de atenção à pergunta, uma vez que esse aluno mencionou “*a aula de português*” como aquela em que a leitura do gênero ocorre, isto é, se não lê, não poderia mencionar as aulas de Português. Entretanto, mesmo sua resposta sendo decorrente da falta de atenção à pergunta, pode-se inferir que o pesquisado não tem ou tem pouco conhecimento sobre as tiras, ou ainda pouca afinidade com elas.

À questão 5 - *Você tem alguma dificuldade em compreender as tirinhas? Se respondeu sim, indique pelo menos uma dessas dificuldades* - 9 (nove) alunos informaram não ter dificuldades para compreender as tirinhas, sendo essas respostas coerentes com as anteriores, visto que 9 também responderam gostar e se divertir com as tirinhas ou usarem-nas para passar o tempo. Apenas 1 (um) participante respondeu ter dificuldade com a compreensão das tiras, justificando sua resposta: “*Tenho no saber das imagens, de saber que indica*”. Esse aluno acha difícil compreender as tiras por não saber o que as imagens indicam, evidenciando ter conhecimento de que, para a compreensão desse gênero de texto, é preciso também ler as imagens, por isso ele tem dificuldade. Isso justifica a necessidade de um trabalho mais detalhado com as tirinhas nas aulas, considerando ser um gênero que desenvolve a habilidade de realizar inferências, já que se configuram por meio de imagens e comportam lugares vazios que devem ser preenchidos pelo leitor.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta para o componente Língua Portuguesa a necessidade de ampliar o contato dos estudantes com os gêneros textuais nos vários campos de atuação, partindo das práticas de linguagem vivenciadas pelos alunos com o objetivo de ampliar essas práticas e adquirirem novas experiências.

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. 65).

Vê-se que a BNCC reforça a necessidade de a escola ampliar o trabalho com a diversidade de gêneros, incluindo os multissemióticos, uma vez que esses conhecimentos são necessários para o desenvolvimento do aluno, pois é nessa variedade de gêneros que está a possibilidade compreender os diferentes usos da linguagem. Nessa apreciação dos gêneros pela BNCC considera-se os textos imagéticos como construtores de reflexão, operando com diversas temáticas, possibilitando ao estudante ampliar as estratégias de leitura para chegar à compreensão.

Mendonça (2002) destaca que é possível realizar um trabalho mais consistente com as HQs que leve o aluno à compreensão de que são textos que vão além da motivação lúdica, podendo-se explorá-las da mesma forma que outro gênero, atentando para os recursos e características de seu funcionamento. A autora ressalta que “A análise mais específica do gênero – sua constituição, formas de circulação, subtipos – também podem ser objeto de trabalho pedagógico na escola” (MENDONÇA, 2002, p. 204).

Dessa forma, o conhecimento dos alunos do Ensino Fundamental do gênero, em especial, os do 6º ano, pode ser ampliado quando a escola propuser um trabalho com as HQs explorando todos os seus ângulos, não incorporando-as de forma reduzida nas salas de aula. Um trabalho em que os alunos percebam as tirinhas como textos completos que podem ser usados em diferentes atividades e que trazem muitas informações.

À questão 6 - *Nas atividades de interpretação de tirinhas geralmente você consegue acertar () todas as questões () a maioria das questões () poucas questões () nenhuma questão* - os alunos pesquisados consideraram que nas

interpretações das tirinhas se saem bem, pois 4 quatro responderam que acertam todas as questões, 5 (cinco) responderam que acertam a maioria, e apenas 1(um) aluno disse que acerta poucas questões. Os dados dessa questão estão em consonância com os dados das questões anteriores, visto que a maioria dos participantes mostra nas respostas a todas as perguntas uma boa relação com as tiras.

Em relação às respostas dos participantes, percebe-se que a linguagem mista das tiras é bem compreendida por eles, quando afirmam que, nas atividades de interpretação das tirinhas, acertam todas ou a maioria das questões.

Vergueiro (2016) aponta, sobre a imagem icônica das HQs, que a imagem visual é o elemento básico desse gênero “Ela se apresenta como uma sequência de quadros que trazem uma mensagem ao leitor” (VERGUEIRO, 2016, p. 32). Portanto, ao leitor cabe estabelecer uma conexão quadro a quadro para compreender a ideia contida neles. A maioria dos pesquisados mostrou com as respostas que atividades de compreensão textual a partir das tiras não representa dificuldade, talvez porque as tiras geralmente, apresentam a linguagem dos personagens de forma simples, em textos curtos, escrito em balões (OLIVEIRA; MELLO, p. 142). Como as tiras utilizadas nos livros didáticos do 6º ano apresentam um grau de interpretação adequado ao seu nível³, justifica-se as respostas dos alunos afirmando acertarem todas as questões ou a maioria delas nas interpretações das tirinhas.

Trata-se de um gênero complexo, que explora um vasto campo temático e, se bem trabalhado, pode contribuir para a formação de alunos leitores, críticos e reflexivos, visto que nas tiras não está explícita toda a história. Muitos aspectos devem ser inferidos pelo leitor a partir das pistas deixadas na superfície textual, o que o torna responsável por construir o sentido, relacionando os elementos verbais e imagéticos com base nos esquemas mentais e no contexto histórico-social da leitura, interpretando o humor, a crítica, como também identificando a quebra de expectativa da história.

À questão 7 - *Você concorda que o professor faça atividades com as tirinhas?*

Por quê? - todos os alunos responderam que concordam, e apenas um

³ O livro de Língua Portuguesa utilizado na escola, “Português Linguagens”, dos autores Thereza Cochar Magalhães e Willian Roberto Cereja, é repleto de atividades com tiras da Mafalda, do Chico Bento, do Garfield e de outras personagens que vivenciam situações cotidianas relacionadas ao universo das crianças, explorando diversos conteúdos, embora apareçam tiras com proposta de trabalho focado apenas no conteúdo gramatical.

participante deixou de justificar a sua resposta. Os alunos justificaram, em sua maioria, afirmando que era bom, divertido, porque aprende, porque é bom para o ensino, e 1 (um) participante acrescentou: “ porque é bom para a linguagem” e outro “ porque fica mais fácil de responder”. Com isso, mostra-se que o aluno do 6º ano da turma investigada reitera a familiaridade com o gênero, tendo em vista que concordam com o uso de tirinhas na sala de aula.

Conforme se pode observar a questão estimula o aluno a dar opinião sobre o uso escolar do gênero pesquisado, uma vez que questiona o aluno sobre concordar que o professor faça atividades com as tirinhas. Considera-se um ponto positivo, de acordo com os PCN (1998) quando reforçam a necessidade de se contemplar no ensino a diversidade textual, destacando que textos pertencentes a gêneros diferentes são organizados de diferentes formas, o que favorece a compreensão e “o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino” (BRASIL, 1998, p. 240).

Nota-se que as histórias em quadrinhos passaram a ser utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa, ganharam espaço nos livros didáticos e é um gênero do momento atual das aulas de Língua Portuguesa; confirma-se esse fato com a percepção dos alunos acerca do gênero tirinhas ao responderem este questionário. Essa diversidade pode favorecer a aprendizagem de um aluno cujo aprendizado da leitura ainda está em processo, como o do 6º ano. Nesse sentido, observa-se a importância de um trabalho de leitura pautado no gênero textual. Se o aluno é direcionado para a leitura, com um objetivo, isso pode trazer-lhe gosto em ler e facilitar a compreensão do texto, conforme orienta Solé (1998), ao considerar fatores determinantes para a compreensão, os objetivos ou intenções da leitura, os quais dão apoio ao planejamento de estratégias que levem à compreensão do texto.

À questão 8 - *Se você pudesse ter um livro de tirinhas, indique qual ou quais delas você gostaria que constasse no livro* -, como nas respostas anteriores os alunos demonstraram gostar das tirinhas, esta solicitava-lhes citar suas preferidas as quais gostaria que constassem em um livro só de tirinhas. Mais uma vez, a Turma da Mônica foi a preferência dos alunos, citada por 8 (oito) deles. Percebe-se, como já mencionado nessa análise, que os alunos têm familiaridade com HQs da Turma da Mônica, uma vez que são consideradas de fácil compreensão, embora, como se verá na segunda parte deste capítulo, necessitem que o leitor acione conhecimentos extratextos para conseguir fazer várias inferências e construir um sentido para a

história. Outras HQs que fazem parte do universo infantil foram citadas pelos alunos, como *Pica-pau*, *Garfield*, *Aladim* e *O menino maluquinho*. Um participante respondeu apenas “*histórias*” e outro “*tiras engrasadas*”. Nota-se que a preferência por personagens próximos de suas situações de vida, cujas aventuras, nas tirinhas, são caracterizadas por situações típicas do dia a dia.

As tirinhas, com sua linguagem própria e inovações, têm despertado a atenção dos leitores de diferentes faixas etárias, como observou-se nas respostas dos participantes ao questionário diagnóstico. Elas não só trazem informações importantes aos leitores como oferecem diversão, aspectos também observado nas respostas dos alunos, que mencionaram “*tiras engraçadas*”, “*é divertido*”, “*muito bom*”, entre outras opiniões. Percebe-se que a ludicidade, característica das HQs, representa o fator preponderante que atrai o leitor pesquisado. Em sua maioria demonstraram gosto pelo gênero no decorrer das perguntas do questionário.

O quadro 3 apresenta um demonstrativo das respostas dos 10(dez) participantes ao questionário diagnóstico: totalizaram-se, portanto, 10 (dez) questionários totalmente respondidos para esta análise.

Quadro 3 - Relação dos alunos com o gênero tira

Questões	Relação próxima	Relação distante	Questões	Relação próxima	Relação distante
1	10	0	5	9	1
2	10	0	6	9	1
3	9	1	7	10	0
4	9	1	8	10	0

Fonte: A pesquisa.

Verifica-se que a maioria dos alunos mantêm uma *relação próxima* com o gênero, manifestando conhecimento ou experiência com as tiras, totalizando 76 (setenta e seis) ocorrências na categoria *relação próxima com o gênero tira* e 04 (quatro) ocorrências na categoria *relação distante com o gênero*.

Muitas possibilidades devem ser consideradas no trabalho com as HQs. Uma mesma história em quadrinhos pode ser trabalhada sob diferentes leituras; Barbosa et al (2016) destacam vários fatores a serem observados, dependendo do componente curricular trabalhado, como observar os procedimentos de leitura para cada finalidade do uso da HQ na sala de aula. Segundo Barbosa (2016), o despertar

para os quadrinhos surgiu inicialmente no ambiente cultural europeu, sendo ampliado posteriormente para outras regiões do mundo.

Observa-se que as obras publicadas passaram a utilizar os quadrinhos com objetivos mais amplos que o simples entretenimento e muitos autores começaram a incluir com mais frequência os quadrinhos em suas produções, ampliando sua inclusão nos ambientes escolares. Atualmente é comum, em diversas seções dos livros didáticos uma vasta utilização das histórias em quadrinhos para apresentar os conteúdos diversos. Nesse universo, selecionamos três tirinhas com três atividades de leitura para a coleta de dados relativos às inferências feitas pelos participantes da pesquisa, os quais são apresentados e analisados no item 5.2, a seguir.

5.2 A CONSTRUÇÃO DE INFERÊNCIAS EM ATIVIDADES DE LEITURA DE TIRINHAS

Em cada subitem a seguir é apresentada uma das tiras com as respectivas questões inferenciais trabalhadas nas atividades de leitura e compreensão textual aplicadas nas três oficinas de leitura, a partir das quais foram construídos os dados, revelados nas respostas dos alunos, possibilitando o alcance dos objetivos propostos.

5.2.1 Inferências na atividade de compreensão da tira 1

A primeira atividade foi realizada com a leitura da tira 1, de Quino, conforme a Figura 21.

Figura 21 - Tira 1, de Quino



Fonte: Cereja e Magalhães (2015)

As questões inferenciais da atividade de leitura e compreensão da tira 1 constam no quadro 4.

Quadro 4 - Questões inferenciais da atividade de leitura da tira 1

Questão	Subitens
Questão 2: Observe o 2º e o 3º quadrinhos da tira.	a - Na sua opinião, por que Mafalda estica os olhos, puxando-os com os dedos?
Questão 3: No 4º quadrinho da tira, a mulher foge.	a - Você acha que a mulher entendeu o que Mafalda disse? b - Deduza: o que a mulher pode ter pensado a respeito de Mafalda?
Questão 4: O humor da tira concentra-se no último quadrinho, quando Mafalda diz: “E depois ficam falando de maior compreensão entre Oriente e Ocidente!”	a - Quem você acha que é o enunciador de uma fala como essa? b - Que tipo de compreensão é essa a que Mafalda se refere? c - Na imaginação de Mafalda, qual das duas personagens representa o Ocidente? E o Oriente?

Fonte: Cereja e Magalhães (2015).

À questão 2, subitem a os alunos apresentaram as respostas constantes no Quadro 5.

Quadro 5 - Respostas dos alunos à questão 2, subitem a.

Participantes	Respostas
P1	Porque Mafalda se faz de japonesa.
P2	Porque ela está entando japonês.
P3	Para imitar um japonês.
P4	Proque ela ta emitando japonês.
P5	Imitando um japonês.
P6	Porque os japoneses tem os olhos fexadinho.
P7	Por que ela está imitando japonese.
P8	Para parecer japonesa
P9	Por que ela ta se fingindo de japonesa
P10	Para emitir um japonês.

Fonte: A pesquisa

Nas questões inferenciais da atividade 2, subitem “a”, as respostas exigem do leitor uma compreensão global do texto. Nesse tipo de processo inferencial é possível que ele utilize muito mais seus conhecimentos de mundo e experienciais, uma vez que a lista de palavras que aparecem na fala da personagem exige do leitor algum conhecimento sobre língua a personagem fala, para proceder às demais interpretações.

Os dados revelam que 10 (dez) participantes compreenderam a leitura da tira de forma semelhante, visto que todos fizeram alusão aos japoneses. Pressupõe-se que os alunos pesquisados possuem um certo conhecimento acerca das palavras ditas por Mafalda, uma vez que suas respostas em relação ao gesto da menina, no 2º e 3º quadrinhos da tira, foi de que ela estica os olhos para imitar um japonês, por isso Mafalda faz uma imitação dos japoneses, puxando os olhos, para que a mulher compreendesse e não ficasse assustada.

Constata-se que os participantes elaboraram inferência por *dedução* e *generalização*, operações de natureza lógica, lexical e pragmática, respectivamente, segundo Marcuschi (2008), pois a informação necessária não está diretamente no texto. Isso requereu que os alunos acionassem seus conhecimentos prévios sobre o povo japonês, relacionando-os com as pistas textuais para compreender por que Mafalda estica os olhos, puxando-os com os dedos, e elaborar inferências, mesmo que algumas de forma incompleta.

Ao realizar as inferências no gênero tira, o aluno, vai levantando hipóteses com base no texto escrito e nos elementos imagéticos, depois faz a verificação das hipóteses, controlando a compreensão e associando os conhecimentos que possui às informações confirmadas, segundo Silva e Wachowicz (2013). Nesse sentido, percebe-se que os participantes fizeram a associação das pistas contidas nos quadrinhos da tira, tanto as verbais (palavras ditas por Mafalda) quanto as imagéticas (Mafalda esticando os olhos) com os conhecimentos experienciais que possuem e compreenderam que a imagem de Mafalda esticando os olhos para a mulher era para imitar japonês.

O tipo de operação inferencial por *dedução*, de acordo com Marcuschi (2008) se dá quando o leitor reúne duas ou mais informações textuais que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente. No caso da tira, a “puxadinha nos olhos” por Mafalda e ainda o fato de tanto a menina quanto a mulher terem o biótipo brasileiro são duas informações que levam os alunos a deduzir que ela está imitando um japonês, como se comprova em todas as respostas.

Verifica-se nas respostas também a inferência por *generalização*, na qual o leitor parte de uma informação específica, por exemplo, um lexema, para chegar a outra mais geral. Nesse sentido, uma condição para a realização da inferência foram as palavras pronunciadas pela menina, que pertencem a outra língua (*kimono*, *Hitachi*, *Fuji-yama*), a qual Mafalda parece já dominar, por isso faz um gesto para

indicar uma característica do povo que fala aquela língua (os olhos puxados). Assim, os leitores, também por *associação*, partiram das informações do texto (verbais e não-verbais) para inferir que o motivo de Mafalda esticar os olhos era imitar a fala dos japoneses. No entanto, não afirmaram que essa imitação tinha o objetivo de fazer com que sua interlocutora entendesse que o que ela estava fazendo era falar na língua japonesa, de modo não precisava ficar assustada.

Os participantes elaboraram também a operação inferencial *associação*, conforme Marcuschi (2008), na qual o leitor chega a uma informação através de saliências lexicais ou cognitivas por associação de ideias, sendo essa inferência de natureza lexical, semântica e pragmática.

Considerando a importância dos conhecimentos prévios na elaboração de inferências, pressupõe-se que os estudantes do 6º ano participantes da pesquisa já têm conhecimento de que japoneses têm olhos mais fechados que os ocidentais. Segundo Leffa (1996), no domínio cognitivo, destaque especial tem o conhecimento prévio, desse modo, apresentar ao aluno um texto que faça parte do seu universo, facilita a sua compreensão. Entende-se que, mesmo o aluno não sabendo que todas as palavras ditas por Mafalda pertencem à língua japonesa, a imagem ajudou-o a reunir as informações contidas no texto aos seus conhecimentos prévios e deduzir que aquele gesto era uma imitação dos japoneses. Ressalta-se que hoje circulam entre os jovens jogos e quadrinhos japoneses (mangás), os quais têm possibilitado uma grande aproximação com essa cultura.

Na tirinha, é visível a pretensão de Mafalda evitar que a mulher estranhasse o fato de ela estar falando as palavras em japonês, porém nenhum dos participantes levantou essa hipótese. Todos associaram o gesto da menina apenas ao fato de imitar o japonês, ou seja, ficaram no nível da descrição, em que nenhum tenha interpretado o que ela pretendia em relação à mulher que passava. As informações verbais e imagéticas da tira, associadas aos conhecimentos prévios, levaram os alunos a deduzir uma informação adequada, mas não completa: deduziram no nível superficial por meio das pistas explicitadas no texto.

Pode-se relacionar essa análise com o que Marcuschi (2008), tratando da compreensão, denomina de “horizonte mínimo”, que diz respeito a uma leitura parafrásica, ou seja, o leitor faz uma espécie de repetição do que está no texto com outras palavras. Mesmo apresentando elementos novos, a interferência do leitor é mínima, e a leitura ainda é considerada uma atividade de identificação de

informações objetivas que podem ser ditas com outras palavras. Nesse caso os participantes, viram a “puxadinha nos olhos” por Mafalda e, como observaram que as palavras ditas por ela não pertenciam à língua portuguesa e sim à japonesa, apenas explicaram a imagem em palavras, que aquele gesto era “para imitar o japonês”, “para se fazer de japonês”, “para parecer japonesa”, entre outras respostas com o mesmo sentido.

Para atender à previsão de resposta com uma interpretação que adentra as linhas do texto, Marcuschi (2008) usa o termo “horizonte máximo”, afirmando que

Essa é a perspectiva que considera as atividades *inferenciais* no processo de compreensão, isto é, as atividades de geração de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto, ou pela introdução de informações e conhecimentos pessoais ou outros não contidos no texto. É uma leitura do que vai nas entrelinhas; não se limita à paráfrase nem fica reduzida à repetição. Esse horizonte representado pelas inferências constitui o horizonte máximo da produção de sentido. (MARCUSCHI, 2008, p. 259).

Como os alunos não afirmaram em suas respostas que o gesto de Mafalda puxando os olhos seria, além de imitar o povo japonês, informar à mulher que aquelas palavras eram de outra língua, de um país em que o povo possui olhos puxadinhos, não precisando ficar assustada, nem fugir, entende-se que não atingiram esse horizonte máximo da produção de sentido.

A forma humana, a linguagem e a movimentação espaço temporal são ingredientes essenciais para a construção de sentidos nas tirinhas. A maneira com que os personagens são apresentados em suas fisionomias e formas constituem uma das habilidades dos autores para expressar suas ideias nos quadrinhos (EISNER, 1989).

Percebe-se que os alunos leram a tirinha quadro a quadro, associando que o gesto de Mafalda era para imitar o japonês pelas outras pistas verbais que foram as palavras em língua japonesa(*kimono, Hitachi, Fuji-yama, haraquiri* etc.), mas não conseguiram relacionar todos os elementos colocados quadro a quadro para construir um sentido para a tirinha, elaborando uma inferência acerca do que está nas entrelinhas do texto. Para isso teriam que acionar um esquema mental no qual as pessoas se espantam quando ouvem alguém falar palavras desconhecidas de forma aleatória, sentadas sozinhas no meio da rua, o que pode levar a uma ideia de perda da racionalidade, de loucura.

Para a questão 3, subitem a, *No 4º quadrinho da tira, a mulher foge. Você acha que a mulher entendeu o que Mafalda disse?*, os alunos apresentaram as seguintes respostas.

Quadro 6 - Respostas dos alunos à questão 3, subitem a

Participantes	Respostas
P1	Não. Porque Mafalda estava falando a língua japonesa.
P2	Não. Porque ela ficou assustada.
P3	Não. Por que ela tava falava japonese.
P4	Não. Ela ficou com medo.
P5	Não
P6	Não
P7	Não
P8	Não
P9	Não
P10	Não. Porque ela estava falando japones.

Fonte: A pesquisa

Observa-se nas respostas de 3 (três) participantes que continuaram com o entendimento da questão 2, de que a mulher foge porque não entende o que Mafalda diz, justificando que era porque ela estava falando a língua japonesa, como diz P1, P3 e P10 que atribuem a fuga da mulher ao fato de Mafalda estar falando a língua japonesa.

À luz do quadro de operações inferenciais de Marcuschi (2008), as respostas dos participantes correspondem em maior escala aos tipos de operação inferencial por *dedução* e *indução*, de natureza lógica; por *generalização*, que, segundo o autor, é uma inferência de natureza lexical e pragmática, e por *associação*, que é uma inferência de natureza lexical, semântica e pragmática.

No tipo de operação inferencial por *indução*, Marcuschi (2008) ressalta que acontece a tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas. Considera-se que os três participantes (P1, P3 e P10) tenham reunido as informações contidas nos quadrinhos da tira (palavras na língua japonesa, puxadinha nos olhos para a mulher que estava passando) para inferir o motivo de a mulher ter fugido.

Já P2 diz que a mulher não entendeu o que Mafalda disse “Porque ela ficou assustada”. Constata-se que esse aluno compreendeu o texto imagético por perceber, no 4º quadrinho da tira, que a expressão da mulher mostra que ela ficou

assustada por não entender o que a menina falava. Considera-se que P2 fez uma inferência lógica, por *dedução*, pois, diante da expressão de espanto da mulher, que olhava para menina, deduziu que a personagem não entendera as palavras ditas por Mafalda, eis o motivo de ficar assustada.

Nesse sentido, Barbosa et al. (2016) reiteram sobre as HQs que as expressões corporais e faciais são elementos importantes para a caracterização dos personagens pois podem indicar seu estado de espírito, ou seja, as expressões faciais evidenciam cada estado de ânimo dos personagens. Constata-se, assim, que na tirinha de Quino, os leitores responderam à pergunta sem necessidade de buscar informações nos implícitos, uma vez que, pela expressão da mulher no 2º, 3º e 4º quadrinho da tira, a qual apresenta-se assustada, como também a interrogação dentro do balão no 2º quadrinho podem ter promovido a associação com o não entendimento das palavras ditas por Mafalda.

Conforme Ramos (2009), o desenhista utiliza recursos que acentuam os traços do rosto das personagens, indicando assim expressões básicas: alegria, raiva, tristeza e serenidade. Essa estratégia intensifica a expressão que se pretende representar. Nessa perspectiva observa-se que os alunos pesquisados identificaram a expressão facial e corporal da personagem (mulher), inferindo que ela não compreendia a linguagem de Mafalda.

P4 deu uma resposta semelhante: “*Não. Porque ela ficou com medo*”, mostrando uma compreensão do texto baseada na expressão da mulher no 4º quadrinho, também no nível da descrição, sem uma justificativa mais objetiva. Deduziu, pois, que a mulher não compreendeu o que Mafalda dizia, por usar palavras que o aluno, no momento da leitura, já deduzira serem pertencentes à língua japonesa, por isso a mulher ficou com medo. Pressupõe-se que as imagens contidas na tira levaram P4 a associar o não entendimento das palavras com as expressões corporais e faciais da personagem, de espanto, e construir uma inferência por *dedução*, de natureza lógica.

Todos os participantes responderam “não” à pergunta. Como pode-se perceber nas respostas dos outros 5 (cinco) participantes P5, P6, P7, P8 e P9, que deram como resposta apenas “não”, informando que a mulher não compreendeu o que Mafalda disse; resposta que pode ter sido deduzida pelas imagens e expressões da personagem no 4º quadrinho, sem outras justificativas, mas que representa uma compreensão da tirinha. Pautaram-se na ideia de que a mulher

fugindo representa a não compreensão do que Mafalda falou. Pelas respostas com apenas um “não”, nota-se que os alunos possuem conhecimento de que as palavras ditas são de outra língua e operaram com inferência por *dedução*, de que a mulher não compreendeu a linguagem da menina.

Nessa resposta, em que 5 (cinco) participantes atribuíram “não”, pressupõe-se que elaboraram uma inferência por *generalização*, uma vez que o leitor pode ter partido de uma informação específica, as palavras ditas por Mafalda (*kimono, Hitachi, Fuji-yama, haraquiri, minolta, hirohito, karatê, Hiroshima, gheisha, samurai e ikebana*), para chegar à compreensão de que a mulher fugiu por não compreender essa linguagem.

De acordo com Eisner(1989), a representação dos elementos dentro do quadrinho, a disposição das imagens de um quadrinho e a sua relação e associação com as outras imagens da sequência são a “gramática” básica a partir da qual se constrói a narrativa. Os alunos pesquisados fizeram essa associação, quando relacionaram a expressão da mulher no 4º quadrinho com as outras expressões das personagens nos quadrinhos anteriores, como também com as palavras ditas por Mafalda (pistas verbais) e manifestaram sua compreensão do texto para darem as respostas adequadas à pergunta.

Diante da questão 3, subitem b, *No 4º quadrinho da tira, a mulher foge. Deduza: O que a mulher pode ter pensado a respeito de Mafalda?*, os participantes deram as respostas constantes no Quadro 7.

Quadro 7 - Respostas dos alunos à questão 3, subitem b

Participantes	Respostas
P1	Ela pensou que Mafalda ficou louca.
P2	Por que ela pensou que a Mafalda era maluca.
P3	Que ela é louca.
P4	Que ela era doita.
P5	Ela achou ela istrania, ela sai coreno.
P6	Pensou que ela é doida.
P7	Ela estava pensando que Mafalda estava brincado.
P8	Que ela estava falando palavras sem sentido.
P9	Que era uma criança tentando deixar a mulher com medo.
P10	Que ela era doida.

Fonte: A pesquisa

Verifica-se que 6 (seis) participantes (P1, P2, P3, P4, P6 e P10) deram respostas coincidentes, usando os adjetivos “*louca*”, “*doida*” e “*maluca*” para referir ao

que a mulher pode ter pensado a respeito de Mafalda. Esses leitores operaram com inferências por *dedução*, visto que tiveram uma compreensão de que a mulher fugiu porque pensou que, devido às palavras ditas por Mafalda e pelo seu gesto, puxando os olhos, que ela tivesse perdido o juízo. Deduziram que, se a mulher não compreendeu de forma alguma as palavras ditas por Mafalda, pensou que a menina só podia estar louca. Outros elementos, como já apontamos, também contribuem para essa resposta, como o fato de a menina estar sentada na calçada, sozinha, falando com alguém desconhecido (a mulher que passa).

Pode-se considerar também que esses alunos operaram com a inferência por *generalização*, de natureza lexical e pragmática, pois podem ter partido de uma informação específica, como as palavras em língua japonesa constantes no 2º e 3º quadrinhos da tira, para chegar à afirmação de que a mulher fugiu no 4º quadrinho, por achar que, por falar daquele jeito e esticar os olhos, Mafalda estaria louca. A informação para a resposta não está diretamente no texto e deve ser construída pela narrativa que consta nos quadrinhos em textos verbal e imagético, assim, P1, P2, P3, P4, P6 e P10 construíram suas inferências pautadas nas palavras e nas imagens, como também buscaram na memória seus conhecimentos experienciais para deduzir que aquelas palavras em outra língua, diferente da conhecida pela mulher, poderiam tê-la levado a pensar que Mafalda não estava normal.

Nesse sentido, pode-se relacionar as respostas dos alunos de que a reação da mulher se deve ao fato de pensar que Mafalda estivesse louca com os esquemas mentais que as pessoas constroem e que são acionados na compreensão do texto. De acordo com Machado (2010), os esquemas representam nosso conhecimento sobre os conceitos genéricos arquivados na memória. Na visão do autor, os leitores entendem um texto quando são capazes de acionar esses esquemas e encontrar hipóteses coerentes com os diversos aspectos textuais. A informação dada pelos alunos não está explicitada verbalmente no texto, mas, pelas expressões de susto nas imagens da personagem, eles foram capazes de buscar na memória uma hipótese para aquela reação da personagem nas imagens da tirinha, considerando que os leitores já têm uma imagem de que pessoas agindo de forma não usual, como Mafalda, possuem algum transtorno, o que os leva a entender o comportamento da mulher a partir desse esquema de pensamento. Dessa forma, deduziram que a mulher pensou que Mafalda estaria louca.

Ressalta-se na análise das respostas de P1, P2, P3, P4, P6 e P10 que também operaram com inferências lexical, semântica e pragmática do tipo *associação*, uma vez que, conforme Marcuschi (2008, p. 270) preceitua, “afirmação de uma informação obtida através de saliências lexicais ou cognitivas por associação de idéias.” As palavras faladas por Mafalda, a compreensão das expressões das personagens, os conhecimentos prévios dos alunos podem ter sido levados em conta na elaboração da resposta.

P5 respondeu “Ela achou ela istrania, ela sai coreno”, demonstrando uma compreensão pautada mais nas imagens do texto, visto que ele associou a imagem da mulher correndo no 4º quadrinho com as outras imagens do 2º e 3º quadrinhos em que Mafalda estica os olhos, ficando estranha. Pode-se constatar que o aluno operou com a inferência por *generalização*, partindo de informações presentes no texto (a puxada nos olhos e as palavras ditas por Mafalda) para concluir que isso provocou estranhamento à mulher e por isso ela fugiu. Os conhecimentos pessoais foram acionados, pois o estranhamento inferido pelo aluno se deve ao fato de a mulher ter achado estranhas as palavras que o aluno já sabe que pertencem a outra língua.

O participante 7 teve uma compreensão diferenciada quando respondeu “*Ela estava pensando que Mafalda estava brincado*”, evidenciando não ter compreendido a imagem da mulher fugindo como relacionada ao medo diante da atitude de Mafalda, e sim que ela considerara apenas uma brincadeira da menina. P7 operou com a inferência por *dedução*, partindo das expressões e palavras de Mafalda no 2º e 3º quadrinho e concluiu com a afirmação de que ela estivesse brincando, porém se trata de uma inferência inadequada, pois, se a mulher tivesse pensado que era apenas uma brincadeira, não teria uma expressão de susto até o 4º quadrinho da tira.

O aluno operou também com inferência por *eliminação*, de natureza cognitiva, experiencial e lexical, segundo Marcuschi (2008), pois fez a exclusão de dados relevantes e indispensáveis, como a expressão de susto, de espanto da mulher no 4º quadrinho, que seriam desnecessárias, caso ela compreendesse que Mafalda estivesse só brincando. As imagens, as expressões quadro a quadro, não permitiram uma leitura em que o aluno concluísse que a mulher foge por achar que fosse apenas uma brincadeira, já que isso contraria nossos esquemas mentais

sobre como o mundo funciona. Na operação inferencial por *eliminação*, a exclusão de informações relevantes impede uma compreensão adequada do texto.

P8 apresentou uma resposta pautada nas palavras pronunciadas por Mafalda no 2º e 3º quadrinhos, “*que ela estava falando palavras sem sentido*”, utilizando, para elaborar a inferência, uma informação textual associada aos conhecimentos de que aquelas palavras pertencem a outra língua, sendo que, para a mulher que não a conhecia, poderiam ser sem sentido. Considera-se que o aluno também operou por *generalização*, visto que Marcuschi (2008) afirma que o leitor sai de uma informação específica, que, no caso, foi a relação de palavras ditas por Mafalda, para chegar a outra mais geral. Concluiu que a imagem da mulher fugindo no 4º quadrinho da tira representa o não entendimento das palavras. Depreende-se que o aluno teve uma compreensão do texto, uma vez que fez a relação dos quadros da tira para construir a inferência. Destaca-se que palavras sem sentido provocam uma reação de medo ou susto na mulher, porém P8 não considerou esse fato, se atendo somente ao fato desencadeador “palavras sem sentido”, tornando a sua resposta mais limitada em termos inferenciais. Observa-se que o leitor não levou em conta todas as pistas textuais para elaborar a inferência, pois não associou as expressões de susto da mulher com as palavras sem sentido, pois, na sua resposta, compreende que as palavras são sem sentido para a mulher porque pertencem a outra língua, de que ele já tem algum conhecimento, mas elimina as pistas imagéticas que representam o medo da mulher para uma inferência mais coerente com a pergunta.

Dessa forma Marcuschi (2008) destaca que a contribuição essencial das inferências na compreensão dos textos é funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. Nesse caso pode-se afirmar que as palavras sem sentido associadas às imagens de susto fariam a mulher ter pensado algo a mais sobre Mafalda e dar um sentido mais completo ao texto, com coerência.

Com isso, reforça-se na análise das respostas a essa pergunta que, na atividade de leitura, o papel do leitor é de um construtor de sentido que utiliza diferentes estratégias, assim, os 10(dez) participantes tiveram uma compreensão diferente que se assemelhou em alguns pontos e se diferenciou em outros. Nesse processo, o leitor vai tentando construir o sentido do texto com a ajuda dos seus conhecimentos de mundo, analisando o gênero textual, os recursos gráficos, as expressões das personagens, fazendo previsões que implicam na compreensão.

Observa-se ainda que P9 utilizou uma estratégia diferente para inferir “*que era uma criança tentando deixar a mulher com medo*”. Interpretou, com base nas informações do texto, que a imagem de Mafalda esticando os olhos e as palavras ditas por ela eram apenas atitudes de criança assustar alguém. Pode-se dizer que houve uma inferência por *particularização*, tendo em vista a ideia geral de que crianças têm atitudes imaturas, e isso já é de conhecimento do aluno do 6º ano, o qual partiu desse entendimento para inferir que a mulher pensou que tanto a expressão de Mafalda puxando os olhos, como as palavras pronunciadas por ela, fossem apenas para deixá-la com medo. Todavia, trata-se de uma inferência inadequada, uma vez que, se a mulher tivesse pensado dessa forma, não justificaria tantas expressões de espanto e atitude de medo. Por *particularização*, Marcuschi (2008) considera que há a 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.

Percebe-se que P9 não levou em conta todas as pistas textuais, ou seja, as informações presentes em todos os quadrinhos da tira, uma vez que as imagens mostram que a mulher estava realmente assustada com o gesto e com as palavras ditas por Mafalda, o que não justificaria uma inferência de que fossem apenas atitudes infantis para deixar a mulher com medo. Também não levou em conta o último quadrinho em que Mafalda faz uma reflexão demonstrando a sua intenção, que era de tentar uma aproximação entre o Ocidente e o Oriente, a partir de um teste com a mulher. Constata-se que P9 construiu uma inferência inadequada à pergunta, a de que a menina só estaria querendo amedrontar a mulher.

De fato, é o todo do texto que rege o modo como as partes devem ser compreendidas, tendo em conta ainda o próprio gênero textual. No caso da tira, o leitor menos atento deixa de ter em conta que se trata de provocar humor, pela reflexão, pelo chiste, pela crítica. Silva e Wachowicz (2013, p. 47) esclarecem “que a leitura de uma tira requer controle tanto da intenção comunicativa do gênero quanto das significações verbais e não verbais”, por isso, se, como P9, o leitor não atenta para isso, acaba fazendo inferências inadequadas e não dialogando, de fato, com o texto-autor. A leitura de P9 não foi uma leitura que levasse em conta todos os quadros e todas as falas dos personagens, para inferir que todas as situações apresentadas desde o 1º quadrinho até o último quadrinho não justificaria uma

inferência como a de que a mulher pensasse que fosse apenas uma brincadeira de Mafalda.

Quanto à questão 4, subitem a – *O humor da tira concentra-se no último quadrinho, quando Mafalda diz: “E depois ficam falando de maior compreensão entre Oriente e Ocidente!” Quem você acha que é o enunciador de uma fala como essa?* – eis as respostas dos alunos participantes, no Quadro 8.

Quadro 8 - Respostas dos alunos à questão 4, subitem a

Participantes	Respostas
P1	As pessoas que praticam de congressos na televisão.
P2	As pessoas.
P3	É uma passa respeitar as diferenças.
P4	As pessoas, a televisão, etc.
P5	As pessoas que participa de congresso, telefissau,etc.
P6	As pessoas do congreso e da televisão, etc.
P7	Para a mulher é uma língua muito estranha.
P8	Os povos, a televisão, as redes sociais, etc.
P9	As pessoas, rádios e os enuciados.
P10	As pessoas, a televisão, radio, etc.

Fonte: A pesquisa.

Na análise dessas respostas, verificou-se uma compreensão mais coincidente quando os alunos atentam para a fala de Mafalda no último quadrinho da tira: *“E depois ficam falando de maior compreensão entre Oriente e Ocidente”*. Os participantes da pesquisa expressam que quem “ficam falando” são as pessoas da televisão e as pessoas dos congressos, resposta dada pela maioria.

Nessa pergunta a professora pesquisadora mediou a leitura, fazendo-os entender o que significava “enunciador”, informação necessária para que compreendessem a própria questão.

Observa-se que os alunos operaram com inferências de natureza pragmática, tendo em vista que quem poderia ser o enunciador de uma fala como essa seriam as pessoas da televisão, por exemplo, pressupondo-se que os alunos ouvem notícias sobre o Oriente e o Ocidente na televisão, nas redes sociais ou já escutaram na escola, necessitando, pois, acionarem seus conhecimentos enciclopédicos para inferirem tais respostas.

Dos 10 (dez) participantes, 3 (três) – P1, P5 e P6 – responderam que quem pronuncia a fala reproduzida por Mafalda são as pessoas de congressos e da televisão. Os leitores identificaram em sua memória conhecimentos sobre quem fala

da compreensão entre Oriente e Ocidente, expressando que são pessoas que participam dos congressos e da televisão, mostrando um conhecimento amplo de que a televisão mostra a reunião de pessoas em congressos decidindo algumas coisas e que esse assunto é mais falado nessa mídia. Percebe-se que os alunos operaram por *particularização*, utilizando a natureza semântica e pragmática dessa inferência, segundo Marcuschi (2008).

Constata-se que 4(quatro) alunos – P4, P8, P9 e P10 – responderam de forma semelhante, que o enunciador da fala eram as pessoas e a televisão; P8 acrescentou as “redes sociais etc.”. Os quatro buscaram em seus conhecimentos experienciais e enciclopédicos dados sobre quem poderia falar dessa compreensão entre o Oriente e o Ocidente, identificando a televisão, as pessoas em geral, como também as redes sociais, tendo em vista que alunos do 6º ano já possuem um certo conhecimento de que assuntos dessa temática são também tratados em redes sociais.

Os participantes também elaboraram inferências por “*particularização*”, de natureza semântica e pragmática. Partiram de uma informação mais geral, fundada em conhecimentos prévios e enciclopédicos, como entender que questões sobre o Oriente e o Ocidente são faladas pelas pessoas em geral e pela televisão, e individualizaram ou contextualizaram em um sentido particular, a fala de Mafalda, “*E depois ficam falando de maior compreensão entre oriente e ocidente*”, chegando à resposta inferida.

Pode-se considerar também que construíram inferência do tipo lógica, por *dedução*, com base nas informações textuais, uma vez que, a partir de uma informação específica, como as diferentes línguas, o leitor chegou a uma informação mais geral. Isso porque a “compreensão” a que se refere Mafalda são as diferenças de características físicas e linguísticas, pela pista de que a mulher não compreendera o gesto referente ao biotipo do povo japonês e as palavras da língua japonesa, por isso Mafalda se refere à falta de compreensão entre Oriente e Ocidente, já que a situação comunicativa da tira retrata traços característicos e a língua de países que pertencem a esses dois universos.

P2 utilizou uma estratégia mais reduzida para chegar a sua compreensão, apontando apenas que seriam “*as pessoas*” de um modo geral que falavam dessa compreensão. Esse participante também operou inferência por *particularização*, tendo em vista que partiu de um elemento mais geral, afirmando que quem “ficam

falando” sobre essa compreensão entre Oriente e Ocidente são “as pessoas”, sem especificar. O aluno acionou conhecimentos enciclopédicos de sua vivência, procedendo por raciocínio prático e elaborando a sua inferência. É provável que os alunos pesquisados tenham usado os conhecimentos enciclopédicos para construir suas inferências, visto que Oriente e Ocidente são termos que eles aprendem na escola.

Na resposta de P7, “*Para a mulher é uma língua muito estranha*”, pode-se constatar uma interpretação baseada apenas nas palavras em japonês pronunciadas por Mafalda, o que resultou numa compreensão sem conexão com a pergunta, apenas baseada em seus conhecimentos prévios de que as palavras pertenciam à língua japonesa, a qual não foi entendida pela mulher, e nas pistas textuais, porque na tira a mulher se mostra assustada. Neste caso, o aluno buscou uma resposta diretamente no texto, sendo inadequada sua inferência para a questão. A resposta dada pelo participante remete ao tipo de operação inferencial por *generalização*, em que ele partiu de uma informação específica que foi as palavras na língua japonesa, para dizer, numa compreensão geral do texto, que para a mulher é uma língua muito estranha, operação inferencial de natureza lexical e pragmática, pois, além das palavras o participante já possuía conhecimentos experienciais, como o fato de elas pertencerem a outra língua.

Em relação à pergunta em análise, considera-se que o aluno também operou inferências por *eliminação*, de natureza cognitiva, experiencial e lexical, em que o leitor fez a exclusão de informações relevantes, o que o impede de até mesmo compreender os dados que permanecem, visto que a fala de Mafalda no último quadrinho poderia levar o aluno à lógica de que quem “ficam falando” seriam as pessoas, os jornais, as redes sociais, entre outras compreensões.

Pode-se perceber nesse contexto, conforme Marcuschi (2008, p. 252) “que as inferências são produzidas com o aporte de elementos sociointerativos, cognitivos, situacionais, históricos, linguísticos, que operam integradamente”, como se pôde perceber na elaboração das inferências dos alunos pesquisados. Na visão do autor, compreender um texto é uma atividade de relacionar diversos conhecimentos, experiências e ações num processo de interação e negociação. As inferências construídas pelos participantes na questão analisada confirmam que

fizeram interagir os dados textuais com conhecimentos que já possuíam para chegar às diferentes respostas.

P3, em sua resposta “*É uma passa respeitar as diferenças*”, teve uma interpretação de que “a compreensão” de que Mafalda fala no último quadrinho é no sentido de respeitar as diferenças entre Oriente e Ocidente. Percebe-se que o participante possui um certo conhecimento de mundo que o fez inferir que são opostos e por isso Mafalda fala dessa compreensão. Observa-se que P3 elaborou uma inferência por *dedução e generalização*.

Por *dedução*, operação inferencial lógica, o aluno pode já ter o entendimento de que as palavras ditas por Mafalda são pertencentes a outra língua e que a mulher não compreende, por isso deduziu em sua resposta que é preciso respeitar as diferenças. Reuniu, assim, informações textuais que funcionam como premissas para, logicamente, chegar à resposta.

Por *generalização*, P3 se apoia nas informações contidas no 2º e 3º quadrinhos, a língua japonesa falada por Mafalda, e na do 4º quadrinho, que apresenta a personagem (mulher) assustada, para chegar à afirmação geral em que, na fala de Mafalda no último quadrinho da tira, a “compreensão a que ela se refere é a de respeitar as diferenças, mas não atribui uma resposta coerente com pergunta, que é sobre o enunciador referido por Mafalda, explícito no sintagma “ficam falando”. Desse modo, fez uma inferência inadequada para a pergunta, a qual necessitava de uma reflexão mais ampla. Quando Mafalda diz “*E depois ficam falando de maior compreensão entre Oriente e Ocidente*”, o aluno atentou apenas para a palavra “compreensão” e inferiu que era uma questão de respeitar as diferenças.

Nesse sentido, podemos pontuar a importância da leitura como estratégia descendente (*top down*), aquela que “ênfatisa a interpretação e o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto que está lendo e, acima de tudo, a predição na leitura.”(SIQUEIRA; ZIMMER, 2006 , p. 35). A compreensão do texto nessa perspectiva começa na mente do leitor e, à medida que ele vai lendo, ele vai confirmando hipóteses. Com isso, a atividade de leitura realizada pelos alunos com a tira 1 confirmou que as inferências produzidas foram associadas à interpretação do texto e ao conhecimento prévio dos alunos, visto que as questões necessitariam de uma reflexão além das informações explicitadas no texto.

Relaciona-se também a inferência de P3 à estratégia *bottom-up*, em que os leitores processam a informação textual apoiados na decodificação linguística, ou

seja, partem do que está no texto para a construção do sentido (LEFFA, 1996), o que não foi feito por P3, que desconsiderou o componente linguístico do texto de Mafalda – “ficam falando” – para a elaboração da inferência correspondente à pergunta. O verbo no plural deveria conduzir o leitor à busca de um enunciador coletivo para o discurso referido pela menina na tira.

Para a questão 4, subitem b – *O humor da tira concentra-se no último quadrinho, quando Mafalda diz: “E depois ficam falando de maior compreensão entre Oriente e Ocidente! Que tipo de compreensão é essa a que Mafalda se refere?*

–, os participantes da pesquisa deram as respostas reproduzidas no quadro 9.

Quadro 9 – Respostas dos alunos à questão 4, subitem b

Participantes	Respostas
P1	Que as pessoas devem compreender as línguas de outros lugares.
P2	As diferenças
P3	É uma menina inteligente que adora questionar tudo que vê.
P4	Compreender a coltura das pessoas, a lígua e o jeito de se vesti.
P5	Compreensão de compreender o que ela esta falado.
P6	Compreensão de compreende di que ela ta falando.
P7	A mulher
P8	A compreensão de compreender o que ela estava falando.
P9	A língua brasileira e a língua japonesa.
P10	Compreender a catura da pessoa, a ligua e o jeito de si vesti.

Fonte: A pesquisa

A essa questão, as respostas dos alunos ora se assemelham, ora divergem. No geral, pôde-se considerar que todos compreenderam a pergunta, considerando a previsão dos autores, quando aludem que a “compreensão” falada por Mafalda no final da tirinha é a das línguas diferentes, da cultura, do jeito de se vestir ou compreender o que ela (Mafalda) estava falando.

As respostas coincidentes podem-se observar em 03 (três) participantes: P5 - “*Compreensão de compreender o que ela esta falado*”; P6 - “*Compreensão de compreende di que ela ta falando*” e P8 - “*A compreensão de compreender o que ela estava falando*”. Constata-se nessas respostas a predominância da inferência por *generalização*, tendo em vista que os alunos elaboraram a resposta fazendo referência às palavras ditas por Mafalda, que, como os alunos já tinham conhecimento, pertenciam a língua japonesa, ao fato de que mulher não as compreendia.

Nota-se que esses leitores partiram de uma informação textual específica, a língua das palavras ditas por Mafalda, para chegar a outra informação mais geral. Alguns tiveram uma reflexão mais ampla de que a compreensão entre Oriente e Ocidente, destacada por Mafalda no último quadrinho da tira, incluía tudo que representasse as duas culturas; outros focaram mais nas palavras ditas pela menina no 2º e 3º quadrinhos, ou seja, somente no texto em si.

Pode-se observar nessa análise que a noção de compreensão, de acordo com Marcuschi (2008), é a que representa uma teoria da compreensão baseada na noção de língua como atividade, tomando a compreensão como atividade inferencial. As respostas dos alunos à pergunta analisada confirmam que compreenderam a mensagem transmitida no gesto de Mafalda, evidenciando uma elaboração de inferência adequada à resposta, havendo apenas duas consideradas inadequadas. Portanto, conforme o autor, compreender é inferir o que é expresso pela língua, uma atividade sociointerativa e cognitiva, sendo que o sentido não está exclusivamente no texto, nem no leitor, nem no autor, e sim numa complexa relação interativa entre os três. Os participantes, além das pistas deixadas pelo autor (a falta de compreensão da mulher acerca das palavras ditas por Mafalda), utilizaram os seus conhecimentos de mundo e enciclopédicos acerca dos termos Oriente e Ocidente, mencionados na fala de Mafalda no último quadrinho da tira.

Nas respostas dos participantes P1, P4 e P10, observou-se que tiveram um entendimento do texto semelhante, quando apontaram que a “compreensão” tratada por Mafalda no último quadrinho era referente à cultura, à língua e ao jeito de se vestir das pessoas de outros lugares.

Esses alunos operaram com a inferência por *generalização*, visto que partiram de lexemas específicos, as palavras ditas por Mafalda no 2º e 3º quadrinhos, para inferirem que era uma compreensão sobre a língua de outro lugar, acrescentando, além da língua, a cultura e o jeito de se vestir, os quais são diferentes de um lugar para outro, ampliando o sentido do termo “compreensão” utilizado por Mafalda. Nessas respostas, os participantes interpretaram o texto usando conhecimentos enciclopédicos, conseguindo atribuir, de forma mais complexa, um sentido para o que Mafalda falou no final da tirinha.

Verifica-se ainda que operaram com inferências por *reconstrução*, a qual, de acordo com Marcuschi (2008), é um tipo de operação inferencial de natureza cognitiva, pragmática e experiencial, ocorrendo quando há a reordenação ou

reformulação de elementos textuais com quadros total ou parcialmente novos. Diverge do acréscimo na medida que insere algo novo situado no velho. Nesse sentido, constata-se, nas respostas de P1, P4 e P10, que reformularam os elementos textuais com quadros novos inseridos no velho, já que aproveitaram a informação das palavras em outra língua para ampliarem, que Mafalda também fazia referência a outras coisas que necessitariam de compreensão entre o Oriente e o Ocidente, como a cultura e o modo de se vestir, inserido no mesmo contexto das diferenças de língua existentes entre os dois lugares citados pela menina no final da tira.

P9 fez referência apenas às línguas, mostrando, portanto, uma compreensão do texto pautada nas informações textuais e nos conhecimentos enciclopédicos, como por exemplo, saber que a língua à qual pertenciam as palavras ditas por Mafalda era a língua japonesa. Baseado em seus conhecimentos enciclopédicos, operou com inferências por *generalização*, inferência de natureza lexical e pragmática, quando partiu de uma informação específica, como as palavras na língua japonesa (*kimono*, *Hitachi*, *Fuji-yama*, *haraquiri*, entre outras), para afirmar que a “compreensão” de que Mafalda trata se refere às línguas brasileira e japonesa, o que revela que P9 ampliou a compreensão, buscando outras diferenças entre Oriente e Ocidente.

P2 concluiu que, quando Mafalda diz “E depois ficam falando de maior compreensão entre Oriente e Ocidente”, trata-se das diferenças entre os dois lugares, pois respondeu da seguinte forma: “As *diferenças*”. Percebe-se um entendimento de que a fala de Mafalda no texto era diferente da fala da mulher, por isso não houve situação comunicativa entre as duas no decorrer da história narrada, o que levou Mafalda à reflexão do último quadrinho da tira.

Como o participante se baseou nas informações específicas do texto para inferir a resposta, opera com inferências por *generalização*, já que tinha conhecimentos enciclopédicos sobre a linguagem de Mafalda no texto, percebendo que eram, culturas diferentes, línguas diferentes e deduzir que Mafalda estava se referindo às diferenças entre Oriente e Ocidente. Todavia P2 não afirmou em sua resposta o detalhamento das diferenças, somente que a compreensão se referia às diferenças entre os dois lugares. Operou também com inferências por *dedução*, reunindo informações textuais que serviram de base para chegar a outra informação logicamente, que era “compreender as diferenças”.

O participante P3 elaborou uma inferência inadequada para a pergunta. Respondeu: “*É uma menina inteligente que adora questionar tudo o que vê*”, evidenciando que compreendeu o texto de forma reduzida, tendo em vista que conseguiu caracterizar a personagem Mafalda, mas não conseguiu fazer associações que responderiam à pergunta em tela, relacionada à fala de Mafalda no último quadrinho da tira, que era “Que tipo de compreensão é essa que Mafalda se refere”.

Constata-se que P3 realizou uma inferência por *eliminação*, na qual ocorre a exclusão de informações ou dados relevantes e indispensáveis, impedindo até mesmo a compreensão dos dados que permanecem. Confirma-se isso com a resposta dada por P3, o qual não utilizou nem mesmo as informações textuais das palavras em língua japonesa para associar que a “compreensão” entre Oriente e Ocidente poderia estar relacionada às diferenças linguísticas, já que as personagens da tira não conseguiram se entender.

Ao falar sobre leitura e compreensão, é relevante lembrar que a produção dos sentidos de um texto está ligada ao seu processamento cognitivo e ao contexto de interação estabelecido entre o autor e o leitor. Conforme Koch e Elias (2012, p. 59), “realiza-se à medida que o leitor considera aspectos contextuais que dizem respeito ao conhecimento da língua, do mundo, da situação comunicativa,” P3 não realizou essa interação, indo além das informações textuais para atribuir sentidos ao texto e construir uma inferência adequada ao questionamento. Nesse contexto, o leitor deveria acionar o seu conhecimento prévio que engloba conhecimentos e experiências vivenciadas.

Na resposta de P7 atribuída à questão, “*A mulher*”, percebe-se que ele não elaborou uma inferência coerente com a pergunta, uma vez que, na previsão de resposta para a pergunta, espera-se que o aluno faça inferência do tipo lógica como *dedução*, baseada nas informações textuais, e também, no nível pragmático, por *generalização*. Isso porque, a partir de uma informação específica, como as diferentes línguas, o leitor chega a uma informação mais geral, percebendo que a compreensão a que se refere Mafalda são as diferenças culturais.

Diante disso, observa-se que P7 operou também com inferências por *eliminação*, pois, ao atribuir a resposta “*A mulher*”, pode ter associado que “A compreensão” era relacionada à mulher, a qual não tinha compreendido o que Mafalda falara, mas o participante não associou, numa visão mais ampla, que a fala

de Mafalda no último quadrinho da tira fazia referência aos traços característicos das pessoas do Oriente e do Ocidente e às diferenças culturais entre os dois lugares. Verifica-se que o aluno excluiu informações importantes, quando não relacionou a sua resposta ao sentido deixado pelas pistas textuais de que se tratava de línguas diferentes, quando a mulher da tira foge por não entender aquela linguagem de Mafalda, o que resultou na conclusão do último quadrinho: “E depois ficam falando de maior compreensão entre Oriente e Ocidente.”

Em consonância com a concepção de texto e sentido, com a análise dessa atividade, reitera-se a importância dos implícitos na compreensão, os quais, segundo Koch (2011), são identificados com base no contexto sociocognitivo dos participantes, havendo uma interação entre os elementos presentes no texto e os extratextos. Nas questões analisadas, de caráter inferencial, percebeu-se que os alunos necessitaram buscar em seus conhecimentos prévios informações para fazer associações com as informações explícitas na superfície do texto e elaborarem inferências.

A tira analisada possibilitou uma interação entre esses elementos, o que possibilitou aos participantes construir as diferentes inferências. Constata-se, assim, que a leitura da tira conduziu o aluno ao processo de compreensão textual, levando-o a uma conexão com o seu contexto social e com seus conhecimentos prévios. Ressalta-se que, entre os 10 (dez) participantes, apenas 2 (dois) elaboraram inferências inadequadas para a questão.

À última questão da primeira oficina, 4, subitem c – *Na imaginação de Mafalda, qual das duas personagens representa o Ocidente? E o Oriente?* – os alunos responderam da seguinte forma, conforme o quadro 10.

Quadro 10 – Respostas dos alunos à questão 4, subitem c

Participantes	Respostas
P1	Na imaginação dela é ela pensa que ela é oriental e a mulher é ocidental.
P2	Mafalda ocidente e a mulher é o oriente.
P3	A maior compreensão que ela acha.
P4	A Mafalda do Oriente e a mulher do Ocidente.
P5	Oriete
P6	Ocidente - Mafalda Oriente- mulher
P7	Ocidente – Mafalda Oriente – a mulher
P8	Ocidente – Mafalda Oriente – a mulher
P9	A Mafalda

P10	A Mafalda e oriente a mulher ocidentemte.
-----	---

Fonte: A pesquisa

No trabalho com essa questão, a professora pesquisadora mediu fazendo alguns questionamentos sobre o conhecimento dos alunos acerca do Oriente e Ocidente; se já tinham ouvido falar desses termos nas aulas de História e Geografia, por exemplo.

Na análise, percebe-se que P1, P4 e P10 compreenderam a tira quando deram respostas inferindo que quem estava representando o Oriente era Mafalda e o Ocidente, a mulher. Pressupõe-se que esses participantes se apropriaram das pistas textuais para inferirem suas respostas, como as palavras faladas por Mafalda, considerando que sabiam que elas pertenciam à língua japonesa, e também o gesto de Mafalda, esticando os olhos em uma tentativa de mostrar à sua interlocutora que ela “era japonesa”, por isso falava usando aquela língua. Pode-se dizer que os três participantes operaram inferências de natureza lógica, por *dedução* e *indução*, utilizando as informações textuais para, logicamente, mesmo com poucas informações sobre Oriente e Ocidente, entenderem que a personagem que representava o Oriente era Mafalda e o Ocidente, e a mulher. Considera-se que os alunos fizeram uma associação entre as informações textuais e os conhecimentos enciclopédicos para inferir quem representava o Oriente e o Ocidente.

Os participantes fizeram uma análise estratégica, que “depende não só de características textuais, como também de características dos usuários da língua, tais como seus objetivos, convicções e conhecimento de mundo, quer se trate de conhecimento do tipo episódico” (KOCH, 2011, p. 50). Nesse sentido, a autora considera que as estratégias cognitivas consistem em estratégias de uso do conhecimento. Nota-se que a inferência adequada à pergunta é possível graças ao uso de estratégias que façam a interação entre diversos conhecimentos, ampliando as pistas contidas na superfície textual.

Nas respostas de P2, P6, P7 e P8, verifica-se que a compreensão do texto foi oposta às dos participantes já analisados, visto que associaram Mafalda ao Ocidente, e a mulher, ao Oriente, desconsiderando que, na atitude da personagem Mafalda, ela é quem se faz de oriental, ao falar japonês e puxar os olhos.

Observa-se que estes 4 (quatro) participantes não dominam a temática sobre Oriente e Ocidente, mesmo o professor tendo mediado e se tendo feito a leitura com base nas questões anteriores, nas quais comprovaram ter o conhecimento de que

as palavras ditas por Mafalda pertencem à língua japonesa. Assim, a inadequação das inferências ocorre pela ausência de um saber sobre Oriente e Ocidente, ou seja, os alunos demonstram não ter em seu repertório conhecimentos enciclopédicos sobre a temática. Observa-se que elaboraram uma inferência por *associação* e por *dedução*, pois, embora tenham compreendido que tanto as palavras na língua japonesa como o gesto de Mafalda esticando os olhos para imitar japonês representa o Ocidente, o fizeram com base em pistas textuais. O que faltou foi uma base de conhecimentos sobre quais países pertencem ao Oriente e ao Ocidente, considerados por Koch (2011, p. 48) como “aquele que se encontra armazenado na memória de longo termo, também denominada semântica ou social”.

O tipo de operação inferencial *associação* é percebido na afirmação de uma informação obtida a partir de saliências lexicais ou cognitivas, por associação de ideias. Pode-se dizer que P2, P6, P7 e P8, ao inferirem, levaram em conta o léxico (as palavras ditas por Mafalda no 2º e 3º quadrinhos da tira) e o contexto, aos quais associaram seus conhecimentos experienciais afirmar a resposta, mesmo fazendo a troca em que a personagem com características relacionadas à cultura japonesa é que representa o Ocidente, e a mulher, que demonstra, no decorrer da narrativa, não compreender as palavras ditas por Mafalda e fugir, é que representa o Oriente.

Nas respostas de P3, P5 e P9, notaram-se inferências inadequadas para a pergunta, tendo em vista que suprimiram informações básicas do texto para obterem uma compreensão mais ampla; mesmo que estes participantes ainda não tivessem um conhecimento mais apurado sobre a temática do oriente e ocidente; conhecimentos enciclopédicos armazenados suficientes, esperava-se que apenas trocassem as personagens que representariam esses dois polos, no entanto, o que se observou foi uma inadequação da inferência construída. Demonstrando assim um nível de compreensão textual reduzido, já que outros alunos do 6º ano foram capazes de construir uma inferência adequada para a pergunta.

Em consonância com os tipos de operação inferencial de Marcuschi(2008), o que melhor condiz com as respostas de P3, P5 e P9 é a *eliminação*, visto que ocorre a exclusão de informações ou dados relevantes, impedindo até mesmo a compreensão dos dados que permanecem. Observa-se que, na resposta de P3, “*A maior compreensão que ela acha*” é totalmente inadequada para a pergunta, tendo ocorrido uma eliminação de informações. Supõe-se que o aluno não compreendeu a

pergunta, pois deu uma resposta inadequada, desconsiderando até mesmo as pistas textuais .

Nas respostas de P5 (“*O Oriete*”) e de P9 (“*Mafalda*”), constata-se que também não fizeram uma reflexão acerca da questão, apenas pegaram termos que identificaram na leitura da tira, de forma superficial, e atribuíram à pergunta, suprimindo informações básicas para a compreensão da questão.

Necessário seria os alunos fazerem a leitura quadro a quadro, percebendo as expressões das personagens, as falas, inferindo que elas pertenciam a universos diferentes e, portanto, concluírem que uma personagem pertencia ao Oriente e outra, ao Ocidente. Operaram com inferências por *eliminação*, não compreendendo nem mesmo os dados que se encontram no texto de forma explícita para elaborar uma inferência adequada para a questão.

Pode-se retomar nesse contexto os horizontes de compreensão textual adotados por Marcuschi (2008), relacionando-os às respostas dos três últimos participantes, as quais se associam ao tipo “ falta de horizonte”, que representa, segundo o autor, uma leitura que “apenas repete ou copia o que está dito no texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 258). Os alunos usaram termos contidos no texto, sem nenhuma relação com a pergunta em questão, sem relacionar as informações quadro a quadro e gerar um sentido para o texto. Não conseguiram interpretar a cena narrativa da tira que envolve personagens, mostrando o espaço da ação, os recortes do tempo, em diferentes signos que possuem um alto grau informativo.

Ao finalizar a análise das 06 (seis) questões da tira 1, relacionando-as ao quadro de operações inferenciais de Marcuschi (2008), conclui-se que, no geral, os participantes operaram inferências pragmáticas, visto que a temática do texto previa que possuísem algum conhecimento acerca da cultura japonesa. Identificou-se também a natureza lógica da inferência quando se basearam nas informações textuais, associaram-nas com seus conhecimentos experienciais e enciclopédicos e inferiram, por lógica, suas respostas.

Percebe-se que a preocupação em formar um leitor crítico, autônomo, reflexivo que foi uma das motivações para a pesquisa se confirma com a análise dessa atividade, tendo em vista que alguns participantes elaboraram inferências incoerentes, justificando a necessidade de práticas de leitura direcionadas para a compreensão textual, fazendo com que o aluno reflita mais, busque conhecimentos extraescolares, contextuais e armazenados na memória para contribuir na

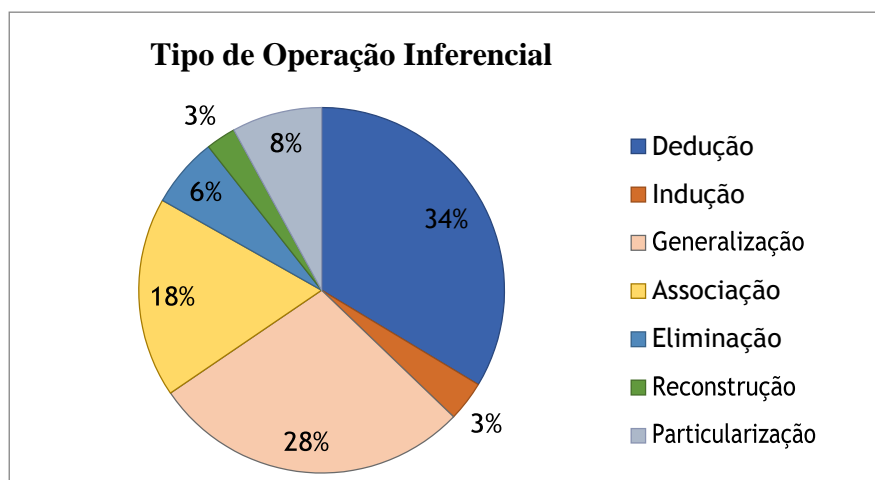
compreensão dos textos, propiciando-lhe reflexão acerca das temáticas, especialmente em textos do gênero quadrinhos.

De acordo com Silva (2018), as HQs possuem um vasto campo temático; trata-se de um gênero complexo e rico e, desde que bem explorado, traz uma rica contribuição para a formação de alunos/leitores com opinião, criatividade e senso crítico, já que, nesses textos, não está dado todo o dinamismo da história, o aluno é que vai inferir e deduzir a partir das pistas deixadas na materialidade textual. “Na leitura de HQs é o aluno quem constrói os sentidos, que interpreta o humor, o sarcasmo e a quebra de expectativa contida na história.” (SILVA, 2018, p. 9).

Identificou-se nesta análise, 38(trinta e oito) ocorrências de inferências por dedução, 04(quatro) por indução, 32(trinta e duas) por generalização, 20(vinte) por associação, 07(sete) por eliminação, 03(três) por reconstrução e 09(nove) por particularização.

No gráfico 1 estão registrados os percentuais dos tipos de operação inferencial, segundo Marcuschi (2008), produzidos pelos alunos na atividade de leitura da tira1.

Gráfico 1 – Percentuais dos tipos de operações inferenciais na atividade 1

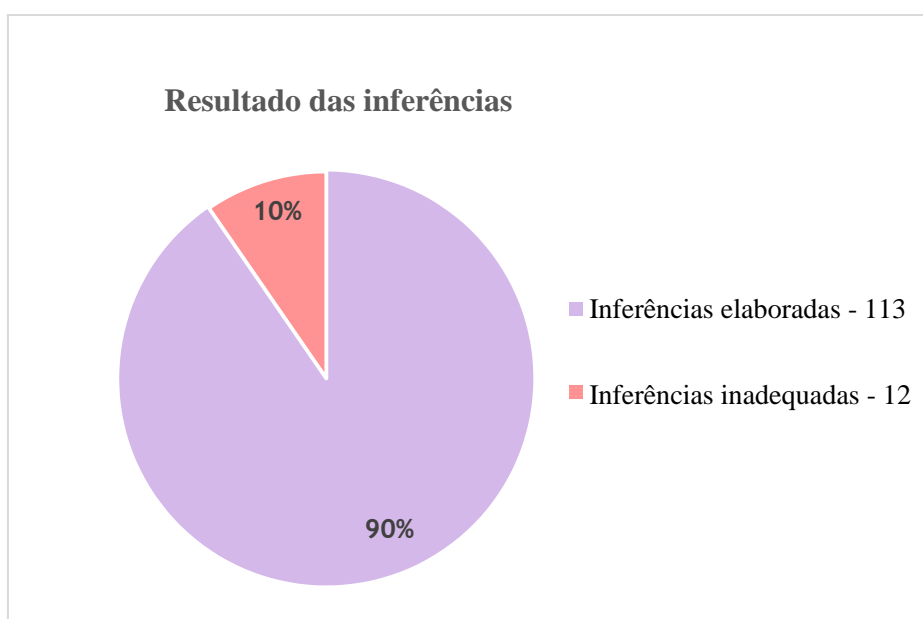


Fonte: A pesquisa

O gráfico mostra que os 10 (dez) alunos que responderam às 6 (seis) questões da atividade de leitura da tira 1 utilizaram 07 (sete) tipos de operação inferencial, conforme o quadro de operações inferenciais de Marcuschi (2008). Em algumas respostas verifica-se mais de um tipo de inferência, o que explica o percentual de cada tipo de operação inferencial em 113 ocorrências.

Considerando que o processo inferencial é imprescindível no processo de compreensão, em que leitores proficientes tomam decisões, mobilizam recursos, raciocinam e interpretam pistas textuais e contextuais, observa-se, conforme o gráfico 2, que os alunos investigados na turma do 6º ano apresentaram, no geral, inferências consideradas adequadas, já que o quantitativo de inferências inadequadas foram identificadas em 04 (quatro) questões da atividade, totalizando um número de 12(doze) inferências consideradas inadequadas, conforme o percentual do gráfico.

Gráfico 2: Percentual de inferências inadequadas na atividade 1



Fonte: A Pesquisa

Identificou-se um maior número de inadequação de inferências em relação à questão 4c, com 6 (seis) ocorrências, somando-se mais 2 (duas) na questão 3b, 2 (duas) na questão 4a e 02 (duas) na 4b, estando representadas no gráfico acima com um percentual de 10%.

Em relação às inferências inadequadas, pode-se relacionar ao que destaca Leffa (1996) sobre a importância do papel do leitor tanto na compreensão do texto como no desenvolvimento da habilidade de leitura, visto que a capacidade que os leitores têm de refletir sobre o que fazem também pode ajudar a desenvolver estratégias adequadas de leitura. Como o aluno não compreendeu a pergunta ou não tinha conhecimento sobre a temática mencionada, não foi capaz de desenvolver

uma estratégia adequada de interpretação e elaborar uma inferência coerente com a pergunta.

Pode-se também associar à teoria de esquemas, ou a “o pressuposto teórico de que, para aprender algo, o indivíduo precisa contribuir com algo, ou seja, de que a aprendizagem não vem apenas de fora, de quem sabe mais ou tem mais autoridade, mas vem também de dentro” (LEFFA, 1996, p. 26). Nessa perspectiva, a compreensão é produto da interação entre as informações e ideias do autor e os conhecimentos advindos dos esquemas mentais ativados pelo leitor, possibilitando a compreensão do que vai lendo. Nas respostas, P6, P7 e P8, por exemplo, não associaram a um esquema mental que levasse à compreensão de quais pistas textuais estariam relacionadas ao Oriente e ao ocidente, ocorrendo da mesma forma com os demais participantes cuja resposta não foi coerente com a pergunta.

Conclui-se com as inferências realizadas pelos participantes nessa atividade de leitura que os alunos do 6º ano demonstram um conjunto considerável de habilidades relacionadas à realização de inferências na leitura do gênero tira, visto que as inadequações foram poucas em relação ao número de questões e ao número de alunos pesquisados.

5.2.2 Inferências na atividade de compreensão da tira 2

A seguir apresenta-se a tira 2, de Fernando Gonsales, que foi usada na atividade 2 de construção de dados.

Figura 22 - Tira 2, de Fernando Gonsales



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 39).

Segue o Quadro 11, com as questões inferenciais relacionadas à tira 2.

Quadro 11 – Questões inferenciais da atividade de leitura e compreensão da tira 2

Questão	Subitem
1 - O humor da tira é construído a partir das diferenças de uso da língua portuguesa. No 1º quadrinho, o papagaio fala algumas palavras que causam estranhamento à mulher.	b. Como provavelmente ela diria essas palavras?
2 - Para que o leitor compreenda bem a tira, é necessário que ele tenha conhecimento sobre como os papagaios aprendem a falar. De que forma isso acontece?	
3 - No 2º quadrinho, a mulher procura o comerciante para devolver o papagaio.	a. Qual é a provável relação entre o homem e o papagaio?
	b. A surpresa e a graça da tira estão na fala do comerciante. O que a fala dele revela?
4 - Os modos de uso da língua frequentemente geram preconceitos, isto é, podem levar as pessoas a ser julgadas positiva ou negativamente. Considerando a situação em que o papagaio aprendeu a falar, responda: Que outra razão pode ter levado a mulher a querer devolver o papagaio?	

Fonte: Cereja e Magalhães, (2015, p. 39).

A tirinha apresenta no 1º quadrinho um papagaio falando as palavras *bicicreta*, *cocrete*, *cardeneta* e uma mulher com uma expressão de espanto ao perceber o papagaio falando daquela forma. Focando esse estranhamento da mulher, a questão 1b indaga: *Como provavelmente ela diria essas palavras?*

Espera-se, que pela leitura dos textos verbal e não-verbal, o aluno perceba que o estranhamento da mulher ao ouvir as palavras pronunciadas pelo papagaio se deve ao fato de que ela as pronuncia de outra forma, ficando claro na fala da personagem que o certo para ela é pronunciar as palavras de acordo com a norma culta da língua. Quanto a isso, seguem as respostas dadas pelos participantes da pesquisa, no Quadro 12.

Quadro 12: Respostas dos alunos à questão 1b.

Participantes	Respostas
P1	Bicicleta, corquete, caderneta
P2	Bicicleta, creguete, caderneta
P3	Bicicleta, coquete, cadereta
P4	Bicicleta, concrete, caderneta
P5	Bicicleta, cardeneto, crouquete
P6	Bicicleta, concreto, caderneta
P7	Bicicleta, croquete, caderneta
P8	Bicicleta, croquete, caderneta
P9	Bicicleta, crocete, caderneta
P10	Bicicleta, cocrete, caderneta

Fonte: A pesquisa

Observa-se que a maioria dos alunos não conseguiu escrever a forma padrão da palavra “croquete”, registrando apenas dois acertos (P7 e P8), talvez por não terem experiência com esse alimento, já que a população do interior do Piauí não se alimenta de croquete, visto ser incomum sua presença nos hábitos alimentares dos habitantes da região. A isso se soma a pouca convivência com o próprio termo, assim, em base experiencial e linguística, houve dificuldade de os alunos grafarem a palavra atendendo à ortografia oficial. Nota-se ainda que os alunos pesquisados acertaram mais a escrita das palavras *bicicleta* e *caderneta*, visto que esses objetos estão presentes em seu cotidiano, dando a eles um conhecimento experiencial que lhes permitiu escrevê-los adequadamente. O termo *bicicleta* foi o que registrou mais acerto por todos os participantes, afinal é o objeto mencionado na tirinha mais presente no universo deles.

Verifica-se que todos os alunos operaram com inferências por *associação*. Nesse aspecto, pressupõe-se que o aluno observou as palavras escritas no texto, a imagem indicando o estranhamento da personagem, como também a sua fala e inferiu que, provavelmente, a mulher não pronunciava as palavras daquela forma. Nesse sentido, os participantes responderam como a mulher poderia pronunciar as palavras, mesmo não conseguindo em boa parte, escrever “croquete” e dois participantes não conseguiram escrever “caderneta” na forma padrão, mas todos conseguiram compreender, associando as pistas verbais com as pistas não verbais e inferiram, que, pelo estranhamento da mulher, ela falaria de outra maneira as palavras.

Mesmo considerando que P3 e P5 não acertaram a escrita de *caderneta*, pode-se dizer que esses dois participantes operaram também inferências por

associação, de natureza *lexical, semântica e pragmática*, já que reuniram as informações textuais (as falas dos personagens) com os seus conhecimentos prévios (o conhecimento dos termos pronunciados) para inferirem suas respostas, assim, a compreensão do texto foi eficaz.

O humor da tira de Fernando Gonsales é construído a partir das diferenças de uso da língua portuguesa e, nesse sentido, os alunos compreendem as falas e, pela pista do que diz a mulher – *Nossa! Ele fala tudo errado!* – e pelos conhecimentos enciclopédicos que possuem, principalmente advindos do contexto escolar, onde é comum se ensinar a “língua certa”, inferiram a pronúncia correta das palavras, considerando a norma culta da língua portuguesa

Pode-se pontuar na análise dessa questão a contribuição essencial das inferências na compreensão de textos, que, segundo Marcuschi (2008) funcionam como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. Na tira em análise, o estranhamento da mulher diante das palavras ditas pelo papagaio promove o entendimento do texto até o final da tira, pois a diferença na linguagem está contida ainda no último quadrinho, quando o homem dialoga com a mulher. Logo, “as inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 249). Assim, os participantes da pesquisa, para interpretar a tira e dar conta da situação de humor presente, fizeram a articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, considerando que a compreensão é uma atividade interativa, na qual é necessário se basear nos elementos linguísticos e mobilizar um conjunto de saberes para atingi-la.

Em relação à questão 2 – *Para que o leitor compreenda bem a tira, é necessário que ele tenha conhecimento sobre como os papagaios aprendem a falar. De que forma isso acontece?* – os alunos participantes deram as respostas contidas no Quadro 13.

Quadro 13 - Respostas dos alunos à questão 2

Participantes	Respostas
P1	O papagaio aprende a falar com o dono.
P2	O papagaio aprende a falar com seus donos.
P3	O papagaio aprende a falar com seu dono.
P4	O papagaio aprende a falar com seu dono.
P5	Ele aprende a falar com empresário o dono.
P6	Aprendeno falar com seus donos.

P7	O papagaio aprende a falar com seu dono.
P8	O papagaio aprende a falar com o dono.
P9	Com o dono, geralmente aprendem a falar com o dono.
P10	O papagaio aprende a fala com o dono.

Fonte: A pesquisa

Percebe-se nas respostas dos participantes, de modo geral, um conhecimento de mundo que lhes permite elaborar inferências sobre a questão de acordo com o previsto, ao afirmarem que “*papagaio aprende a falar com o dono*”, haja vista a fala do personagem “homem” no último quadrinho, que também apresenta desvios em relação à norma culta da língua portuguesa. Isso se evidencia quando, no diálogo com a mulher, no último quadrinho, ele pergunta: “*argum pobrema*”?

Por *associação*, os participantes elaboraram uma resposta indicadora de que fizeram uma *associação* entre as falas e imagens contidas na tira e o conhecimento de mundo, inferindo que a mulher considerou o homem como *dono*, devido à sua linguagem semelhante à do papagaio, uma vez que os alunos pesquisados já possuem esse conhecimento prévio de que os papagaios aprendem a falar com seus donos.

O participante 5 respondeu: “*Ele aprende a falar com o empresário o dono*”, ampliando a sua compreensão a partir das pistas verbais e imagéticas, inferindo que o personagem que aparece na tira por trás de um balcão, ao qual a mulher diz que veio devolver o papagaio, além de dono do animal, é também empresário. Por *dedução*, P5 baseia-se nas pistas textuais para construir sua inferência de que o papagaio aprende a falar com o dono, uma vez que a fala do personagem (homem) também foge à norma culta da língua portuguesa. Também por *associação*, infere que papagaios aprendem a falar com os seus donos.

Koch (2014) explica que se podem distinguir diversos tipos de contexto, como o cultural, o situacional, a modalidade, o verbal e o pessoal, sendo que, nesta análise, destaca-se a importância do contexto cultural, que, segundo a autora, é a base do entendimento. Os esquemas culturais específicos ajudam a compreender os textos de cada cultura, fornecendo o conhecimento necessário para a produção das inferências exigidas para a compreensão. Dessa forma, os alunos responderam à pergunta com base em seus conhecimentos experienciais sobre o fato de o papagaio ser um animal de estimação e de ser comum os donos os ensinarem a falar. Sem essa base, não seria possível fazer a associação entre as falas presentes

nos dois quadros da tira, uma vez que o autor deixou essa informação nos implícitos.

Essas questões relacionadas ao humor da tira foram bem compreendidas pelos alunos, indicando que a tira está em um nível adequado ao 6º ano e que nessas primeiras questões, os alunos conseguiram construir inferências em consonância como texto.

Como resposta à questão 3a – *No 2º quadrinho, a mulher procura o comerciante para devolver o papagaio. Qual é a provável relação entre o homem e o papagaio?* – os participantes se manifestaram com as respostas que constam no Quadro 14.

Quadro 14 - Respostas dos alunos à questão 3a

Participantes	Respostas
P1	O homem era o dono anterior do papagaio.
P2	O honem era o dono anterior do papagaio e seu Don tonden não fala
P3	O homem era o dono anterior do papagaio.
P4	O homem era o dono anterior do papagaio.
P5	Homem era dono do papagaio.
P6	Qui ele trabalhava na loja que vendia o papagaio.
P7	O homem era dono anterior do papagaio.
P8	Que o homem era o dono do papagaio.
P9	O papagaio falava errado poriso ele devolveu.
P10	De bomo

Fonte: a pesquisa

No segundo quadrinho, a mulher diz ao homem: “*Vim devolver o papagaio*”, e ele responde indagando: “*Argum pobrema*”, ou seja, usa uma linguagem com desvio da norma culta, numa variedade típica de pessoas pouco escolarizadas, igual ao papagaio. Nesse sentido, 8 (oito) alunos inferem, com base nessas pistas, que o homem era o dono anterior do papagaio, para quem a mulher foi devolvê-lo. Postula-se que os alunos construíram inferências por *dedução* e *associação*. Na dedução, inferência lógica, eles reuniram as informações textuais (as falas dos personagens nos dois quadrinhos) para concluírem que o homem era o antigo dono do papagaio. Por *associação*, inferência lexical, semântica e pragmática, os participantes podem ter realizado a inferência a partir de saliências lexicais ou cognitivas por associação de ideias, segundo Marcuschi (2008).

Os alunos, além das palavras ditas pelos personagens, fizeram uma busca mental para associar às informações explícitas no texto e construir a inferência de que a provável relação entre o homem e o papagaio era que este pertencia àquele. Para essa inferência, pode-se afirmar “que o contexto verbal (cotexto) tem papel decisivo na elaboração de inferências” (KOCH, 2014, p. 45), visto que os alunos fizeram a leitura acompanhando a passagem de um quadro ao outro da tira, observando a linguagem verbal dos personagens para deduzir e associar que a devolução do papagaio se dava para o homem que era o seu dono anterior. De acordo com a autora, as partes de um texto estão intimamente relacionadas e as propriedades linguísticas do texto, como referência pronominal, por exemplo, entre outras, influenciam na compreensão do texto. Veja-se quando a mulher diz “*Vim devolver o seu papagaio*”, há uma ênfase no pronome que pode ter levado os alunos a associarem ao fato de ele ter sido o dono anterior do papagaio.

No tocante às inferências, Koch (2014) destaca as representações mentais, relacionando-as ao processo inferencial, ou seja, as estruturas cognitivas ativadas pelo texto em processamento, bem como os tipos de relação existentes entre as inferências que são produzidas e a representação mental construída pelo interlocutor durante a compreensão. Nessa representação mental pode-se considerar um conjunto de traços em diversos níveis e explicitado no texto apenas em parte; a maior parte fica implícita. Dessa forma, a autora afirma que “As inferências podem ser vistas como processos cognitivos através dos quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação textual explicitamente veiculada e levando em conta o contexto, constrói novas representações semânticas.” (KOCH, 2014, p.143).

Verifica-se que, nessa pergunta, os autores já trazem um termo que remete à construção de inferência, uma vez que a relação entre o homem e o papagaio precisa ser percebida nos implícitos, de modo que o leitor, através das pistas textuais associadas às estruturas cognitivas e ao contexto, constrói nova representação semântica, como as respostas elaboradas nas quais a relação apontada é de “dono anterior do papagaio”.

P2 acrescentou em sua inferência que, além de dono anterior do papagaio, o homem também não fala, remetendo à ideia da questão anterior de que o homem também não falava as palavras na norma culta da língua. Observa-se que o participante compreendeu o texto, como também a pergunta, informando que a relação era de dono anterior, sendo que uma das explicações era porque ele

também não falava a língua portuguesa usando a norma culta, da mesma forma que o papagaio.

Considera-se que o aluno elaborou inferências pelas operações de *dedução* e *associação*, visto que reuniu pistas textuais, como a fala da mulher no 2º quadrinho “*Vim devolver o seu papagaio*” para deduzir, logicamente, que o homem era o dono anterior da ave. Reuniu também as informações textuais com as cognitivas, conhecimentos armazenados na memória de que papagaios aprendem a falar com seus donos, e, fazendo uma associação de ideias, inferiu que homem também “não falava” as palavras na norma culta, assim como o papagaio, a quem teria ensinado a falar.

Também P10 construiu uma inferência semelhante aos participantes anteriores, uma vez que respondeu: “o bomo”, pressupondo-se que quis dizer “o dono”, estabelecendo que a relação existente entre o homem e o papagaio era que aquele era o dono deste.

Constata-se pelas inferências elaboradas que, na compreensão de um texto, de acordo com Marcuschi (2008) influenciam condições textuais, pragmáticas, cognitivas, interesses e outros fatores de acordo com o nível de compreensão do leitor acerca do texto lido, como o conhecimento que o leitor possui, o gênero e forma de textualização, por isso o autor afirma “a compreensão de texto é uma questão complexa que envolve não apenas fenômenos linguísticos, mas também antropológicos, psicológicos e factuais” (MARCUSCHI, 2008, p. 249). Nota-se que as inferências lidam com a diversidade e as relações desses conhecimentos.

Na resposta de P9, “*O papagaio falava errado poriso ele devolveu*”, nota-se uma inadequação na inferência elaborada, uma vez que a compreensão do aluno se deu apenas em relação às falas do 1º quadrinho da tira, quando a mulher estranha a fala do papagaio dizendo que ele fala tudo errado, e às falas do 2º quadrinho, quando ela diz ao homem “*Vim devolver o seu papagaio*”. O aluno parece não ter atentado para a expressão “relação entre o homem e o papagaio”, dessa forma, constata-se que se apropriou somente das pistas textuais para construir a sua resposta ou não tenha entendido a pergunta.

Em consonância com a teoria de compreensão situada no paradigma “compreender é decodificar”, conforme Marcuschi (2008), a resposta do aluno não ultrapassou as pistas explícitas no texto, de que papagaio fala errado e a mulher no final da narrativa da tira vai devolvê-lo ao homem. Nessa teoria do paradigma da

decodificação, a língua é vista como “um sistema de representação de ideias e o texto é um repositório de informações (MARCUSCHI, 2008, p. 248). Nesse caso, compreender seria apenas identificar e extrair as informações veiculadas no texto, decodificando informações objetivas. Nessa resposta, como o aluno apenas se apropriou das informações textuais, considera-se uma não construção de inferências,

Em P6 pode-se notar uma compreensão divergente dos demais, visto que não aponta a condição de dono anterior, mas, sim, o fato de o homem trabalhar numa loja que vendia papagaios, por isso a mulher foi devolver para ele. O aluno respondeu por *dedução e indução*, inferências lógicas, ao dizer que a provável relação entre o homem e o papagaio era comercial, uma vez que o fato de a mulher ter ido devolver o papagaio ao homem é somente por ele trabalhar numa loja que vendia o papagaio, onde, certamente, a mulher o teria comprado.

Pode-se perceber que o aluno, em sua construção de inferência, usou a pista deixada pelos autores na própria questão: “*a mulher procura o comerciante para devolver o papagaio.*” Desse modo, o aluno pode ter associado com a pista da imagem do homem por trás do balcão, inferindo que ali era uma loja que vendia papagaios, então a provável relação entre os dois era comercial, ou seja, o ambiente é a loja que tinha vendido o papagaio para a mulher, e o homem trabalhava lá.

Na inferência por *indução*, Marcuschi (2008) afirma que há a tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade. Nesse sentido, P6 reuniu as informações explícitas no texto e inferiu logicamente a partir do seguinte esquema mental: *Ali era uma loja, já que se falou em comerciante; há um balcão na imagem, o homem fica por trás do balcão, supondo-se que trabalha na loja; como a mulher foi lá devolver o papagaio, então na loja se vendem papagaios.* Semelhante conclusão se faz para a inferência por *dedução* quando P6 reúne duas ou mais informações textuais que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente (MARCUSCHI, 2008, p. 255).

Com a inferência construída por P6, pode-se perceber que um texto permite várias leituras, mas não todas: “Não podemos dizer quantas são as compreensões possíveis de determinado texto, mas podemos dizer que algumas delas não são possíveis” (MARCUSCHI, 2008, p. 257). Nesse sentido, a compreensão não pode entrar em contradição com as proposições do texto, visto que os modelos cognitivos

produzidos por associação de ideias e pistas devem ser compatíveis com o que se apresenta no texto, preservando-lhe a coerência. Diante disso, nas análises da questão 3ª verificou-se que, embora tenha havido diferenças nas respostas, exceto a de P10, confirma-se que todas são inferências coerentes.

Sobre isso pode-se relacionar à resposta do participante um dos tipos de inferências postulados por Warren, Nicholas e Trabasso (1979 apud MACHADO, 2010) que elaboraram uma classificação de inferências que leva em conta o tipo de relação semântica inferida, que são as relações lógicas, vistas pelos autores como aquelas que respondem a questões “por quê?”, acrescentando:

Elas são elos de uma cadeia causal, que possibilitam uma conexão acima e além da simples especificação dos objetos e predicados envolvidos, e que conectam eventos de uma narrativa, por exemplo. Elas podem ser: de motivação (das ações e dos pensamentos voluntários); de capacidade (que determinam as condições para que um dado evento ocorra); de causas psicológicas (das ações e dos pensamentos involuntários); de causas físicas (de eventos, de ações ou de estados). (MACHADO, 2010, p. 72).

O aluno, ao fazer a leitura quadro a quadro e observar as pistas textuais justifica com um porquê “*Porque ele era o dono da loja que vendia papagaio*”, observando palavras, expressões e imagens estabelecendo uma cadeia causal (de motivação) para a ação da mulher, quando esta vai devolver o papagaio ao homem no 2º quadrinho da tira. Segue a questão 3b com as respostas dos alunos pesquisados.

A questão seguinte desta segunda atividade foi a 3b – *No 2º quadrinho, a mulher procura o comerciante para devolver o papagaio. A surpresa e a graça da tira estão na fala do comerciante. O que a fala dele revela?* – para a qual se obtiveram as seguintes respostas dos participantes.

Quadro 15 - Resposta dos alunos à questão 3b.

Participantes	Respostas
P1	O papagaio não fala a língua padrão porque seu dono também não fala.
P2	O papagaio não fala a língua padrão porque o seu Don o tamden não fala.
P3	O papagaio não fala a língua padrão porque o seu dono também não fala.

P4	O papagaio não fala não fala a língua padrão porque o seu dono também não fala .
P5	A fala do papagaio.
P6	Que o papagaio aprendeu a falar com ele.
P7	O papagaio não fala a língua padrão porque o seu dono também não fala.
P8	Que o papagaio fala errado porque o comerciante também fala errado.
P9	Que o papagaio fala muito errado igual seu dono.
P10	O papagaio não fala a língua padrão por que seu dono também não fala.

Fonte: A pesquisa

O quadro mostra que das respostas dos 10 (dez) pesquisados à questão, 06 (seis) deles apresentaram respostas coincidentes, indicando que a fala do comerciante no último quadrinho da tira revela que “o papagaio não fala a língua padrão porque seu dono também não fala”. Nota-se a presença dos conhecimentos prévios do aluno, considerando a sua importância na elaboração de inferências, visto que as respostas de P1, P2, P3, P4, P7 e P10 confirmam a compreensão acerca da norma culta e da coloquial, conteúdos que o aluno do 6º ano já deve ter estudado na escola.

Os participantes consideraram que o estranhamento da mulher, já percebido nas respostas anteriores, à fala do papagaio era porque ele não falava de acordo com a norma culta da língua, a qual é ensinada aos alunos na escola, por isso, ao perceberem a fala do comerciante da mesma forma, fizeram a associação pelas pistas: a mulher foi devolver o papagaio ao comerciante porque não aceita a variedade popular e estigmatizada usada pelo papagaio. A fala do homem “Argum pobrema” revela que ele era o dono do animal ou que o havia ensinado a falar. Dessa forma, a surpresa e a graça da tira na fala do comerciante, pontuados pelos autores, remete ao fato de que, na leitura, o leitor deve fazer essa ligação entre as informações de um quadro da tira com o outro, já que a tirinha apresenta apenas 2 quadrinhos.

A respeito dos tipos de operação inferencial adotados por Marcuschi (2008) verifica-se que os 06 (seis) alunos realizaram inferências por *dedução* e *associação*; inferiram por lógica, como também utilizaram a natureza lexical, semântica e pragmática, tendo em vista que vários conhecimentos foram associados para chegarem à afirmação da resposta. Na *dedução*, os alunos reuniram informações textuais – a fala do papagaio, a fala do comerciante e a indicação das imagens da

mulher devolvendo o papagaio ao comerciante – e chegaram à inferência lógica de que a graça está na fala do comerciante, a qual revela que ele é o dono do papagaio e por isso a ave não fala usando a norma culta da língua portuguesa, porque seu dono também não fala.

Os autores do livro didático já conduzem o leitor à constatação da situação engraçada presente na tira quando fazem uma afirmação antes do questionamento: “*A surpresa e a graça da tira estão na fala do comerciante*”, direcionando o aluno para a presença do humor, que é “uma das principais características do gênero tira cômica” (RAMOS, 2010, p. 24).

Nas respostas de P8 e P9 constata-se que também detêm conhecimento enciclopédico sobre a língua culta e a coloquial, tendo em vista que destacaram em suas respostas “*que o papagaio fala errado*”, confirmando que isso está atrelado ao que o aluno conhece sobre a norma culta da língua portuguesa ensinada na escola, o que também se verifica na resposta de P8: “*que o papagaio fala errado porque o comerciante também fala errado*“, e na de P9: “*que o papagaio fala muito errado igual a seu dono*”.

Considera-se que os alunos inferiram por *dedução* e *associação* também, visto que evidenciam em suas respostas uma interação entre diversos conhecimentos. Eles se apropriaram das pistas linguísticas contidas na tira e associaram aos conhecimentos experienciais da escola e aos enciclopédicos tendo o livro didático de Português como contexto, os quais deram base para suas respostas. Pela inferência lógica, os alunos se apoiaram nas falas do papagaio e do comerciante, na imagem da mulher devolvendo o papagaio ao homem e falando: “*Vim devolver o seu papagaio*”, para chegar ao fato revelado na fala do comerciante que é falar “errado” da mesma maneira do papagaio.

Na inferência lexical, semântica e pragmática (associação) pode-se acrescentar que, além das pistas lexicais, os leitores utilizaram também as semânticas e pragmáticas, uma vez que para associar a fala do comerciante à graça, os alunos precisam ter o conhecimento experiencial e contextual de que papagaios repetem o que seus donos falam e associaram as ideias para chegar à inferência adequada. Nesse sentido pode-se perceber que as HQs demandam leituras sofisticadas, contrariando a premissa de que “ler quadrinhos é muito fácil” (MENDONÇA, 2002, p. 212). Em vez disso, “trata-se de um gênero rico, com muitos aspectos e potencialidades a serem explorados, exigindo um alto grau de

conhecimento prévio por parte do leitor, além de demandar o uso de inferências diversas” (SILVA, 2018, p. 6).

Na resposta de P5 – “*A fala do papagaio*” – percebe-se uma falta de coerência com a questão, mostrando que, na sua compreensão, ele não ativou outros conhecimentos armazenados para associar com as informações verbais e imagéticas da tirinha e inferir que fato revela a fala do comerciante e provoca a surpresa e a graça da tira. A sua resposta foi vaga, marcando, assim, a dificuldade de compreensão de textos apontada pela autora. Esse participante pode até ter associado a fala do comerciante à do papagaio, mas não fez uma afirmação precisa que demonstrasse uma compreensão da pergunta, como também parece não ter percebido a graça da tirinha depois da fala do comerciante.

Em consonância com o quadro de operações de Marcuschi (2008, p.255) ressalta-se que o tipo de operação inferencial mais provável na resposta de P5 é “*generalização*”, visto que o aluno pode ter partido de uma informação específica, por exemplo, a fala do comerciante “*argum pobrema*” para chegar à afirmação do que revela essa fala, que é a fala do papagaio, pressupondo que o aluno quis dizer que eram iguais.

A última questão desta segunda etapa de construção de dados é a seguinte: 4: *Os modos de uso da língua frequentemente geram preconceitos, isto é, podem levar as pessoas a ser julgadas positiva ou negativamente. Considerando a situação em que o papagaio aprendeu a falar, responda: Que outra razão pode ter levado a mulher a querer devolver o papagaio? Ao respondê-la os alunos enunciaram o que está no quadro 16.*

Quadro 16 - Respostas dos alunos à questão 4

Participantes	Respostas
P1	O papagaio falava tudo errado por isso ela devolveu.
P2	Por que eu o papagaio o não fala e língua padrão.
P3	Porque o papagaio falava errado.
P4	Para as pessoas não achar que o papagaio a falar com ela.
P5	Porque ele não queria que a população pesasen que era ela que falava errado.
P6	Por que ele não falavam errado.
P7	Por que as pessoas iam pensar que o papagaio tinha aprendido falar errado com a dona.
P8	Porque o papagaio fala errado.
P9	Porque as pessoas pensavam que ela falava errado.

P10

Para as pessoas não achar que o papagaio aprendeu a falar com ela

Fonte: A pesquisa

Nessa tira, o cartunista Fernando Gonsales, para criar o humor característico desse gênero, explorou a diversidade linguística que existe no Brasil, um país grande e marcado por desigualdades, onde a língua portuguesa apresenta variações, sendo muitas delas alvo de preconceitos.

Como anteriormente já tinha sido explorado que a mulher procurou o comerciante para devolver o papagaio, a forma como os papagaios aprendem a falar, bem como as relações decorrentes desse fato, na questão 4 se indaga “*Que outra razão pode ter levado a mulher a querer devolver o papagaio*”. Com isso os autores pretendem extrapolar as linhas do texto, fazer com que os alunos adentrem o contexto e a memória em busca de uma explicação que não fosse o simples fato “*de o papagaio falar errado*”, levando-os a interpretar com maior profundidade a narrativa da tirinha. Na análise das respostas constatou-se que apenas 04 (quatro) dos alunos pesquisados fizeram a inferência apenas mencionando o fato já veiculado na tirinha, que a devolução do papagaio era por ele falar errado.

P4, P5, P7, P9 e P10 foram os participantes que, dando respostas semelhantes, elaboraram uma inferência com base nos conhecimentos experienciais de que papagaios aprendem a falar com seus donos, afirmando então que a devolução feita pela mulher “*era para as pessoas não achar que o papagaio tinha aprendido a falar com ela*”, ou seja, os alunos conseguiram compreender a ideia central desde as primeiras falas no 1º quadrinho, onde se percebe o estranhamento da mulher diante da maneira de falar do papagaio. Com isso continuaram a leitura da tira identificando o tempo da narração nos quadrinhos: depois de a mulher refletir sobre a fala do papagaio, constatando “*Nossa! Ele fala tudo errado*”, no 2º quadrinho, que representa o “tempo futuro (parte ainda não lida)” (RAMOS, 2009, p.133), ela foi devolver o animal ao suposto dono, já que, ao falar, constatou-se que ele também falava da mesma forma que o papagaio. Até esse momento verifica-se que os alunos já tenham associado ao conhecimento prévio de que papagaios aprendem a falar com os donos. Dessa forma, o outro motivo que poderia ter deixado a mulher sem querer o papagaio e devolvê-lo seria “*Porque as pessoas pensavam que ela falava errado*”, resposta de P9 semelhante à dos outros

4 participantes mencionados, pressupondo que, como nova dona do papagaio, todos imaginariam que a ave aprendera a falar com ela.

Nos implícitos, o aluno buscou a ideia de que a mulher não usava a língua portuguesa daquela forma e por esse motivo não queria o papagaio. A questão exigia uma interpretação do aluno acionando outros conhecimentos para conseguir chegar a uma inferência adequada, coerente com a cena narrativa. A tira de Gonsales contém apenas dois quadrinhos, mas o suficiente para trazer muitas informações, já que leva o aluno a extrapolar as pistas textuais para fazer inferências. Na visão de Ramos (2009, p. 90) “O quadrinho condensa uma série de elementos da cena narrativa, que, por mesclarem diferentes signos, possuem um alto grau informativo”.

Além das pistas fornecidas pelo texto, os alunos buscaram informações nos esquemas mentais “estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo para representar a sua teoria do mundo” (LEFFA, 1996, p.35). Representam os conhecimentos adquiridos ao longo da vida e sistematicamente organizados na nossa mente. Os leitores, durante o contato com as informações do texto vão acionando esses esquemas mentais e construindo um sentido para o texto. Desse modo, sem o conhecimento de que papagaios repetem o que seus donos falam, não seria possível aos participantes construir as inferências apresentadas, supondo que a mulher não queria que pensassem que o papagaio aprendera a falar com ela - a outra razão da devolução do papagaio.

Destaca-se que a inferência construída corresponde ao tipo de operação inferencial por *associação* (MARCUSCHI, 2008, p.255), visto que podem ter se apoiado em saliências lexicais (as falas dos personagens) como em cognitivas (buscando na mente o conhecimento de que papagaios aprendem a falar com o dono), ou seja, realizaram uma associação de ideias para afirmarem que o outro motivo da mulher devolver o papagaio era “*não pensarem que o papagaio, que falava a língua portuguesa, errada tinha aprendido com ela*”.

Como se trata de respostas em que os alunos utilizaram a estratégia da inferência, uma vez que a afirmação não estava no texto e necessitava de conhecimentos de mundo e contextuais, pode-se relacionar também ao tipo de operação inferencial por “*reconstrução*”, conforme Marcuschi (2008), quando o autor pontua que o leitor reformula elementos textuais com quadros total ou parcialmente novos, inserindo algo novo situado no velho.

Percebe-se nas respostas dos participantes o quanto a estratégia de inferir é importante na compreensão do texto, pois, sem a junção de informações explícitas e implícitas, textuais e contextuais, não seria possível o surgimento de uma nova informação coerente com o questionamento, ou seja, uma reconstrução. De fato, a compreensão de um texto vai além das marcas gráficas, se dando sobretudo pela interpretação dessas marcas e da pretensão do autor. Leva-se em conta que “esta interpretação ocorre no momento da interação leitor/autor, gerando sentidos” (FERREIRA; DIAS, 2004, p. 447). Dessa forma, a leitura como um processo inferencial e cognitivo é ativada a partir da relação leitor, texto e contexto.

Nas respostas de P1, P3 e P8, verifica-se que não associaram outros conhecimentos que ultrapassassem as pistas textuais, visto que o fato de a mulher devolver o papagaio porque ele falava tudo errado já era constante nas informações contidas nos dois quadrinhos e que esse fato já fora identificado nas respostas às questões anteriores da atividade.

A questão em análise faz um esclarecimento sobre as variações linguísticas e questiona sobre outro motivo que pode ter levado a mulher a devolver o papagaio, necessitando pois, que os alunos buscassem o conhecimento já debatido anteriormente, de como os papagaios aprendem a falar, e fizessem a junção com o estranhamento da mulher em relação ao modo de falar do papagaio e a consequente devolução deste ao comerciante e construísse uma inferência sobre o outro fato que tivesse motivado a devolução do papagaio.

Os participantes responderam: “*O papagaio falava tudo errado por isso ela devolveu*” (P1); “*Porque o papagaio falava errado*” (P3); “*Porque o papagaio fala errado*” (P8). Nessas inferências, os alunos apenas parafrasearam as falas do texto, respondendo com uma afirmação já constatada nas falas e expressões dos personagens. Não acionaram outros conhecimentos de modo a identificar o outro motivo que leva à devolução do papagaio. Dessa forma, o tipo de operação inferencial realizada é o *parafraseamento* (inferência de natureza lexical e semântica), que, segundo Marcuschi (2008, p. 255), acontece quando há “alteração lexical para dizer a mesma informação sem alteração fundamental de conteúdo proposicional”. Observa-se que os alunos atentaram às falas do primeiro quadrinho em que a mulher acha estranha a fala do papagaio dizendo: “*Nossa! Ele fala tudo errado!*” e, no quadrinho seguinte, mostra-se a ação da mulher, que desiste do papagaio e vai devolvê-lo ao dono. Os participantes apenas descrevem essas ações

e afirmam em suas respostas que o motivo “é o papagaio falar *errado*”, ou seja, pequenas alterações lexicais para dizer a mesma coisa já veiculada na tirinha. Uma inferência incoerente com a pergunta da atividade, portanto, inadequada.

Na resposta de P2 “*Porque eu o papagaio não fala a língua padrão*”, verifica-se que ele teve um entendimento semelhante aos três participantes mencionados, visto que, também não interpretou o texto buscando o outro motivo, além do que as pistas textuais representam e que já tinha sido debatido nas questões anteriores.

P6 respondeu: “*Porque ele não falavam errado*”, indicando que o aluno quis dizer que o outro motivo seria porque ela (a mulher), não falava errado, ou seja, da forma que o papagaio falava. Na compreensão do aluno ele já tinha constatado o motivo de o papagaio falar errado e deduziu que o outro era porque *ela* não falava. A personagem não menciona isso em sua fala, mas o aluno fez uma relação da cena de um quadrinho com o outro e deduziu, pelas informações textuais e pelo conhecimento prévio, que papagaios aprendem a falar com o dono.

Diante disso, um motivo para a devolução, o aluno já pode ter percebido facilmente pelas pistas que era porque o papagaio falava a língua portuguesa “errada”, levando em conta a norma culta e, como a pergunta pedia outro motivo, o aluno elaborou a inferência afirmando que era *porque ela não falava errado*, supondo que o papagaio não tinha aprendido a falar com ela. Como no momento da pergunta o aluno já tinha o conhecimento prévio de que papagaios aprendem a falar com seu dono, realizou uma inferência lógica, por “*dedução*”: ela não falava errado, então não poderia ser a dona do papagaio. Pode-se relacionar à sua inferência também ao tipo de operação inferencial por “*associação*”, reunindo as pistas textuais linguísticas (*Nossa! Ele fala tudo errado!*) com as cognitivas (conhecimentos armazenados na memória), interagindo com conhecimentos extratextos para afirmar a resposta. Considera-se que o participante elaborou uma inferência adequada.

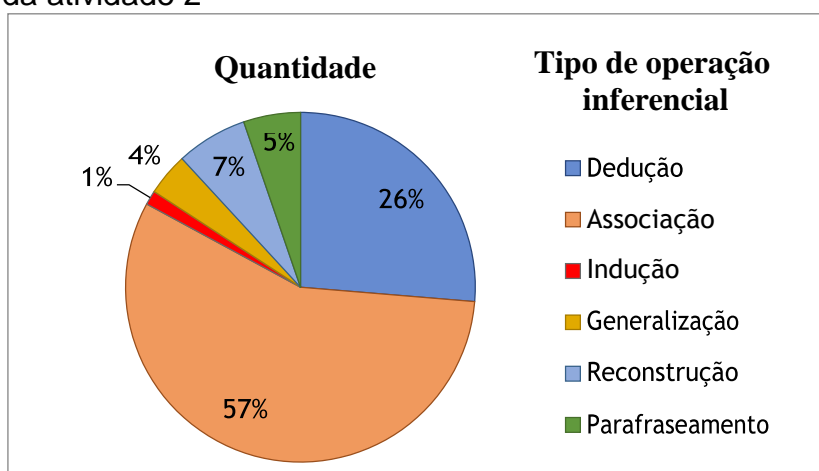
Nota-se que o balão nas HQs constitui uma ampla fonte de informações que começa até mesmo antes que o leitor faça a leitura do texto, pela sua posição no quadrinho; informa, por exemplo, que um personagem está falando em primeira pessoa, segundo Vergueiro (2016). Na análise foi possível observar que muitos elementos são considerados na leitura dos quadrinhos ou tirinhas, buscando criar uma dinâmica que facilite a compreensão. “Portanto, questões como perspectiva, cores, claro/escuro, tonalidades de sombra e massa etc. influenciam tanto no aspecto gráfico da página quanto na compreensão da mensagem.”(VERGUEIRO,

2016, p. 50). Nas inferências realizadas, os alunos buscaram apoio nos elementos textuais, verbais e icônicos da tirinha, como também nos conhecimentos experienciais, associando ideias para a construção de suas inferências.

Na análise, identificou-se 20(vinte) tipos de operação inferencial por dedução, 43(quarenta e três) por associação, 01(um) por indução, 03(três) por generalização, 05(cinco) por reconstrução e 04(quadro) por parafraseamento

A seguir apresenta-se o gráfico com os percentuais dos tipos de operação inferencial produzidos pelos alunos na atividade de leitura da tira 2.

Gráfico 3 – Percentuais dos tipos de operações inferenciais da atividade 2



Fonte: A pesquisa

O gráfico 3 mostra que os 10 (dez) alunos que responderam às 06 (seis) questões da atividade de leitura da tira 2 utilizaram 06 (seis) tipos de operação inferencial, conforme o quadro de operações inferenciais de Marcuschi (2008). Em algumas respostas, verifica-se mais de um tipo de inferência, o que justifica o percentual de cada tipo de operação inferencial descrita no gráfico 3, correspondente a 76 (setenta e seis) ocorrências.

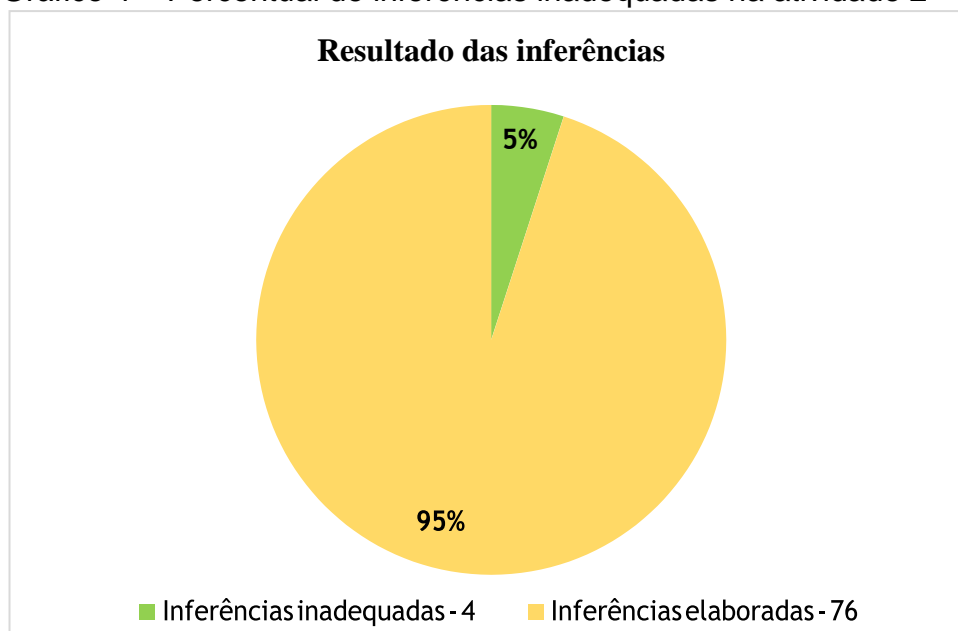
Na construção das inferências dessa atividade, percebe-se que, embora tenha havido inferências por parafraseamento das informações textuais, considera-se que os alunos, em sua maioria, realizaram inferências adequadas para a pergunta.

Sabe-se que as inferências variam em grau de complexidade, dessa forma, alguns participantes deduziram, outros generalizaram, induziram, fizeram associação de ideias, reconstruíram as pistas textuais, parafrasearam, mas

relacionaram aos fatos do texto, associando com as pistas verbais e não verbais, mesmo que uns tenham afirmado com o motivo já explícito no texto, como no caso de quatro participantes que não conseguiram inferir a outra razão que tivesse levado a mulher a devolver o papagaio, gerando uma incoerência.

Acerca das controvérsias que existem sobre as inferências pode-se destacar um consenso entre muitos autores, que é o fato de que elas são feitas para possibilitar a compreensão do texto e que existem diferentes tipos. Observa-se a seguir que os alunos investigados na turma do 6º ano apresentaram, no geral, inferências consideradas adequadas, já que o quantitativo observado de inferências inadequadas às questões foi de apenas 04 (quatro), identificadas em apenas uma questão da atividade, como se verifica no percentual mostrado no gráfico 4.

Gráfico 4 – Percentual de inferências inadequadas na atividade 2



Fonte: A pesquisa

Com as inferências realizadas pelos participantes nessa atividade de leitura, conclui-se que os alunos do 6º ano apresentaram um grau satisfatório de elaboração de inferências para as questões, sendo poucas as inadequações em relação ao número de questões e ao número de alunos pesquisados, correspondendo a apenas 4 %.

5.2.3 Inferências na atividade de compreensão da tira 3

Apresenta-se a seguir a tira 3, de Fernando Gonzalez, que também foi usada como atividade de construção de dados da pesquisa, a que segue o Quadro 21, em que constam as questões inferenciais relacionadas a essa tira.

Figura 23 - Tira 3, de Fernando Gonzalez

Drácula chamando Hugo



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 91)

Quadro 17 - Questões inferenciais na atividade de leitura da tira 3

Questão	Subitem
1 - Nos contos e filmes de vampiros o Conde Drácula provoca muito medo às pessoas, porque se alimenta do sangue de suas vítimas até matá-las.	a - Nessa tirinha, a moça não parece amedrontada com o Drácula. O que demonstra que ela está tranquila?
	b - O Drácula não parece satisfeito com o alimento que encontrou. O que demonstra isso?
2 - Na tira, a palavra segredo tem sentidos diferentes para a moça e para o Drácula.	a - Qual o sentido de segredo na fala da moça?
	b - O que o Drácula considera segredo?
3- Explique o título da tira, "Drácula chamando Hugo".	

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 91).

Nessa tirinha, os autores apresentam um comentário sobre os contos e filmes de vampiros de forma intertextual, de modo a situar os alunos na temática da tirinha. Com isso, o leitor que ainda não possui esse conhecimento sobre o Conde Drácula, personagem dos filmes de vampiros, teria uma melhor condição de

compreender a narrativa, identificando o humor presente. Seguem, no Quadro 18, as respostas dos alunos à questão 1, subitem a da atividade.

Quadro 18 - Respostas dos alunos à questão 1a

Participantes	Respostas
P1	O que demonstra a moça é uma expressão apaixonada e bem calma.
P2	O jeito dela falar, os seus olhos e o jeito calmo dela.
P3	Por que ela achava o pescoço bonito e ela acha que o Drácula também achava bonita.
P4	O que demonstra a moça é uma expressão apaixonada e bem calma.
P5	Por tem um monstro querido pegar ela.
P6	Por ela estar sorrindo.
P7	O seu rosto está muito tranquilo.
P8	O rosto dela pois ela esta sorrindo e o gesto das mãos.
P9	Seu rosto e o jeito que suas mãos estão posicionado.
P10	O rosto e as mãos no joelho.

Fonte: A pesquisa

Nas respostas à atividade de leitura da tira 3, percebe-se que os alunos diversificaram as respostas, mas houve algumas semelhanças, como no caso de P1 e P4, que responderam: “*o que demonstra a moça é uma expressão apaixonada e bem calma*”. Semelhante a essa resposta, P2 respondeu: “*o jeito de falar, os seus olhos e o jeito calmo dela*”. Já P7 afirmou: “*o seu rosto está muito tranquilo*”. Nota-se que esses participantes deram respostas com o mesmo sentido, elaborando inferências com base nas pistas imagéticas, visto que levaram em conta a expressão da moça na tirinha.

P1 e P4 entenderam que a expressão da moça é de uma pessoa apaixonada e bem calma, pressupondo que, se ela tivesse medo do Drácula, não estaria com essas expressões. P2 percebeu mais detalhes quando disse: o jeito de falar e o olhar, indicando que ele percebeu que a fala da moça acontece de forma bem tranquila e que a expressão dos olhos dela também evidencia tranquilidade e calma. No mesmo sentido, P7 compreendeu, pela imagem da moça, um jeito tranquilo.

Nota-se que as observações dos alunos se baseiam bem mais nas imagens do que nas pistas verbais. Embora tenham feito inferências baseadas nas informações verbais veiculadas na pergunta, foi necessário analisar bem a imagem da moça para obter essa percepção.

Verifica-se que os 4 alunos mencionados realizaram inferências por *dedução*, de natureza lógica (MARCUSCHI, 2008 p. 55), uma vez que reuniram informações textuais que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente. Esses participantes partiram da informação dada pelos autores de livro didático de que a moça não estava amedrontada com o Drácula, relacionando a fala dela à imagem para deduzirem, por lógica, que a personagem não tinha medo do Conde Drácula, como é comum nas histórias de vampiro, em face de suas expressões e gestos de felicidade e satisfação.

As histórias em quadrinhos lidam com dois importantes dispositivos de comunicação, palavras e imagens, e no emprego habilidoso desses elementos encontra-se o potencial expressivo do gênero. Segundo Eisner (1989), o sucesso ou fracasso da comunicação depende da facilidade com que o leitor reconhece o significado da imagem. A questão 1a é representativa de uma situação de inferência em que os leitores precisam observar a imagem da mulher para fazer uma inferência coerente.

De acordo com Ramos (2009), a ação da narrativa, incluindo a que se desenvolve nos quadrinhos, é conduzida por intermédio dos personagens, os quais funcionam como referência para orientar o leitor sobre o rumo da história. Parte dos elementos da ação é transmitida pelo rosto e pelo movimento dos seres desenhados. No caso da tira de Fernando Gonsales, rosto da moça é um dos principais recursos para dar expressividade à cena narrativa, demonstrando a sua tranquilidade mesmo diante do ser perigoso, segundo os participantes.

Os participantes P6, P8, P9 e P10 citaram em suas respostas o rosto, o gesto das mãos e o fato de a moça estar sorrindo. Vê-se que também observaram a expressão da personagem em diversos sentidos para inferirem o que demonstra que ela estava tranquila e não tinha medo do Drácula. P6 limitou-se a dizer “*Por ela estar sorrindo*”. Já P8 acrescentou, além de estar sorrindo, o gesto das mãos. P9 e P10, identificaram a expressão do rosto e as mãos no joelho.

Reafirma-se a expressão da personagem como ponto central para o aluno elaborar a inferência, uma vez que foram capazes de justificar o que os autores afirmam sobre a moça da tirinha destoar do contexto geral, visto que nos contos e filmes de vampiros as pessoas têm medo de Drácula.

Ramos (2009) corrobora as palavras de autores como Cagnin (1975), que diz que a expressão do rosto nos quadrinhos é representada pela combinação de

cinco elementos. A estratégia para essas expressões estaria na mescla dos olhos, pálpebras, pupilas, sobrancelhas e boca. O autor associa todos esses elementos e afirma que, somados à postura do corpo, possibilitam um elevado número de representações dos personagens, confirmadas pelo contexto em que a história foi produzida.

Presume-se que os alunos também realizaram inferências por “*dedução*”, de natureza lógica, pois afirmaram com base nas expressões da personagem, deduzindo, visto que são informações que os participantes necessitam buscar, interpretando as pistas, para confirmarem que a moça não parece ter medo do Drácula. Nota-se que os 04 (quatro) participantes utilizaram as informações não verbais (gesto das mãos, expressão do rosto) para chegar às inferências elaboradas.

Na resposta de P3, “*Por que ela achava o pescoço dela bonito e ela acha que o Drácula também achava bonito*”, verifica-se que ele atentou para as pistas verbais contidas no balão da fala da moça – “*O Drácula descobriu o segredo do meu lindo pescoço*”. Pressupõe-se que foi a partir dessa fala que o participante elaborou a inferência, demonstrando que o jeito de falar, assim como a fala em si são sinais de que a moça não tinha medo do Drácula. Pode-se afirmar que esse aluno realizou inferências por “*dedução*”, uma vez que reuniu pistas textuais (verbais e imagéticas) para chegar a outra informação, por lógica.

Nessa compreensão, os alunos relacionaram conhecimentos textuais, bem como conhecimentos prévios, pois levantaram hipóteses de que a fala da moça representava contentamento e não medo e reforçaram com as expressões corporais. Quando a moça se refere ao seu pescoço bonito já remete à ideia de tranquilidade e de felicidade, uma coisa boa para ela foi o Drácula descobrir o segredo do seu pescoço.

Segundo Ramos (2009, p.114), “as expressões faciais e as metáforas visuais se somam aos gestos dos personagens e à postura do corpo”, representando nas HQs o que ele afirma sobre o corpo falar. De acordo com o autor esses elementos devem estar em perfeita sintonia de modo que reforcem o sentido pretendido e os leitores possam elaborar inferências coerentes. Considera-se que o participante elaborou uma inferência adequada, coerente com a tira.

Na resposta de P5 – “*Por ter um monstro querido pegar ela*”–, nota-se uma falta de coerência. Como um monstro poderia ser querido? Entende-se que P5

associou o fato de Drácula não representar medo para a moça a uma situação de ele ser querido e não fazer nenhum mal a ela, o que se considera uma inferência inadequada, não sendo observadas as pistas textuais, tanto as verbais (a fala da moça) como as não verbais (as expressões da moça).

Nesse caso, o aluno parece ter elaborado inferências por *eliminação*, já que as condições de realização desse tipo de inferência é o leitor fazer a exclusão pura e simples de informações ou dados relevantes e indispensáveis, impedindo até mesmo a compreensão dos dados que permanecem. P5 não atentou para a pista da fala da moça quando ela se refere ao segredo que o Drácula tinha descoberto e nem para as pistas não verbais, as quais foram informações precisas para as inferências elaboradas pelos outros participantes. Presume-se que o aluno excluiu essas informações, que eram indispensáveis para ele justificar o fato expresso na questão, de que a moça não parecia ter medo do Drácula, como era comum em relação a esse personagem dos contos e filmes de vampiro.

Em relação à questão 1 b – *O Drácula não parece satisfeito com o alimento que encontrou. O que demonstra isso?* – as respostas dos participantes estão no Quadro 19.

Quadro 19 - Respostas dos alunos à questão 1b

Participantes	Respostas
P1	O vômito
P2	Ele está péssimo ta com seus olhos assim.
P3	Creme hidratante com óleo de quiabo!
P4	O vômito
P5	Por no pescoço da mossa tinha indratante.
P6	Ele está vomitando.
P7	Ele não ficou feliz e vomitou.
P8	Ele vomitando.
P9	Não, pois ele está vomitando.
P10	O vômito

Fonte: A pesquisa

As respostas foram semelhantes em sua maioria, sendo que 7 (sete) participantes associaram as suas respostas à imagem do Drácula vomitando e à não satisfação dele em relação ao alimento que encontrou (informação dada na pergunta), lembrando que a questão anterior já trazia a informação de que o Conde Drácula, nos contos e filmes de vampiros, se alimenta do sangue de suas vítimas até matá-las. Três participantes responderam “o vômito”; outros três, “ele

vomitando”, enquanto outro informou: “*Ele não ficou feliz e vomitou*”. Percebe-se que reuniram as pistas verbais (falas dos balões) e as não verbais (imagens dos personagens com suas expressões) para inferirem. A pergunta sugeria essa observação criteriosa, uma vez que é o próprio leitor quem vai construir o sentido, inferir o que, na tira, representa essa demonstração de insatisfação do Drácula. Como a moça falou no primeiro balão com expressão de felicidade “*O Drácula descobriu o segredo do meu lindo pescoço*” e, na sequência do quadrinho, apresenta-se a imagem do Drácula vomitando, os alunos pesquisados foram capazes de fazer essa associação. Realizaram, pois, inferências por *dedução*, tendo em vista que precisaram reunir pistas textuais para concluir com outra informação, por lógica.

A informação necessária não está diretamente no texto e deve ser construída, ou seja, os alunos deduziram pela pista da imagem do Drácula vomitando que aquele vômito era uma demonstração de insatisfação com algo e, como na pergunta já há essa pista de que o Drácula não parecia satisfeito com o que encontrou, os 7 (sete) participantes elaboraram uma inferência adequada para a questão.

Segundo Silva e Wachovicz (2013, p. 46), “recursos visuais e verbais precisam ser vistos como um todo, no pensamento dos gêneros textuais”. Dessa forma, os leitores conseguem uma compreensão global do texto e possibilita-lhes realizar inferências. É preciso, nessa associação dos recursos visuais e verbais, usar também outros conhecimentos para alcançar a compreensão.

Os leitores atentaram para o conteúdo icônico (imagens) e para frases enunciadas pelos personagens, sendo que, para a compreensão dos elementos verbais, foi necessário acionar o conhecimento prévio sobre a temática, o qual os autores reforçam com pistas sobre os contos e filmes de vampiros. A partir de todas essas informações, os alunos construíram suas respostas, elaborando a inferência a partir de seu conhecimento do gênero HQ, seu conhecimento enciclopédico sobre os contos e filmes de vampiros, como também seu conhecimento linguístico.

P2 elaborou uma inferência afirmando “*Ele está péssimo ta com seus olhos assim*”, relacionando a insatisfação do Drácula à expressão facial dele, uma vez que inferiu que ele está péssimo e seus olhos não estão bem, “estão assim”, ou seja, percebeu uma expressão nos olhos diferentes do habitual, de acordo com seu conhecimento. Considera-se essa inferência adequada, já que o aluno também realizou uma operação cognitiva por *dedução*. Como a pergunta já traz uma

informação antecedente, da insatisfação do Drácula, pressupõe-se que o aluno identificou elementos na imagem do vampiro que levariam à justificativa dessa insatisfação. A inferência de P2 corrobora o que Koch (2011), p. 36) afirma “de que a mente humana é um processador de informação, ou seja, ela recebe, armazena, recupera, transforma e transmite informação”. Esse processamento de informações pela mente se dá em diferentes níveis, dessa forma, numa mesma atividade de leitura, observa-se diferentes construções de inferências.

Já os participantes P3 e P5 associaram o creme hidratante ao óleo de quiabo, o que demonstra uma compreensão superficial, já que essa pista já estava explícita no texto, mais especificamente na fala do Drácula “*creme hidratante com óleo de quiabo!*”. Porém, como a fala no balão apresenta um ponto de exclamação, os alunos podem ter deduzido que a fonte da insatisfação do Drácula é o hidratante que encontrou no pescoço da moça, bem diferente do que ele já estava acostumado a encontrar no pescoço de suas vítimas, o sangue, informação já apresentada na pergunta. Pressupõe-se que, pela expressão facial do Drácula, os alunos tenham associado o creme hidratante à insatisfação dele, já que mencionaram o vômito, como os participantes anteriores. Nesse sentido, considera-se que os alunos elaboraram inferências também por *dedução*, de natureza lógica de acordo com Marcuschi (2008), visto que perceberam a divergência de ideias dos personagens, identificando que a fala do Drácula associada a sua expressão facial era de quem não estava satisfeito com alguma coisa. Destaca-se que os alunos realizaram inferências adequadas, afirmando suas respostas com uma pista explicitada no texto, a qual tem coerência com a pergunta.

A pluralidade de uma HQ está associada ao seu conteúdo, como também aos mais variados esquemas visuais que contribuem para o alto grau de versatilidade desse gênero. Para essa questão, tanto as informações verbais como as icônicas foram necessárias à elaboração das inferências, sendo que alguns alunos focaram mais nas imagens e expressões dos personagens, enquanto outros atentaram mais para as falas, como foi o caso de P3 e P5. Ressalta-se que questões de caráter inferencial são formas eficazes de o professor abordar esse gênero em sala de aula, tendo em vista proporcionar aos alunos maior reflexão, levando-os a acionarem outros conhecimentos e se apropriar de conhecimentos que não estão explícitos, como aqueles que estão nas entrelinhas do texto. Atividades com questões inferenciais possibilitam aos alunos adentrarem na estrutura desses textos, lendo o

que já está dito e elaborando o novo, advindo das interpretações permitidas pelo texto.

Prosseguindo, com a questão 2ª – *Na tira, a palavra segredo tem sentidos diferentes para a moça e para o Drácula. Qual o sentido de segredo na fala da moça?* –, seguem as respostas dos participantes no Quadro 20.

Quadro 20 - Respostas dos participantes à questão 2a

Participantes	Respostas
P1	A beleza do seu lindo pescoço.
P2	O sentido ela quis dizer tipo uma receita de um creme de pele.
P3	Ela passou o hidratante, ela acha pescoço bonito.
P4	A beleza do seu pescoço.
P5	Porque o Drácula descobriu o segredo do pescoço, o creme hidratante com óleo de quiabo.
P6	Beleza.
P7	Se refere a beleza.
P8	A sua beleza.
P9	Porque ele descobriu o segredo do pescoço dela.
P10	A Beleza.

Fonte: A pesquisa

Essa questão aborda o sentido da palavra “segredo” para a moça e para o vampiro, evidenciando o enfoque na polissemia, que, segundo Boniatti e Bidarra (2005, p. 3), diz respeito a “a capacidade que uma palavra tem de assumir significados diferentes, embora mantendo entre eles uma relação semântica básica”. Na tirinha de Fernando Gonsales, o vocábulo “segredo” conduz a diferentes interpretações, de acordo com a perspectiva de cada personagem, o que repercute no humor da tira. Presume-se que os autores trabalham essa questão com os leitores para que eles possam perceber a divergência de sentido de uma palavra, tendo em vista que a compreensão eficaz da tira se dá quando houver a compreensão da duplicidade de sentido da palavra “segredo”.

Verifica-se nas respostas de 07(sete) participantes que eles associaram a palavra “segredo” à beleza. Pressupõe-se que buscaram essa informação na pista da fala da moça quando ela diz “*O Drácula descobriu o segredo do meu lindo pescoço*”. Esses alunos inferiram que o “segredo” era apenas o modo como conseguia manter a beleza do seu pescoço, como P3, que afirmou “*Ela passou hidratante, ela acha pescoço bonito*”. Pode-se inferir que a elaboração de inferências dos participantes se deu pelo tipo de operação inferencial “*generalização*”, na qual há “a saída de uma informação específica, por exemplo, um lexema para chegar à

afirmação de outra mais geral” (MARCUSCHI, 2008, p. 255). Trata-se de uma inferência de natureza lexical e pragmática.

Os alunos observam a palavra “segredo” na fala e levantam a hipótese de que a felicidade da moça ao falar “o segredo do meu lindo pescoço” esteja associada a alguma forma de deixar o seu pescoço bonito, como uma receita com óleo de quiabo, uma vez que o aluno já fez a leitura dessa pista no segundo balão da tira. Considera-se uma inferência de natureza pragmática, haja vista os alunos do 6º ano já terem conhecimento prévio de que mulheres elaboram e usam alguns produtos de beleza.

Já P2, P5 e P9 deram respostas que se assemelham, uma vez que demonstram ter conhecimento prévio sobre o significado da palavra “segredo”, associando-o ao creme de pele que deixa o pescoço da moça bonito. Dessa forma, construíram uma inferência por *generalização* também, que se configura como uma inferência de natureza lexical e pragmática cuja condição de realização é o leitor partir de uma informação específica, por exemplo, um lexema, para chegar a outra informação mais geral, conforme Marcuschi (2008). Assim, P2 relaciona a palavra “segredo” na fala da moça ao restante da fala do balão “do meu lindo pescoço”, tendo em vista o conhecimento prévio da palavra “segredo”, o que permite que se refere a uma receita de beleza para deixar o pescoço bonito. Geralmente, a palavra *segredo* é utilizada para fazer referência a algo de que ninguém sabe, então, naquele momento, o Drácula teria descoberto a receita do creme de pele que deixava o pescoço da mulher bonito.

Observando a fala contida no balão e a expressão corporal de felicidade da moça, o aluno fez uma interação entre esses dados e construiu a inferência adequada. Os autores, exploram, pois, o duplo sentido da palavra *segredo*, o que imprime humor à tira.

Segundo Solé (1998), no processo de compreensão textual o leitor associa as informações do texto ao conhecimento armazenado na memória. Nesse sentido, nota-se que os leitores/alunos pesquisados realizaram as inferências processando diversas informações, como as contidas nas informações verbais (falas dos personagens) e nas não verbais (expressões e gestos dos personagens), assim como acionaram o conhecimento prévio relacionado ao significado da palavra “segredo”.

À questão seguinte, 2b – *Na tira, a palavra segredo tem sentidos diferentes para a moça e para o Drácula. O que o Drácula considera segredo?*, os alunos deram as respostas constantes no Quadro 21.

Quadro 21 - Respostas dos alunos à questão 2b

Participantes	Respostas
P1	O Drácula esperava sangue, mas encontrou um hidratante com óleo de quiabo.
P2	Considera um veneno pra ele e não gostou do segredo da moça.
P3	Hidratante com quiabo.
P4	O Drácula esperava sangue mais encontrou creme hidratade com óleo de quiabo.
P5	Os ingredientes.
P6	Creme hidratante com óleo de quiabo.
P7	Hidratante com óleo de quiabo.
P8	Creme hidratante com óleo de quiabo.
P9	Creme hidratante com óleo de quiabo.
P10	O creme idratante com óleo de quiabo.

Fonte: A pesquisa.

A questão 2b remete ao mesmo elemento focado a questão 2a sobre o significado da palavra “segredo”, tendo em vista o duplo sentido desse termo na tirinha. Como a tira estabelece uma comunicação entre dois personagens, a moça e o Drácula, os autores propõem aos leitores identificarem o sentido da palavra *segredo* para os dois. Nessa questão explora-se o sentido do vocábulo para o vampiro.

Verifica-se que, nas respostas de 06 (seis) participantes, há a afirmação “*creme hidratante com óleo de quiabo*” remetendo à ideia de que associaram a fala da moça à do Drácula no segundo balão e às expressões faciais das personagens, já que compreenderam que a expressão do Drácula demonstra que, quando ele tocou no pescoço da moça, descobriu o segredo: ela tinha usado creme hidratante com óleo de quiabo, quando ele esperava encontrar outro alimento (o sangue).

Evidencia-se uma inferência adequada para a questão, visto que, para o Drácula, o segredo seria o creme hidratante misturado com óleo de quiabo que tinha sido usado por sua vítima, causando-lhe desgosto, pois o vampiro procurava sangue no pescoço da sua vítima.

Convergindo com Marcuschi (2008), Coscarelli (2002) aponta diferentes tipos de inferências, construídas em diferentes momentos da leitura e, para elaborá-las, o

leitor utiliza dados do texto, elementos do seu conhecimento prévio, bem como da situação comunicativa. Essa integração de elementos possibilita-lhe operar com deduções, associações, reconstrução, generalização, entre outras operações cognitivas. Percebe-se que os participantes se apoiaram na pista da fala do Drácula associada à pista das expressões corporais do personagem. Essa fala apresenta um sinal de exclamação(!), que expressa uma surpresa do personagem, ligada à imagem do vampiro vomitando, o que demonstra que ele não gostou do que encontrou no pescoço da sua vítima. Dessa forma, considera-se que os participantes elaboraram inferências do tipo “associação”, inferência de natureza lexical, semântica e pragmática que ocorre a partir de uma informação obtida através de saliências lexicais ou cognitivas por associação de ideias.

P1 e P4 deram respostas semelhantes aos seis analisados, no entanto acrescentaram à resposta: “*O Drácula esperava sangue, mais encontrou creme hidratante com óleo de quiabo*”, justificando a sua resposta. Esses participantes consideram, assim como os participantes anteriormente analisados, que o segredo para o Drácula foi encontrar no pescoço da moça creme hidratante com óleo de quiabo, associando as pistas contidas na fala do personagem à sua imagem, desse modo, elaboraram inferências por *associação*, de acordo com Marcuschi (2008). Os alunos observaram que o Drácula ficou assustado ao falar “creme hidratante com óleo de quiabo”, então o segredo foi ter encontrado esse creme. Como a inferência por *associação* é de natureza lexical, semântica e pragmática, os leitores levam em conta vocábulos do texto e dados do contexto e conhecimentos enciclopédicos e experienciais para compreenderem o sentido em que a palavra *segredo* foi empregada.

Observa-se que, para essa questão, o contexto social é imprescindível, haja vista que “as palavras e sentenças não têm sentido em si mesmas, fora de seus contextos de uso” (FIRTH, 1957 apud KOCH, 2011, p. 22). Para os alunos pesquisados distinguirem a duplicidade de sentidos, foi necessário observarem não só as pistas textuais, mas o contexto em que a tira foi produzida: na vida atual, as mulheres têm uma grande preocupação com a beleza da pele, cujo envelhecimento traz-lhes desvantagens no campo da conquista amorosa. Por outro lado, buscam parecer jovens sem evidenciar os esforços que fazem, secretamente, para isso. É esse contexto que faz o leitor compreender que a moça chama de segredo o fato que ela usava uma receita de creme hidratante para deixar seu pescoço bonito – o

qual agora o Drácula tinha descoberto. Para o Drácula, foi ele não imaginar que, no pescoço de sua vítima, encontraria um alimento estranho, de gosto ruim, que lhe causaria até vômito. Embora o contexto em que se insere o vampiro não seja algo factual, no domínio da ficção, há uma situação contextual que ancora o sentido para a reação do personagem, visto que vampiros adoram sangue.

P2 respondeu “*Considera um veneno pra ele e não gostou do segredo do pescoço*”. Nota-se que ele fez uma associação das pistas verbais com a imagem do Drácula vomitando e inferiu que o segredo se associa ao fato de o Drácula descobriu que havia ingerido o creme de quiabo, o qual considerou um veneno, e não o sangue da moça. Presume-se que, devido à moça mencionar a palavra *segredo* no primeiro balão, o participante tenha afirmado em sua resposta “*Não gostou do segredo que encontrou*”.

Nota-se que o aluno elaborou uma inferência adequada para a pergunta já que ele faz uma afirmação em que o segredo para o Drácula foi encontrar um alimento que ele não queria, por isso inferiu que era um veneno. Corroborando essa análise, tem-se o que Machado (2010) afirma, que na leitura o leitor se envolve em um processo contínuo de inferenciação, tendo por base as informações proposicionadas pelo texto e em seu repertório cultural, cognitivo e emocional. Com isso o leitor encontra evidências para confirmar ou rejeitar as inferências construídas ao longo do processo de leitura.

Na resposta de P5, pode-se observar uma inferência sintetizada, visto que afirma “os ingredientes”, pressupondo-se que ele quis fazer referência ao “*creme hidratante*” que a moça tinha usado, por isso mencionou apenas “os ingredientes”.. Nessa inferência, considera-se a predominância do tipo de operação inferencial por *sintetização* e *associação*, ambas de natureza lexical, semântica e pragmática. De acordo com Marcuschi (2008), na *sintetização* há a condensação de várias informações tomando por base saliências lexicais sem que ocorra uma eliminação de elementos essenciais. Com isso, nota-se que P5 sintetizou as informações, partindo das pistas textuais: o creme hidratante que a moça usou, como mencionado na fala do Drácula. No tipo de operação por *associação*, P5 associou ideias que correspondem às falas dos personagens, ao contexto e ao conhecimento prévio sobre o alimento do Drácula nos contos de vampiros. Esse aluno percebeu a duplicidade de sentido quando em sua resposta afirmou que o “segredo” para o

Drácula foi, saindo do convencional, encontrar no pescoço de sua vítima um alimento com outro ingrediente – o óleo de quiabo.

Segundo Cançado (2008, p. 16), a semântica “é o ramo da linguística voltado para a investigação do significado das sentenças”. O conhecimento semântico que o falante possui de sua língua permite-lhe saber diferenciar os sentidos que as palavras ou sentenças adquirem num determinado contexto. Considerando o conhecimento semântico, essa atividade proporcionou ao aluno a percepção de que a palavra *segredo* apresentada no texto não tinha o mesmo sentido para os dois personagens da tira, ou seja, compreenderem que se refere a situações contraditórias: o que era motivo de satisfação para um tornou-se fonte de insatisfação para outro, ou seja, o sentido da palavra *segredo* está relacionado ao contexto de vida de cada personagem.

Diante da última questão, 3 – *Explique o título da tira, “Drácula chamando Hugo”* –, os alunos deram as respostas contidas no Quadro 22.

Quadro 22 - Respostas dos alunos à questão 3

Participantes	Respostas
P1	Drácula chamando Hugo não refere nome por que Hugo é o som do vômito.
P2	Hugo se refere ao vomito dele e não a uma pessoa.
P3	Sirefere palavra Hugo.
P4	Hugo não se refere a nome de pessoa se refere ao vomito.
P5	Drácula chamado Hugo” Hugo chamava o som.
P6	Eu acho que o Drácula se chama de Hugo.
Participantes	Respostas
P7	Por que Hugo significava vômito.
P8	Quer dizer que Drácula está vomitando. “Hugo”.
P9	Ele estava chamando a moça.
P10	Quer dizer que ele tava vomitando.

Fonte: A pesquisa

Observa-se que 07 (sete) participantes deram respostas semelhantes, afirmando que a palavra “Hugo”, presente no título da tirinha, se refere ao vômito do Drácula, e não a uma pessoa, sendo que 03 (três) participantes (P1, P2 e P4) justificaram dizendo que “Hugo” não se refere ao nome de pessoa, e sim ao vômito do Drácula.

Pressupõe-se que a elaboração de inferências dessa natureza se deu por conhecimentos prévios e pelas pistas imagéticas, visto que os leitores têm conhecimento de que Hugo é um nome de pessoa e, na tirinha, não se encontra

outro personagem chamado Hugo, por isso deduziram pela imagem do Drácula vomitando que Hugo representava o som do vômito. Nesse sentido, P1 fez uma justificativa precisa quando afirmou: “*Drácula chamando Hugo não refere a nome porque Hugo é o som do vômito*”. Já P8 afirmou: “*Quer dizer que o Drácula está vomitando. “Hugo”*”. E outros 04 (quatro) participantes responderam nesse mesmo sentido.

Constata-se que realizaram inferências por *dedução*, pois, pelas pistas textuais, concluíram que só poderia ser o som do vômito, visto que não havia nada que os levasse a entender Hugo como uma pessoa no texto. Trata-se, pois, de uma inferência por lógica, a partir das pistas textuais, pressupondo que a pista do Drácula vomitando foi crucial para a compreensão.

Contudo, nem todos os pesquisados tiveram a mesma percepção de associar “Drácula chamando Hugo” ao vômito dele, como P6, que afirmou: “*Eu acho que o Drácula se chama de Hugo*”, baseado no conhecimento prévio de que Hugo é um nome próprio de pessoa, então associou ao Drácula. Verifica-se que é uma inferência inadequada, uma vez que nenhum elemento na tirinha remete à ideia do Drácula ter outro nome.

Esse aluno operou com inferência por *particularização*, a qual, segundo Marcuschi (2008), ocorre quando há a tomada de um elemento geral de base lexical ou fundado em experiências e conhecimentos pessoais individualizado ou contextualizado num conteúdo particular com um lexema específico. Presume-se que P6 tenha tomado por base o lexema “Hugo” e, como possui o conhecimento experiencial de que Hugo é nome de pessoa, apenas individualizou que poderia ser um nome para o Drácula, personagem masculino da tira. Esse leitor não fez associação de ideias com a pista imagética do Drácula vomitando, nem levou em conta o lexema “chamando”, o qual sinaliza uma ação do vampiro em direção a outrem, portanto, no máximo, Hugo deveria ser o nome de outro personagem, mas não do vampiro que vomita.

Já os participantes P3 e P9 deram respostas não muito consistentes e coerentes. P9 respondeu “*Ele está chamando a moça*”, o que demonstra que o aluno não associou nem ao fato da palavra “Hugo” representar nomes masculinos, como também não fez associação ao personagem Drácula, uma vez que ele está vomitando, e a palavra poderia ser associada a barulho ou som. Considera-se que o informante operou com inferências por *eliminação*, visto fez a exclusão pura e

simples de informações ou dados relevantes e indispensáveis, o que compromete a compreensão dos dados que permanecem.

P3 ainda teve uma compreensão mais superficial quando mencionou em sua resposta apenas “*sirefere palavra Hugo*”, ou seja, para ele o título “Drácula chamando Hugo” não tinha nenhum significado mais profundo, apenas fazia referência à palavra Hugo. Assim como P9, P3 teve uma compreensão vaga que não atendeu à previsão de compreensão.

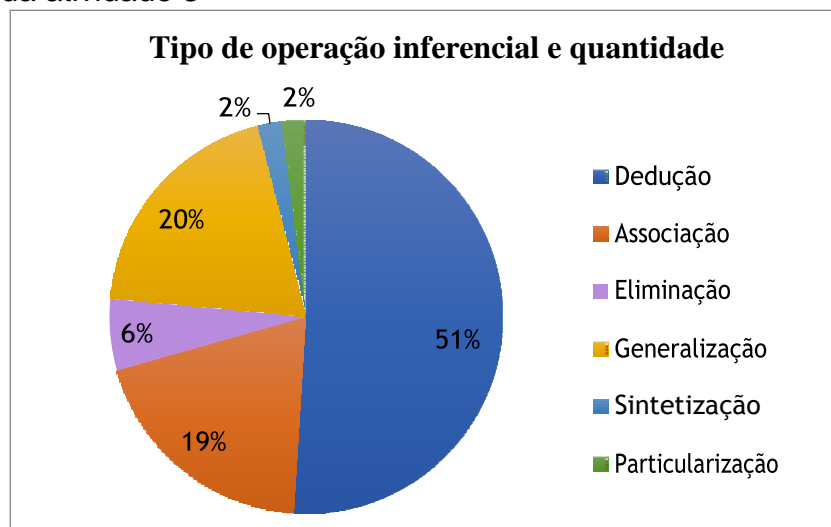
Por ser de caráter inferencial, a questão exigia do aluno do 6º ano um conhecimento prévio do vocábulo “*Hugo*” e seus diferentes contextos de uso, como associado a alguém vomitando. Assim, como esses dois participantes não demonstraram possuir esse conhecimento, foram incapazes de associar à imagem do Drácula vomitando ao título da tirinha. Considera-se que P3 também tenha operado com o tipo de operação inferencial por *eliminação* nas mesmas condições de P9.

Relacionado aos horizontes de compreensão de Marcuschi (2008), percebe-se que P3 ficou no horizonte mínimo quando se limitou a dizer que se referia à palavra Hugo, uma vez que apenas repetiu o que está dito no texto. Sua atividade se reduziu à mera repetição, o que não é garantia de compreensão.

A questão 3 requer um nível mais elevado de interpretação, já que exige do aluno uma cuidadosa análise das imagens, assim como o conhecimento prévio do termo “Hugo” e os seus diferentes usos. Contudo, mesmo sendo uma questão mais complexa, a maioria dos alunos associou ao “som do vômito”, o que permite considerar o nível do texto ajustado às possibilidades de elaboração de inferência dos alunos.

Na análise dessa atividade, identificou-se 26(vinte e seis) ocorrências de inferências por dedução, 10(dez) por associação, 03(três) por eliminação, 10(dez) por generalização, 01(uma) por sintetização, 01(uma) por particularização, correspondente aos percentuais mostrados no gráfico a seguir.

Gráfico 5 – Percentuais dos tipos de operações inferenciais da atividade 3



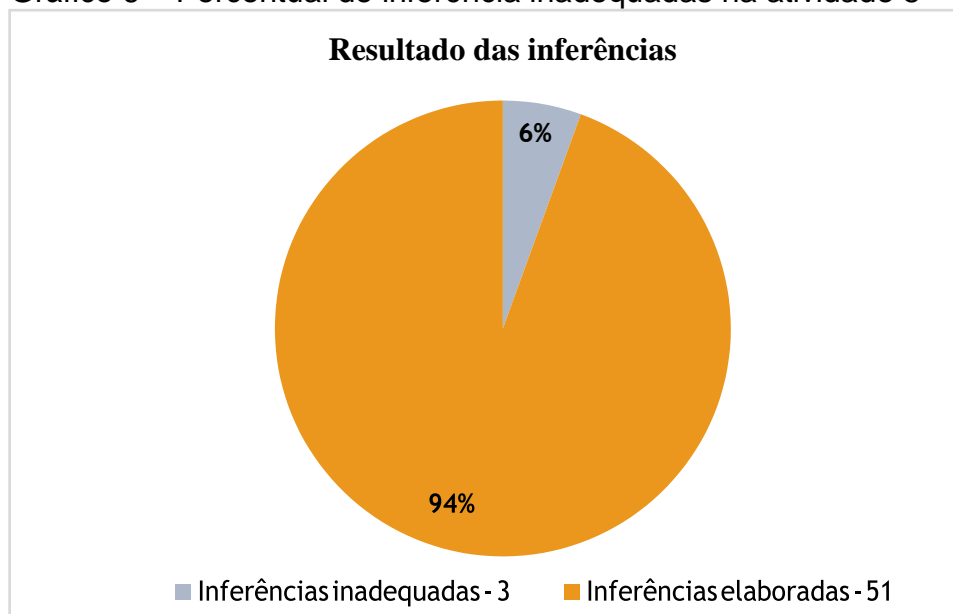
Fonte: A Pesquisa

O gráfico 5 mostra que os 10(dez) alunos que responderam às 5 (cinco) questões da atividade de leitura da tira 3 utilizaram 06 (seis) tipos de operação inferencial, conforme o quadro de referência desta pesquisa. Em algumas respostas verifica-se mais de um tipo de inferência, o que explica a quantidade de cada tipo de operação inferencial (51 ocorrências) e seus respectivos percentuais.

Entende-se que, quando o aluno tem dificuldades de compreensão, elabora inferências inadequadas e incoerentes, como, por exemplo, o participante 3, que respondeu para a questão 3 apenas “se refere a palavra Hugo”, quando solicitado a explicar o título da tira “Drácula chamando Hugo”. Conforme Marcuschi (2008), já é perceptível para os produtores de um texto que, embora desejem que ele seja compreendido, sabem que não exercem total controle sobre sua compreensão, tendo em vista que isto se deve à própria natureza da linguagem, que não é uma fotografia da realidade, exigindo estratégias por parte do leitor para construir o sentido de um determinado texto.

Constata-se que na análise dessa atividade de leitura, foram identificadas apenas 03 (três) inferências consideradas inadequadas referentes a 02 (duas) questões da atividade. Veja-se no gráfico 6, a seguir, o percentual.

Gráfico 6 – Percentual de inferência inadequadas na atividade 5



Fonte: A pesquisa

Verifica-se que a maioria dos alunos pesquisados atenderam à previsão de respostas para a pergunta. Observou-se apenas 3 inferências consideradas inadequadas às questões, correspondente a 6% do número de inferências elaboradas. As inadequações podem estar relacionadas a diferentes fatores, entre eles, a ausência de conhecimentos prévios da temática, a falta de atenção do participante ao ler a questão como também à leitura do texto da tirinha. A dificuldade do aluno em analisar imagens também pode ter sido motivo para a construção de inferências inadequadas, já que as questões exigiam do participante uma associação das informações verbais com as não verbais, uma vez que já é característica dos textos das HQs.

Machado(2010) esclarece sobre compreensão do texto, considerando um conjunto de processos realizados pelos indivíduos de forma consciente ou inconsciente, que incluem, entre outras coisas, uma série de operações inferenciais, como o acionamento e a modificação de esquemas de conhecimentos, a conexão de eventos e estados mencionados no texto. Dessa forma é que se pode perceber as inferências elaboradas pelos alunos pesquisados como adequadas ou inadequadas conforme seu nível de compreensão textual.

Percebe-se que, na questão 3, nas duas inferências consideradas por *eliminação*, os sujeitos não tiveram uma compreensão global do texto que os levasse a reunir pistas e explicar com mais coerência o título da tirinha.

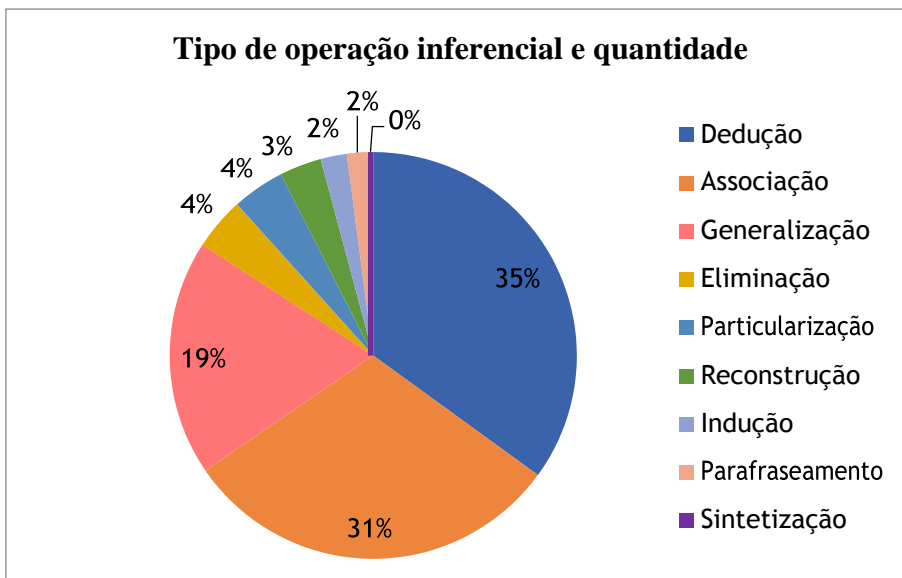
Koch (2014), ao tratar do processamento inferencial, esclarece que é preciso considerar a importância da cognição social, porque uma teoria do processamento de inferências considerada adequada na compreensão de um texto precisa incorporar o conhecimento enciclopédico e o conhecimento pragmático e, posteriormente, deve abranger o conhecimento social. Tais postulações são corroboradas por outros autores, como Graesser e Clark (1985). Nesse sentido, uma adequada elaboração de inferências necessita considerar a “cognição social que constitui uma parte relevante das estruturas cognitivas armazenadas na memória.” (KOCH, 2014, p.156).

Na perspectiva de Marcuschi (2008, p. 230), “existem más e boas compreensões de um mesmo texto, sendo estas últimas atividades cognitivas trabalhosas e delicadas”. Assim, a questão da elaboração de inferências, foco deste trabalho, necessita de uma boa compreensão para que as inferências sejam coerentes e adequadas às questões. Com isso verifica-se com as análises que as inferências na compreensão textual se fundamentam no conhecimento partilhado, conhecimentos de mundo, observação do contexto pertinente a cada situação. Relacionando esses conhecimentos às informações veiculadas no texto, o leitor pode construir inferências adequadas.

5.2.4 Quantitativo geral de inferências e tipos de operação inferencial identificados nas respostas dos participantes

Nesta seção apresenta-se o quantitativo geral de inferências identificadas na análise das 03 (três) atividades de leitura analisadas; 84(oitenta e quatro) ocorrências de inferências por dedução, 73 (setenta e três) por associação, 45 (quarenta e cinco) por generalização, 10 (dez) por eliminação, 10 (dez) por particularização, 08 (oito) por reconstrução, 05 (cinco) por indução, 05 (cinco) por parafraseamento e 01 (uma) por sintetização, totalizando 240 (duzentas e quarenta) ocorrências de inferências correspondente a 09 (nove) tipos de operações inferenciais, conforme o quadro de Marcuschi (2008), utilizado como parâmetro de análise da pesquisa. No gráfico 7, apresenta-se esse quantitativo em percentuais.

Gráfico 7 - Percentual geral dos tipos de operações inferenciais das atividades de leitura



Fonte: A Pesquisa

Constatou-se que os alunos pesquisados realizaram 240 inferências correspondentes a 9 (nove) tipos de operação inferencial teorizados por Marcuschi (2008, p. 255) no quadro de operações. Destaca-se que o quantitativo indica que um mesmo aluno operou com diferentes tipos de inferências para elaborar a sua resposta, justificando o número total para os 10 (dez) participantes da pesquisa. Ressalta-se que esses tipos de inferências identificados na análise das respostas dos alunos, segundo Marcuschi (2008), possuem base textual e contextual e suas naturezas são lógicas, semânticas, pragmáticas e cognitivas.

Nota-se que o maior percentual de inferências identificado foi por *dedução*, (35%), tendo em vista o caráter das questões serem inferenciais, ou seja, o aluno não encontrava uma resposta para a pergunta explícita no texto, então necessitava observar as pistas textuais para construir suas respostas, por lógica. Conforme Marcuschi (2008, p. 256), esse tipo de operação inferencial requer a “reunião de duas ou mais informações textuais que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente”.

Em seguida apresenta-se o tipo de operação inferencial por *associação*, com um percentual de 31% de ocorrências, em que os alunos observam uma pista lexical ou cognitiva para fazer uma associação de ideias e construir a sua resposta.

Encontrou-se também operação inferencial por *generalização*, correspondendo a 19% das inferências elaboradas, em que os leitores se apropriam de uma informação específica do texto, no caso, um lexema específico e chegar a uma informação mais generalizada, elaborando sua resposta.

Verificou-se que os participantes elaboraram 4% de inferências por *particularização* e 4% por *eliminação*. Na primeira eles se basearam em um elemento geral, que pode ter sido de base lexical ou por experiência, e o individualizaram ou contextualizaram num contexto particular para chegar a sua resposta. O segundo tipo relaciona-se mais às inferências incoerentes e inadequadas, uma vez que os alunos excluem informações que são relevantes, muitas vezes impedindo até mesmo a compreensão dos dados que permanecem. Verificou-se que alguns participantes tiveram dificuldade na compreensão do texto e por isso suas respostas inferenciais se encaixam no tipo *eliminação*.

Outro tipo de operação inferencial identificado foi por *reconstrução*, sendo observadas 3% de ocorrências em que os estudantes pesquisados reformularam elementos textuais formando quadros total ou parcialmente novos para elaborar suas respostas.

Ainda pôde-se observar 2% por indução e 2% por parafraseamento e 01(uma) inferência por sintetização, o que não representou 1%, sendo identificado como 0% no gráfico geral. Como a compreensão se dá em níveis diferentes foram identificadas respostas correspondentes a diferentes tipos de operação inferencial nas respostas dos participantes.

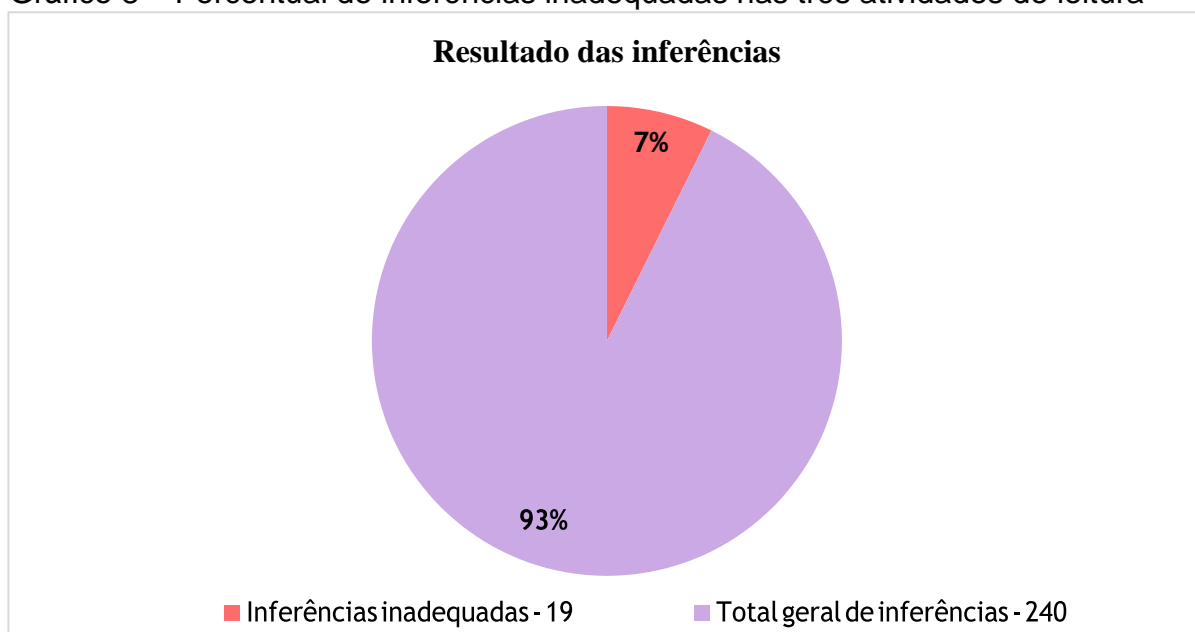
Percebe-se nas análises das atividades a compreensão de um texto como algo que incorpora diversos conhecimentos, incluindo os esquemas cognitivos dos leitores. A leitura é, pois, uma prática social, ou seja, “O leitor não é um sujeito consciente e dono do texto, mas ele se acha inserido na realidade social e tem que operar sobre conteúdos e contextos socioculturais com os quais lida permanentemente” (KLEIMAN, 2004 apud MARCUSCHI, 2008, p. 231).

Constatou-se na análise que os participantes operaram com inferências advindas de sua realidade, sendo o contexto sociocultural necessário em muitas questões inferenciais respondidas, como conhecer a forma que os papagaios aprendem a falar para responder à atividade da tira 2, por exemplo.

5.2.5 Quantitativo geral de inferências inadequadas nas respostas dos participantes

Nesta seção apresenta-se o quantitativo geral de inferências inadequadas das três atividades analisadas com o respectivo percentual. Identificou-se nas três atividades que de um total de duzentas e quarenta inferências elaboradas, foram consideradas apenas 19(dezenove) como inadequadas. O gráfico 8 apresenta o total geral de inferências inadequadas em percentuais.

Gráfico 8 – Percentual de inferências inadequadas nas três atividades de leitura



Fonte: A pesquisa.

Verifica-se que, nas três atividades desenvolvidas, de um total de 240 (duzentas e quarenta) ocorrências de inferências elaboradas, foi identificado um total de 19 (dezenove) inferências inadequadas, correspondente a 7%, um percentual pequeno em relação ao número de inferências elaboradas.

Na análise constatou-se que as inferências consideradas adequadas são as que os alunos conseguem ativar seus esquemas mentais durante a compreensão e elaborar suas inferências. As inadequadas estão relacionadas à não compreensão do texto, quando o aluno não consegue acionar outros conhecimentos extratextos e nem construir esquemas mentais no decorrer da leitura e gerar compreensão, dando respostas incoerentes à questão da atividade.

Após essas considerações, apresenta-se a seguir uma proposta de intervenção, tomando-se por base os resultados obtidos nas análises.

5.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nesta seção, apresenta-se uma proposta de intervenção que tem como objetivo ampliar as habilidades dos alunos do 6º ano na construção de inferências, uma vez que, a partir da pesquisa realizada, verificou-se que, embora a maioria tenha conseguido construir inferências adequadas às questões propostas nas atividades de leitura, alguns não tiveram o mesmo êxito.

Percebeu-se, nesse sentido, que ainda há alunos que estão chegando à segunda fase do Ensino Fundamental sem ter desenvolvido habilidades de leitura e compreensão. Isso nos leva a pensar num trabalho sistemático que favoreça ao aluno adotar estratégias de leitura que possibilitem a elaboração de inferências, a fim de que possam perceber o que está além do explícito no texto.

Dessa forma, mediante os resultados obtidos nesta pesquisa, a qual mostrou a pertinência do trabalho de leitura com o gênero tira envolvendo atividades com questões inferenciais, propõem-se um trabalho nessa perspectiva, promovendo condições para a compreensão global do texto.

Sabe-se que o ensino de Português hoje deve abordar os conhecimentos de leitura, produção de texto e conteúdos gramaticais sob uma mesma perspectiva de língua, a perspectiva enunciativa da língua, isto é, como meio de ação e interação social. Na concepção interacional da língua, segundo Koch(2011), o texto deve ser visto considerando a interação entre os interlocutores como sujeitos ativos que dialogam entre si. Nesse pensamento, a autora esclarece que o trabalho com o texto deve levar em conta os implícitos, que são identificados com base no contexto sociocognitivo dos leitores.

De acordo com essa concepção, a proposta de trabalho com o gênero tira envolvendo a elaboração de inferências conduz o aluno a mobilizar diversos conhecimentos para chegar à construção de sentido do texto. A compreensão passa a ser uma atividade interativa, complexa que se configura mediante os elementos presentes na superfície textual e a mobilização de conhecimentos que os alunos já possuem, ou seja, considera-se o contexto social e os esquemas cognitivos para compreender o texto. Dessa forma a escola deve promover uma prática constante de leitura organizada em torno de uma diversidade de gêneros textuais, cabendo a ela oferecer leitura de qualidade, diversidade de textos, práticas de leitura eficazes para, com isso, formar leitores competentes.

Diante disso, elaborou-se uma proposta de trabalho que visa à compreensão num movimento global (*top-down*) como local (*bottom-up*), que vai depender das necessidades dos interlocutores e do contexto discursivo, visto que, na estratégia *top-down*, se enfatiza a interpretação e o conhecimento prévio do leitor sobre o que está lendo, enquanto na estratégia *bottom-up*, a construção do significado privilegia os elementos do texto, ou seja, os leitores processam a informação textual através do reconhecimento de letras, sílabas e palavras, para depois, processarem frases e parágrafos (LEFFA,1996). Nesse movimento interativo, Marcuschi (2008) destaca o processo inferencial como uma forma de produção de sentido que vai além da simples extração de informações de um texto, exigindo do aluno a mobilização de outros conhecimentos e diversas formas de raciocínio.

A proposta de intervenção foi formulada a partir dos problemas demonstrados pelos alunos, com vistas a auxiliar os professores a alcançar os objetivos de ensino almejados. Considerando que toda leitura é feita com um propósito, então, na escola, é preciso o estabelecimento de objetivos nas atividades de leitura. Tirinhas geralmente são lidas em busca de humor por parte do leitor, mas, na escola, podem estar a favor de outros propósitos. Podem ser inseridas, por exemplo, em um projeto de leitura sobre temas polêmicos, no qual a leitura das tiras será feita com o propósito de identificar posicionamentos e argumentos dos autores e discuti-los.

Nessa perspectiva, como critério de escolha das tiras, optou-se por aquelas que tematizam problemas contemporâneos de ampla divulgação. Tal critério justifica-se por atrair a atenção do leitor jovem e se oferece uma oportunidade de refletir e ampliar a visão de mundo focada nas questões contemporâneas, com base nos textos de humor. Em relação ao desenvolvimento da competência leitora, com as atividades propostas, visa-se que os alunos ampliem suas capacidades inferenciais, adotando-se como referência o quadro de operações inferenciais de Marcuschi (2008), em consonância com a pesquisa. A descrição da inferência conforme esse quadro contribui para que o professor compreenda mais claramente as operações e raciocínios envolvidos na estratégia inferencial de leitura, dando-lhe mais condições para intervir na mediação pedagógica junto ao aluno.

A sequência didática é composta por 04 (quatro) módulos com sugestão para se trabalhar durante 07 (sete) aulas.

MÓDULO 1 - Compreendendo o gênero tira e a organização da introdução

O módulo está estruturado com atividades a serem desenvolvidas em 2 horas/aula.

ATIVIDADE 1

CONTEÚDO: O gênero tira; organização da sociedade; inferências

OBJETIVOS:

- Identificar as características constitutivas do gênero tira.
- Refletir sobre a organização da sociedade e o problema das crianças abandonadas.
- Compreender a crítica abordada nas tiras;
- Identificar o humor das tiras;
- Elaborar inferências, mobilizando informações textuais implícitas e explícitas e conhecimentos extratextos.

RECURSOS DIDÁTICOS: Computador; data show; pen drive; quadro, pincel, apagador; livros; atividades xerocadas.

TEMPO: 2h/a

TEXTOS PARA LEITURA:

Tira A: Sociedade melhor



Fonte: <http://abobrinhaecia.wordpress.com/2012/>

Tira B: Crianças abandonadas



(Quino. *Toda Mafalda*. São Paulo, Martins Fontes, 2000.)

PROCEDIMENTOS DE ENSINO:

1º momento: estratégias a trabalhar antes da leitura

- O professor comunica aos alunos que irão estudar o gênero tira fazendo a leitura de textos sobre a organização da sociedade.
- O professor inicia as atividades apresentando e questionando os alunos sobre os assuntos abordados na aula.

- O que mais vocês leem no dia a dia? Qual o tipo de texto que mais gostam?

Conhecem histórias em quadrinhos ou tirinhas? Conhecem personagens de HQs?

Conhecem o gênero tira? Já realizaram atividades com tirinhas na escola?

Consideram que os quadrinhos ou tiras são apenas engraçadas ou também, nos fazem refletir sobre situações da realidade?

- O que acham das tirinhas? São textos bons para fazer leitura na escola?

- Cite alguns recursos que uma tirinha ou uma história em quadrinho possui que as diferenciam de outros textos.

- Já estudaram sobre linguagem verbal e não verbal? O que sabem?

- Gostam de ler textos que têm imagens também?

➤ O professor vai escrevendo no quadro as características que apontaram sobre o gênero, depois explica aos alunos sobre os principais recursos que um texto em tirinhas apresenta: quadrinhos, tipos de balões, função dos balões, onomatopéias, cenário, gestos e expressões dos personagens, entre outros.

➤ Em seguida, no data show, o professor apresenta tirinhas diversas só para reconhecimento de recursos presentes nas tiras. (ver diferentes personagens, como são os gestos, se estão de acordo com as falas; sons, interjeições; tipos de balões, cenários de acordo com a história e demais recursos de acordo com as tirinhas apresentadas).

Considerando que a temática das tirinhas que serão apresentadas para

atividades tratam da organização da sociedade e atitudes das pessoas frente a problemas sociais como o das crianças abandonadas, o professor questiona também sobre tais assuntos.

- Vamos falar um pouco sobre o modo como as pessoas vivem na sociedade;
- O que vocês acham da sociedade em que vivemos?

- Como é a organização? Como as pessoas vivem? Está correta a forma de organização? Ou vocês acham que devia mudar?

- As pessoas costumam ajudar umas às outras? Quais são as suas ações no lugar que você vive?

- **O professor aproveita as respostas dos alunos para complementar a explicação sobre como as pessoas vivem em nosso meio e alguns modos de vida de outros lugares que são diferentes dos nossos.**

- E, sobre o problema das crianças abandonadas? É um problema que acontece em nossa sociedade?

- Você conhece esse problema próximo a você ou só viu pela televisão? Por que isso acontece?

- O que poderia ser feito para mudar essa situação? (o professor registra no quadro algumas respostas e depois comenta com eles o porquê de acharem que devia ser assim.).

2º momento: leitura e análise oral (estratégias a trabalhar durante a leitura)

- O professor apresenta em slides as duas tiras selecionadas para leitura com o objetivo de compreenderem características e recursos do gênero, como também levantar um debate com os alunos sobre a temática abordada.;
- O professor solicita aos alunos a leitura das tiras (nesse momento objetiva-se que os alunos vão criando imagens do que foi debatido anteriormente sobre o gênero e sobre a temática);
- O professor inicia um diálogo acerca do texto **A**, envolvendo os elementos que compõem o gênero e a temática do texto:

- O que as imagens representam? Como estão colocadas as falas dos personagens? Como são os personagens? O que informam os gestos? (O professor complementa a explicação sobre os balões) O que os gestos dos

personagens dizem nas tirinhas?)

- Qual o assunto principal do texto? O que vocês acham da ideia do personagem? Vocês concordam com ele? - No primeiro quadrinho o que o garoto quer dizer quando exalta a sociedade das formigas?

- O professor fala de uma característica básica nas tiras, que é o humor, em seguida pede aos alunos para relerem a tira **A** a fim de identificarem o fato que gera o humor.
- O professor aproveita as respostas dos alunos para debater um pouco sobre a vida em sociedade e sua organização.
- Sobre a tira “B”, o professor pergunta: qual é o assunto principal? O que os gestos dos personagens indicam? Do pai? E de Mafalda?

- Você acha que Mafalda leu a mesma notícia do pai?

- Faça um resumo da história narrada na tirinha.

- No decorrer dos acontecimentos da tirinha houve uma quebra de expectativa?

- Quais elementos da tira B são próprios dos quadrinhos ou tiras?

- Do que trata a tirinha “B”? Conseguem identificar nas tirinhas que há alguma crítica.

-Qual seria a crítica da tira “A”? E da tira “B”?

- O professor aproveita as opiniões dos alunos para ir confirmando ou aprimorando a compreensão dos alunos sobre os textos. Reforça a explicação fazendo as demonstrações nas tiras que estão expostas nos slides.
- Para finalizar o debate, o professor ler uma notícia sobre o problema das crianças abandonadas para melhor compreensão dos alunos. (pesquisa do professor).

3º momento: Leitura e análise escrita (estratégias a trabalhar depois da leitura)

- O professor distribui uma atividade xerocada com as tirinhas e questões de natureza inferencial para os alunos responderem de forma individual.

AValiação do Módulo:

- Participação dos alunos no momento das análises dialogadas;
- Realização das questões propostas sobre os textos, de forma oral e escrita.
- Desempenho na atividade escrita, a qual deverá ser avaliada individualmente pelo professor a fim de aferir o avanço de cada aluno no uso

da estratégia inferencial de leitura. Posteriormente, deve usar essa avaliação em sala de aula de forma a ajudar os alunos a aprimorarem o uso dos recursos que propiciem fazer inferências adequadas.

RESULTADOS ESPERADOS:

- Ampliação do conhecimento sobre o gênero tira.
- Compreensão sobre organização da sociedade;
- Compreensão da crítica abordada nas tiras;
- Identificação do humor nas tiras;
- Realização de inferências.

MÓDULO 2 -Compreendendo o Bullying e realizando inferências

ATIVIDADE 2

CONTEÚDO:

- Gênero tira; bullying; inferências

OBJETIVOS:

- Desenvolver a leitura por meio do gênero tira
- Elaborar inferências, mobilizando informações textuais implícitas e explícitas e conhecimentos prévios.
- Refletir sobre a questão do bullying e suas consequências em nosso meio.
- Identificar a crítica abordada nas tirinhas.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Computador; data show; pen drive; quadro; pincel; apagador, texto e atividades xerocadas.

TEMPO: 2h/a

TEXTOS PARA LEITURA:

TIRA A



Fonte: BALTHASAR; FIGUEIREDO; GOULART(2015, p.15)

TIRA B



<http://aprendendoaensinarensinandoaprender.blogspot.com>

QUESTÕES PROPOSTAS: Atividade escrita.

QUESTÕES	INFERÊNCIA PRETENDIDA
1) Tirinha A. Como Calvin tentou se defender de Moe? Por que usou esse argumento?	Associação: O aluno pode se apoiar no conhecimento enciclopédico e de mundo sobre com quem agem geralmente os agressores, associar com a pista da fala de Calvin, que usa o argumento de que Moe é maior do que ele e afirmar que foi por que sabe que Moe só agiu assim porque ele era menor, incapaz de se defender.
2) Tirinha B: Por que Moe usa o termo “magricelo” para se dirigir a	Associação: reunir pistas textuais e conhecimentos prévios; associação de ideias. Espera-se que percebam que é uma palavra usada para discriminar Calvin e que em

Calvin?	atitudes agressivas e covardes de alguns colegas, geralmente eles tratam os outros por apelidos pejorativos.
3) Tirinha A: O que a resposta de Moe revela sobre seu comportamento?	Associação: reunir as pistas textuais e associar o que já conhecem sobre atitudes agressivas e de covardia, de modo a inferir que a resposta de Moe revela que é covarde, já que ele só bate em quem não pode se defender.
4) Como se explica o humor da Tira A no último quadrinho?	Dedução: reunir pistas textuais e inferir que Calvin sabe que as atitudes de Moe são antiéticas, mas cria efeitos de humor ao falar “acho que há uma certa lógica antiética nesse raciocínio”, gerando um efeito de dúvida, sendo que não há dúvidas de que o raciocínio de Moe é antiético.
5) Tirinha B: Calvin diz que odeia Educação Física. Você acha que esse ódio tem alguma relação com as atitudes de Moe? Justifique.	Associação: reunir pistas das falas e imagens do texto com o conhecimento sobre a realização das aulas de E. Física e associar às ideias de que ele odeia porque é o lugar e o momento em que sofre mais agressões de Moe.
6) Tirinha B: Na sua opinião, por qual motivo Moe toma atitudes agressivas em relação a Calvin?	Dedução: Reunir informações textuais e inferir por lógica: judiar de pessoas menores e que não podem se defender é a principal característica de quem pratica bullying.
7) Tirinha B: Qual fato desencadeia o humor na tira?	Associação: Reunir as pistas de todos os quadrinhos para inferir que a fala de Calvin no último quadrinho tem efeito de humor porque ele associa a aeróbica habitual das aulas de E. Física à violência que sofre nesse ambiente, por Moe, constantemente.
<p>AValiação do Módulo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Participação dos alunos no momento das análises dialogadas; ➤ Resolução das questões propostas na atividade escrita, a qual deve ser avaliada individualmente a fim de aferir o avanço de cada aluno no uso da estratégia inferencial de leitura. Posteriormente, deve usar essa avaliação em sala de aula de forma a ajudar os alunos a aprimorarem o uso dos recursos que propiciem fazer inferências adequadas. 	

RESULTADOS ESPERADOS:

- Ampliação do conhecimento sobre o gênero tira.
- Compreensão da crítica abordada nas tiras.
- Identificação do humor na tiras;
- Compreensão sobre o Bullying.
- Realização de inferências.

MÓDULO 3 -Compreendendo o blog e realizando inferências**ATIVIDADE 3****CONTEÚDO:**

- Gênero tira; blog; inferências

OBJETIVOS:

- Desenvolver a leitura por meio do gênero tira;
- Reconhecer o blog como uma rede social cuja principal finalidade é tornar público o que se escreve.
- Refletir sobre a questão do caráter público das redes sociais
- Identificar a crítica abordada na tirinha.
- Elaborar inferências, mobilizando informações textuais implícitas e explícitas e conhecimentos prévios.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Computador; data show; pen drive; quadro; pincel; apagador. atividades xerocadas.

TEMPO: 2h/a

TEXTO PARA LEITURA:

TIRA: Ciência do Blog



Fonte: Cereja e Cochar (2015, p.190)

PROCEDIMENTOS DE ENSINO:

1º momento: motivação (estratégias a trabalhar antes de iniciar a leitura).

- O Professor mostra em data show imagens relacionadas ao blog com o objetivo de desencadear um debate sobre essa rede social, visto que a tirinha a ser estudada na aula terá essa temática.

(imagens para os slides)





- O professor vai perguntando aos alunos o que veem nas imagens.
 - Alguém já usou a internet para ler informações em um blog?
 - Quais recursos as pessoas precisam ter para registrar suas ideias em um blog? (O professor complementa falando sobre o computador, a internet...);
 - Acham importante as pessoas escreverem suas ideias em um blog?
 - Sabem que blog é uma rede social pública que qualquer pessoa pode ver o que está escrito nele?
- O professor vai listando no quadro algumas opiniões para fazer comentários a partir das ideias dos alunos e informar sobre o blog.

2º momento: Leitura e análise oral (estratégias a trabalhar durante a leitura)

- O Professor apresenta em slides a tira de Laerte (A ciência do Blog), com o objetivo de aprimorar a compreensão do aluno sobre o gênero, como também o conhecimento sobre o blog.
- O professor solicita aos alunos a leitura da tira;
- O Professor inicia um diálogo acerca do texto, envolvendo os elementos que compõem o gênero e a temática do texto: Qual a ideia central do texto? O que vocês acham da ideia do personagem? Vocês concordam com ele?
- Por que o personagem pronuncia o termo “Eureka”?
- O que acham da fala do personagem no último quadrinho?

3º momento: Análise escrita (estratégias a trabalhar depois da leitura).

- O professor distribui uma atividade xerocada com a tirinha apresentada e questões para os alunos responderem de forma individual;

QUESTÕES PROPOSTAS: Atividade escrita.

QUESTÕES	INFERÊNCIA PRETENDIDA
<p>1) No 1º quadrinho da tira, Hugo demonstra estar insatisfeito com a situação de qualquer pessoa poder ler o que se põe no blog.</p> <p>a) por que o personagem demonstrou essa preocupação?</p>	<p>Dedução: usar pistas textuais(as verbais e as não verbais) para concluir, por lógica, que todas as pessoas verem o que ele escrevia não era bom. Essa forma de arquivar os seus escritos não estava correta e por isso pensou em outra maneira.</p>
<p>3) Para resolver sua insatisfação, no 2º e 3º quadrinhos, Hugo pensa em uma alternativa: escrever em um caderno e guardá-lo.</p> <p>a) O que o próprio Hugo achou da ideia que teve? Justifique sua resposta.</p> <p>b) Você acha que a ideia de Hugo é, de fato, uma ideia</p>	<p>3a-Dedução: pretende-se que o aluno utilize as pistas textuais, por exemplo, a interjeição “eureka”, a expressão “revolucionou a ciência “para deduzir que ele achou uma ótima ideia, pois tinha feito uma transformação para melhor. (não se deu conta de que assim não seria mais um blog).</p> <p>3b-Associação: espera-se que o aluno acione o conhecimento experiencial sobre redes sociais como o blog e seus conhecimentos armazenados na memória sobre a chegada das novas tecnologias, faça uma associação com as pistas textuais e associe que a ideia não é nova, pois registrar ideias em cadernos e arquivar em gavetas era fato</p>

nova?	existente antes das novas tecnologias.
4)No último quadrinho, Hugo acredita ter revolucionado a “ciência do blog” com suas mudanças. Você considera que, com as mudanças realizadas, continuará sendo um blog o que Hugo escrever?	Associação: o aluno deve acionar conhecimentos sobre o que é blog, associar com as pistas do texto e inferir que, a partir das mudanças na forma de registrar e arquivar suas ideias, o que o personagem faz não poderá mais ser blog, se aproximando de um diário pessoal (que só ele poderá ver) que já existe há muito tempo. Tornar público o que se escreve é justamente uma das principais finalidades do blog.
5- Qual a crítica abordada na tirinha?	Dedução: espera-se que o aluno reúna as informações do texto para deduzir sobre a crítica da tirinha relacionada ao caráter público da rede social “blog”, sendo motivo de preocupação.
<p>AValiação DO MÓDULO:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Participação dos alunos no momento das análises dialogadas; ➤ Resolução das questões propostas sobre o texto na atividade escrita a fim de aferir o avanço de cada aluno no uso da estratégia inferencial de leitura. Posteriormente, deve usar essa avaliação em sala de aula de forma a ajudar os alunos a aprimorarem o uso dos recursos que propiciem fazer inferências adequadas. 	
<p>RESULTADOS ESPERADOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ampliação do conhecimento sobre o gênero tira. ➤ Compreensão da crítica abordada na tira. ➤ Identificação do humor na tira; ➤ Compreensão sobre blog. ➤ Realização de inferências. 	

MÓDULO 5 - MEIO AMBIENTE E CONSTRUÇÃO DE INFERÊNCIAS

ATIVIDADE 4

CONTEÚDO:

- Gênero tira; meio ambiente; inferências

OBJETIVOS:

- Desenvolver a leitura por meio do gênero tira;
- Refletir sobre o meio ambiente e a importância de sua preservação;

- Elaborar inferências, mobilizando informações textuais implícitas e explícitas e conhecimentos prévios.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Computador; data show; pen drive; quadro; pincel; apagador, atividades xerocadas e vídeos.

TEMPO: 1h/a

TEXTOS PARA LEITURA

TIRA A: A mata



TIRA B: Inseticida



Fonte: CEDRAZ, A. L. R. A Turma do Xaxado – volume 2. Salvador: Editora e Estúdio Cedraz, 2006, p. 21

PROCEDIMENTOS DE ENSINO:

1º momento: motivação (estratégias antes de iniciar a leitura).

- O professor comunica que irão estudar mais duas tirinhas cuja leitura traz uma reflexão sobre o meio ambiente.

- O professor iniciará as atividades apresentando e questionando os alunos sobre o meio ambiente.
 - O que vocês entendem sobre meio ambiente?
 - Na escola, o que se pode identificar como meio ambiente?
 - É importante cuidar bem do meio ambiente?
 - Como devemos cuidar? Cite alguns cuidados que devemos ter para preservar o meio ambiente.
 - Já estudaram sobre meio ambiente na escola?
 - Conhecem algum dano ao meio ambiente provocado pelo homem? Se conhecem, citem exemplos.
 - Citem alguma atitude que devemos ter para cuidar bem do meio ambiente.
 - Já ouviram falar em inseticida?(O professor complementa a explicação falando da necessidade dos produtores utilizarem, mas traz perigos também.)

- O professor pergunta aos alunos se já leram tirinhas da turma do xaxado.
- O professor fala um pouco sobre a turma do xaxado e seu criador: caracterização, personagens, temática das suas tiras. (pesquisa do professor);
- Em seguida, o professor apresenta em data show dois pequenos vídeos para que os alunos associem com os conhecimentos que já possuem e possam compreender melhor a temática dos textos:

- **vídeo 1:** Desmatamento – desenho animado ambiental(tempo: 4:40)
<https://www.youtube.com/watch?v=HktsC921d44>

Objetivo: refletir sobre os prejuízos que a derrubada das árvores provoca ao meio ambiente.

- **vídeo 2:** os efeitos dos agrotóxicos na saúde, (tempo:1:02)
<https://www.youtube.com/watch?v=HktsC921d44>

Objetivo: Compreender os efeitos dos agrotóxicos na saúde das pessoas;

- O professor debate com os alunos os vídeos.

2º momento: Leitura e análise oral (estratégias durante a leitura)

- O Professor apresenta em slides duas tirinhas da turma do Xaxado para leitura e compreensão da temática abordada.
- O professor solicita aos alunos a leitura das tiras;
- O professor pede aos alunos para falarem um pouco sobre as imagens das tirinhas. O que elas representam?

- O Professor inicia um debate sobre as tiras, envolvendo os elementos que compõem o gênero e a temática do texto.
 - Conhecem cenas como essas da tirinha?
 - O professor pede para os alunos contarem os acontecimentos da tirinha A, observando os quadrinhos;
 - Em seguida comenta sobre o entendimento deles sobre a cena da tira;
 - O que quer dizer a fala da garota no último quadrinho da tira A?
 - Do que trata a tirinha A? A cena apresenta elementos que compõem uma paisagem rural ou urbana?
 - **O professor procede da mesma forma com a tira B, pede para eles contarem a história da cena. Depois comenta acerca da compreensão deles;**
 - É importante o uso de inseticida na plantação? Quais as vantagens e desvantagens?
 - Que consequências você acha que o padre está querendo informar para Artuzinho?
 - Na opinião de vocês qual é o pensamento de Artuzinho sobre o que o padre está falando?
 - O professor pede aos alunos para compararem as cenas das tirinhas com ações da realidade e fazer comentários.
 - O professor pede a opinião dos alunos sobre como agir de forma que não prejudique o meio ambiente em relação à cena da tira A e em relação à tira B.
 - O professor anota algumas opiniões no quadro para comentar o porquê.
 - Que outra forma Artuzinho poderia adquirir alimento para os animais?
 - É possível produzir (ter uma plantação) sem usar inseticidas?
 - O uso de inseticidas na plantação contamina os alimentos?
- 3º momento: Análise escrita (estratégias a utilizar depois da leitura).**
- O professor distribui uma atividade xerocada com as tirinhas apresentadas e questões de natureza inferencial para os alunos responderem de forma individual.

QUESTÕES PROPOSTAS: Atividade escrita.

QUESTÕES	INFERÊNCIA PRETENDIDA
1) Tirinha A: Qual o motivo da indignação da garota na tirinha?	Dedução: espera-se que o aluno reúna as pistas textuais para deduzir que a garota demonstra sua revolta com pessoas que derrubam as árvores e devastam a natureza.
	Associação: expectativa: reunir pistas do texto com os conhecimentos de mundo de que não devemos devastar a natureza e das

2) Tirinha A: Onde percebe-se o humor da tirinha e como podemos interpretá-lo ?	atitudes irracionais de algumas pessoas e associar para afirmar que a garota comparou quem derruba as matas a um animal irracional que não percebe a consequência de seus atos.
3) Tirinha B: Qual o motivo da indignação do padre na cena da tirinha?	Dedução: deduzir por meio das pistas verbais (falas do padre) e não verbais (imagens da plantação, da pessoa jogando inseticida na plantação de milho) que o padre está indignado devido a degradação do meio ambiente.
4) Tirinha B: Por que Artuzinho está usando inseticida em sua plantação?	Associação: O aluno vai associar as falas e imagens da cena narrativa com os conhecimentos de mundo sobre o uso de inseticida e as consequências de seu uso, para afirmar que Artuzinho quer livrar a plantação das pragas, mas não atentou para os problemas que pode causar à saúde das pessoas.
5) Tirinha B: O Padre alerta Artuzinho a respeito das consequências do uso de inseticidas na plantação de milho. Quais poderiam ser essas consequências?	Associação: Pretende-se que partindo das pistas textuais e dos conhecimentos de mundo, o aluno reúna ideias para afirmar que as consequências seriam o contato com os alimentos, envenenar as plantações e alimentos e prejudicar a saúde das pessoas.
<p>AVALIAÇÃO DO MÓDULO:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Participação dos alunos no momento das análises dialogadas; ➤ Resolução das questões propostas na atividade escrita, que deve ser avaliada individualmente pelo professor, a fim de aferir o avanço de cada aluno no uso da estratégia inferencial de leitura. Posteriormente, deve usar essa avaliação em sala de aula de forma a ajudar os alunos a aprimorarem o uso dos recursos que propiciem fazer inferências adequadas. 	
<p>RESULTADOS ESPERADOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ampliação do conhecimento sobre o gênero tira. ➤ Compreensão da temática abordada nas tiras; ➤ Compreensão do humor; ➤ Realização de inferências. 	

Propor atividades na sala de aula que desenvolvam cada vez mais as práticas de leitura, como atividades que viabilizam a integração de vários conhecimentos para a construção de sentido do texto é uma função da escola como formadora de leitores. A apresentação do Módulo 3 ao aluno promove um ensino de leitura que possibilita ao aluno desenvolver estratégias, levantando hipóteses, fazendo inferências e, dessa forma, compreender o texto de forma global.

Os PCN(1998) esclarecem sobre a formação do leitor na escola, que a leitura é um processo ativo de compreensão e interpretação do texto, que o leitor parte dos seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, da linguagem, enfim, envolve uma série de estratégias, conhecimentos, inferências para alcançar a proficiência.

Espera-se com a efetivação dos módulos que o aluno ao responder as questões de análise oral e escrita sobre o texto pertencente ao gênero tira possa atingir os Descritores que a Matriz de Referência para o Ensino Fundamental estabelece para o 6º ano, como também alcançar um nível de elaboração de inferências que preencham as lacunas deixadas nos implícitos do texto pelos autores, por meio dedução, indução, associação e generalização, tipos de operação inferencial propostos por Marcuschi(2008), inferindo com o tipo mais adequado a cada questão.

Com base nos resultados da pesquisa verificou-se que ainda há alunos que conseguem localizar informações explícitas no texto, mas não são capazes de realizar inferências adequadas às questões apresentadas ou estabelecer outras relações com implícitos, demonstrando a compreensão global do texto, justificando a necessidade de ampliar o trabalho com interpretação de texto nas aulas de Língua Portuguesa. Segundo Vergueiro(2016), hoje, o entendimento sobre Língua Portuguesa é bem mais amplo, considera-se a língua em uso, como um processo de comunicação em diversos contextos, por isso a inserção de diferentes gêneros que permeiem os diferentes usos, é necessária.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral avaliar o desempenho de leitura de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental quanto à elaboração de inferências em atividades de compreensão do gênero tira. Para alcançá-lo, foi aplicado um questionário diagnóstico focado nas relações dos alunos participantes com o gênero em estudo, a tirinha, e realizadas atividades de leitura cuja tônica foi a elaboração de inferências com base na tipologia de Marcuschi (2008).

Com os resultados obtidos na aplicação do questionário junto a 10 (dez) alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, verificou-se quase uma unanimidade na categoria *relação próxima*, a qual mostra que eles têm conhecimentos e experiências com o gênero tira, sendo que apenas um participante, em 4 (quatro) perguntas respondeu de forma diferenciada, se encaixando na categoria *relação distante*, revelando pouca ou nenhuma aproximação com o gênero tira. Tal resultado confirmou uma hipótese inicial desta pesquisa de que, devido às características típicas do gênero – textos curtos, presença de imagens e foco no humor, além da presença em livros didáticos, a tirinha é de amplo conhecimento por alunos da Educação Básica.

Nesse sentido, nota-se que, embora diversos gêneros textuais devam ser trabalhados na escola, o gênero tira pode ser mais bem explorado, tanto porque agrada aos alunos, o que já traz uma vantagem em salas de aula cujos alunos mantêm relações problemáticas com a leitura escolar, como também contribui para a construção de sentidos do texto, por ser um gênero que inclui diferentes recursos comunicativos, possibilitando aos alunos ativarem vários conhecimentos no processo de compreensão.

Em relação à estratégia de elaborar inferências, os resultados obtidos mostraram que a maioria dos participantes foi capaz de elaborar inferências de diferentes tipos e coerentes com as questões aplicadas nas atividades de leitura. Constatou-se que os tipos de inferências predominantes, com base no quadro de operações inferenciais de Marcuschi (2008), foram por dedução, associação e generalização, respectivamente, seguidos de mais 06 (seis) tipos: eliminação, particularização, reconstrução, indução, parafraseamento e sintetização.

A segunda hipótese desta pesquisa, de que, em função da presença de imagens e narrativa curta, a leitura de tiras requer a ativação de diversos

conhecimentos prévios, demandando do leitor a elaboração de inferências de diversos tipos também se confirmou, comprovando ainda as amplas potencialidades desse gênero no processo de formação de leitores proficientes.

O fato de a dedução ser o tipo mais produzido, justifica-se pela natureza inferencial das questões aplicadas, as quais não dispunham de dados explícitos no texto, necessitando, para isso, que o aluno buscasse conhecimentos extratextos para construir suas respostas, por lógica, embasadas nas pistas textuais.

Do conjunto de 240 (duzentas e quarenta) inferências realizadas pelos alunos, registraram-se apenas 19 (dezenove) inferências inadequadas, ou seja, apenas 7% do total. Esse dado evidencia a necessidade de, em contextos pedagógicos, se atentar para fatores que podem dificultar o processo inferencial dos alunos, ligados a seus conhecimentos prévios sobre diversos aspectos do gênero (tema, linguagem, humor etc.) ou pouca atenção à sintaxe da tira.

Com base no estudo e em seus resultados, elaborou-se uma proposta de intervenção pedagógica cujo propósito é ampliar as habilidades do aluno do 6º ano na construção de inferências, tendo em vista que os resultados mostraram que, embora a maioria dos pesquisados tenham conseguido realizar inferências adequadas às questões apresentadas nas atividades de leitura, alguns ainda não conseguem um nível de compreensão que lhes possibilite construir inferências adequadas.

Mantém-se a hipótese de que uma proposta de intervenção focada no ensino da estratégia inferencial contribui para aprimorar a formação do leitor de tiras e de outros gêneros. Só a aplicação da proposta poderá comprovar a concretização desse intento, o que pretendo realizar na sala de aula do 6º ano, dando continuidade ao trabalho que já vem sendo desenvolvido. Dessa forma, reafirma-se que a pesquisa pode nortear as práticas do professor no tocante a um trabalho de leitura em que haja a compreensão do aluno sobre o texto lido, possibilitando-lhe a ampliação de conhecimentos e de práticas em favor da formação de um leitor proficiente, autônomo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irlandé. **Aulas de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irlandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Tradução: Maria Emsantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, Alexandre. Os quadrinhos no ensino de Artes. *In*: RAMA, Angela et al. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2016.p. 131-150.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Organização: Ângela Paiva Dionísio; Judith Chambliss Hoffnagel. Tradução e adaptação: Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BONIATTI, Edina; BIDARRA, Jorge. O destino das palavras: a ambiguidade lexical na interpretação de texto. **Ciências & Cognição**, Cascavel, v. 6, p. 2-11, 2005. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/543/313>. Acesso em: 12 fev. 2018.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 set. 2018.
- CANÇADO, Márcia. **Manual de semântica: noções básicas e exercícios**. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2008.
- CARVALHO, Maria Sílvia Mendes de. **O gênero discursivo tira em atividades de leitura em sala de aula**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Ciências e Letras, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2008.
- CEREJA, Willian Roberto; COCHAR, Thereza. **Português Linguagens 6**. 9 ed.- São Paulo: Saraiva, 2015.
- COSCARELLI, Carla Viana. Reflexões sobre as inferências. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 6., 2002. **Anais [...]** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2002. CD ROM.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. Tradução: Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria das Graças Bom Pastor Borges. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v 9, n.3, p. 439-48, set./ dez. 2004.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2005.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 3. ed. Campinas: Pontes: Editora da Universidade Estadual de campinas, 1995.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore V. **As tramas do texto**. 2 ed. São Paulo: contexto, 2014.

KOCH, Ingedore V. **Desvendando os segredos do texto**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LACERDA, K. G. de L. **A atividade inferencial como estratégia de leitura a partir do ensino de gramática**, 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/8861>. Acesso em: 30 jul. 2018.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. *In*: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (org.) **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LEFFA, Vilson J. Fatores da compreensão na leitura. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, v.15, n. 15, p.143-59, 1996. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/fatores.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2018.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MACHADO, Marco Antônio Rosa. **Compreensão de leitura: o papel do processo inferencial**. Anápolis: Editora da Universidade Estadual de Goiás, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 46-59.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais & Ensino. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

McCLOUD, Scott. **Desvendando os Quadrinhos**. Tradução: Hélcio de Carvalho; Marisa do Nascimento. São Paulo: Mayron Books, 1995.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 194-207.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**. teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Flávia Ferreira de; MELO, Líllian Gonçalves de. Aplicação do gênero textual “tira” no livro didático de língua portuguesa. **Humanidades**, v. 3, n. 1, p. 138-149, fev. 2014. Disponível em: http://www.revistahumanidades.com.br/arquivos_up/artigos/a23.pdf. Acesso em: 24 jun. 2018.

OLIVEIRA, Francisca Janaires da Silva. **O uso de tirinhas enquanto recurso didático para a formação de leitores**. 2016. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2016.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PERINI, Mário A. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. *In*: ZILBERMAN, Regina Zilberman; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (org). **Leitura perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 78-86.

RAMA, Angela et al. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

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

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e cols. **Gêneros orais e escritos na escola**. Mercado das Letras, 2004. p. 19-34.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v.17, n. 31, p.11-19, jan./jun. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10708/10213>. Acesso em: 13 maio 2018.

SILVA, Luciana Pereira; WACHOWICZ, Teresa Cristina. A tessitura da escrita. *In*: COSTA, Iara Benquerer; FOLTRAN, Maria José (org.). **Leitura**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 45-63.

SILVA, Tarcilane Fernandes da. O gênero tirinhas no livro “Português Linguagens 3” e o trabalho com a leitura. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, [s.p.], jan./abr. 2008. Disponível em:

<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1053>. Acesso em: 12 jun. 2018.

SIM-SIM, Inês. **O ensino da leitura**: a compreensão de textos. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007.

SIQUEIRA, Maity; ZIMMER, Márcia Cristina. Aspectos linguísticos e cognitivos da leitura. **Rev. de Letras**, v. 1/2., n. 28, jan./dez. 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/2311>. Acesso em: 20 jul. 2018.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In*: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (org.). **Leitura perspectivas interdisciplinares**, 5. ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 18-28.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. *In*: RAMA, Angela et al. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 31-64.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Questionário aplicado em turma do 6º ano de uma escola pública municipal de São Lourenço do Piauí

Informações para o(a) participante voluntário(a):

Você está convidado(a) a responder este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados da pesquisa „**A atividade inferencial no processo de compreensão do gênero tira**, sob responsabilidade da pesquisadora Sônia Suely Ribeiro dos Santos Castro, telefone: (89)981062779, aluna do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Piauí-PI.

O objetivo desta atividade é **verificar as suas concepções e experiências em relação à leitura do gênero tirinha**.

Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem desconforto de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar é muito importante para esta pesquisa que você responda às perguntas com bastante sinceridade, sem se preocupar com qualquer julgamento, pois isso não vai acontecer. A melhor resposta é aquela em que você diz verdadeiramente aquilo que faz parte de suas experiências.

PERGUNTAS

Caro(a) participante, para as perguntas que exigem as respostas **Sim** ou **Não**, por favor, apresente uma justificativa, ou seja, explique sua resposta.

1. Você já leu ou costuma ler tirinhas? () Sim () Não.
 Se respondeu sim, indique em que materiais você lê ou leu tirinhas
 () jornal
 () revista
 () livros didáticos
 () computador / internet
 () outro: _____
2. Se respondeu sim à questão 1, cite uma tirinha que você costuma ler. Se lembrar apenas do nome do personagem principal, pode citar.
3. Você gosta de ler tirinhas? Por quê?
4. Você costuma ler tirinhas na escola? () Sim () Não.
 Se respondeu sim, informe em quais aulas ocorre essa leitura.

5. Você tem alguma dificuldade em compreender as tirinhas? () Sim () Não.
Se respondeu sim, indique pelo menos uma dessas dificuldades.

6- Nas atividades de interpretação de tirinhas, geralmente, você consegue acertar
() todas as questões
() a maioria das questões
() poucas questões
() nenhuma questão

7- Você concorda que o professor faça atividades com as tirinhas? Por quê?

8- Se você pudesse ter um livro só de tirinhas, indique qual ou quais delas você gostaria que constasse nesse livro.

São Lourenço do Piauí-PI, _____/_____/_____

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



PROFLETRAS



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) como voluntário(a) participar da pesquisa denominada “LEITURA DE TIRINHAS: DESENVOLVENDO A ESTRATÉGIA INFERENCIAL NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”. Nesta pesquisa pretendemos investigar a elaboração de inferências no processo de compreensão do gênero tira. (*Quer dizer a habilidade que o aluno tem para responder questões que não estão claras no texto, que o aluno precisa refletir com a ajuda de outros conhecimentos que ele possui para elaborar as respostas, chamadas respostas pessoais*).

A pesquisa tem como objetivo geral desenvolver a habilidade de elaboração de inferências a partir da leitura de textos do gênero tira por alunos do 6º ano de uma escola pública de São Lourenço do Piauí.

Os objetivos da pesquisa consistem em identificar junto aos alunos as experiências de leitura do gênero tira; analisar as estratégias utilizadas na compreensão de leitura do gênero tira; identificar o tipo de operação inferencial acionado na leitura do gênero tira; elaborar uma proposta de leitura do gênero tira focada em elaboração de inferências para uma turma de 6º ano do ensino fundamental.

A pesquisa justifica-se em face da importância de a escola cumprir com sua missão de formar leitores proficientes, aptos a responder adequadamente às demandas do entorno social e de ampliar sua visão de mundo, de forma crítica, imprescindível na formação do cidadão. Nesse sentido, considera-se a necessidade de investigar a habilidade de compreensão leitora dos alunos de uma turma do 6º ano de uma escola pública de São Lourenço do Piauí, com relação a questões inferenciais acerca do gênero tira -um gênero textual no qual a abordagem temática, de forma lúdica e sintética, conclama um leitor altamente cooperativo no sentido de acionar conhecimentos prévios e articulá-los para a construção do sentido do texto.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto surgiu das experiências da pesquisadora com alunos do ensino fundamental II da rede pública de ensino, que mostram um certo desinteresse pela leitura em sala de aula, especialmente quando são colocados em contato com as atividades de leitura e interpretação textual compostas por questões relativas aos textos.

Nesta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: aplicação de uma atividade diagnóstica por meio de um questionário para os alunos e aplicação de

três(03) atividades de leitura e interpretação de textos do gênero tira propostas no livro didático do aluno, sendo realizadas em três oficinas para aplicação das atividades em que os alunos responderão a todas as questões da atividade, sendo utilizadas para a análise de dados as questões anteriormente categorizadas como inferenciais, ou seja, aquelas em que o aluno não encontra respostas de forma explícita no texto; ele precisa acionar conhecimentos que já possui, associar ao contexto e relacionar às informações textuais para chegar a um sentido e inferir suas respostas.

Portanto, a participação do aluno será no sentido de responder aos questionários e as atividades de leitura e interpretação de textos do livro do próprio aluno como forma de fornecer os dados para a referida pesquisa.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Esta pesquisa apresenta “RISCO MÍNIMO”.(cf. classificação da Resolução CNS Nº 466 de 2012), pois a coleta de dados não envolverá intervenção ou modificação intencional na dimensão fisiológica ou psicológica dos participantes. No caso específico desse estudo, o risco estaria na exposição dos dados produzidos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que o aluno dará respostas inferenciais às atividades, ou seja, respostas produzidas a partir do sentido que ele conseguir atribuir ao texto lido. Por outro lado pode trazer algum desconforto aos participantes por necessitar da leitura do questionário para responder às questões relacionadas à temática da pesquisa, que é sobre o gênero textual “tira”: cansaço ou aborrecimento, por isso serão tomadas providências no intuito de evitar tais desconfortos como a preocupação de dar um prazo para devolver os questionários, dando-lhes a liberdade de responder no momento que for mais oportuno; quanto ao risco da quebra do sigilo das informações, providências serão tomadas, como pedir para não se identificarem nos questionários e nas atividades do livro didático, assim será garantido o anonimato na pesquisa. Os alunos serão identificados por um código para a análise dos dados colhidos. Mesmo assim, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o aluno tem assegurado o direito à indenização por qualquer dano que venha a sofrer pela participação na pesquisa. O participante não terá gastos com a realização da pesquisa.

É possível esperar alguns benefícios da pesquisa, tais como: trará **benefícios** gerais para a comunidade acadêmica como também para os participantes da pesquisa, uma vez que, pesquisar sobre as dificuldades de leitura e compreensão textual dos alunos do ensino fundamental é um trabalho relevante, visto que os resultados das avaliações externas têm apontado que o aluno não atinge todas as habilidades previstas para aquele nível por conta da ausência de leitura proficiente; a maioria não consegue fazer uma leitura eficiente e interpretar textos previstos para o seu nível e os resultados acabam sendo não satisfatórios.

Os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa são Sônia Suely Ribeiro dos Santos Castro, aluna do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, e sua orientadora, Prof. Dra. Shirlei Marly Alves, da Universidade Estadual do Piauí .

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada, como também dos participantes e demais membros da comunidade. O nome ou material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, concordo em participar desse estudo.

São Lourenço do Piauí – PI, _____ de _____ de _____

Assinatura do responsável

Assinatura do(a) Pesquisador (a)

Assinatura do(a) Pesquisador (a)

Em caso de dúvidas a respeito dos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UESPI
RUA OLAVO BILAC, 2335/ E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com
TERESINA (PI) – CEP: 64001-280
FONE: (86) 3221 4749

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: SÔNIA SUELY RIBEIRO DOS SANTOS
CASTRO
ENDEREÇO: AVENIDA 29 DE ABRIL, S/N, BAIRRO: JOÃO PAULO SEGUNDO
SÃO LOURENÇO DO PIAUÍ – PI – CEP: 64778-000
FONE: (89) 981062779 E-MAIL: soniasuelycastro22@hotmail.com

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO



**GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “LEITURA DE TIRINHAS: DESENVOLVENDO A ESTRATÉGIA INFERENCIAL NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.” Nesta pesquisa, pretendemos investigar a elaboração de inferências no processo de compreensão do gênero tira. *.(Quer dizer a habilidade que o aluno tem para responder questões que não estão claras no texto, que o aluno precisa refletir com a ajuda de outros conhecimentos que ele possui para elaborar as respostas, chamadas respostas pessoais).*

A pesquisa tem como objetivo geral desenvolver a habilidade de elaboração de inferências a partir da leitura de textos do gênero tira por alunos do 6º ano de uma escola pública de São Lourenço do Piauí.

Os objetivos da pesquisa consistem em identificar junto aos alunos as experiências de leitura do gênero tira; analisar as estratégias utilizadas na compreensão de leitura do gênero tira; identificar o tipo de operação inferencial acionado na leitura do gênero tira; elaborar uma proposta de leitura do gênero tira focada em elaboração de inferências para uma turma de 6º ano do ensino fundamental.

A pesquisa justifica-se em face da importância de a escola cumprir com sua missão de formar leitores proficientes, aptos a responder adequadamente às demandas do entorno social e de ampliar sua visão de mundo, de forma crítica, imprescindível na formação do cidadão. Nesse sentido, considera-se a necessidade de investigar a habilidade de compreensão leitora dos alunos de uma turma do 6º ano de uma escola pública de São Lourenço do Piauí, com relação a questões inferenciais acerca do gênero tira - um gênero textual no qual a abordagem temática, de forma lúdica e sintética, conclama um leitor altamente cooperativo no sentido de acionar conhecimentos prévios e articulá-los para a construção do sentido do texto.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto surgiu das experiências da pesquisadora com alunos do ensino fundamental II da rede pública de ensino, que mostram um certo desinteresse pela leitura em sala de aula, especialmente quando são colocados em contato com as atividades de leitura e interpretação textual compostas por questões relativas aos textos.

Nesta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: aplicação de uma atividade diagnóstica por meio de um questionário para os alunos e aplicação de três atividades de leitura e interpretação de textos do gênero tira propostas no livro didático do aluno. Serão realizadas duas oficinas para aplicação das atividades em que os alunos responderão a todas as questões, sendo selecionadas para a análise

as questões categorizadas como inferenciais, ou seja, aquelas cujas respostas o aluno não encontra de forma explícita no texto, precisando acionar conhecimentos prévios e relacionar às informações textuais para chegar a um sentido e inferir suas respostas.

Para você participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar sua participação através de um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador (a) que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Esta pesquisa apresenta “risco mínimo”. (cf. classificação da Resolução CNS Nº 466 de 2012). No caso específico desse estudo, o risco estaria na exposição dos dados produzidos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que você dará respostas inferenciais às atividades de coleta de dados, ou seja, respostas produzidas a partir do sentido que conseguir atribuir ao texto lido. Por outro lado pode lhe trazer algum desconforto (cansaço ou aborrecimento) por necessitar da leitura do questionário para responder às questões relacionadas à temática da pesquisa, que é sobre o gênero textual “tira”, por isso serão tomadas providências no intuito de evitar tais desconfortos como lhe dar um prazo para devolver o questionário, dando-lhes a liberdade de responder no momento que for mais oportuno; quanto ao risco da quebra do sigilo das informações, nesse caso providências serão tomadas, como pedir para não se identificarem nos questionários e nas atividades do livro didático, assim será garantido o anonimato na pesquisa. Você será identificado por um código para a análise dos dados colhidos. Mesmo assim, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa você tem assegurado o direito à qualquer dano que venha a sofrer pela participação na pesquisa. Você não terá gastos com a realização da pesquisa.

Os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa são Sônia Suely Ribeiro dos Santos Castro, aluna do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, e sua orientadora, Prof. Dra. Shirlei Marly Alves, da Universidade Estadual do Piauí .

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Seu nome ou material que indique a sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você

Eu, _____
concordo em participar desse estudo.

São Lourenço do Piauí – PI, _____ de _____ de _____

Assinatura do menor

Assinatura do(a) Pesquisador (a)

Em caso de dúvidas a respeito dos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UESPI

RUA OLAVO BILAC, 2335/ E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

TERESINA (PI) – CEP: 64001-280

FONE: (86) 3221 4749

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: SÔNIA SUELY RIBEIRO DOS SANTOS
CASTRO

ENDEREÇO: AVENIDA 29 DE ABRIL, S/N, BAIRRO: JOÃO PAULO II

SÃO LOURENÇO DO PIAUÍ – PI – CEP: 64778-000

FONE: (89) 981062779 E-MAIL: soniasuelycastro22@hotmail.com

Rua João Cabral, 2231 Pirajá64.002- 150 Teresina- Piauí
Telefone(86) 3213 – 25 47 /3213. 7942/ 3213 7441Ramal 374

APÊNDICE D – DECLARAÇÃO DA PESQUISADORA

DECLARAÇÃO DA PESQUISADORA

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP
Universidade Estadual do Piauí

Nós, *Shirlei Marly Alves e Sônia Suely Ribeiro dos Santos Castro*, pesquisadoras responsáveis pela pesquisa intitulada “**A atividade inferencial no processo de compreensão do gênero “tira”**”, declaramos que:

1. Assumimos o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 3402004 e 510/16).
2. Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
3. Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir os objetivos previstos nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos participantes;
4. Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados pelo período de 5 anos sob a responsabilidade de Sônia Suely Ribeiro dos Santos Castro, que também será responsável pelo descarte dos dados.
5. Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos participantes da pesquisa.
6. O CEP-UESPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa.
7. O CEP-UESPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o participante.
8. Declaramos que esta pesquisa ainda não foi iniciada;
9. Apresentaremos relatório final desta pesquisa ao CEP-UESPI.

Teresina, 09 de novembro de 2017.

Pesquisadora responsável (Shirlei Marly Alves – CPF

Pesquisadora responsável (Sônia Suely R. dos Santos Castro
CPF:479300983-20)

ANEXO A – CARTA DE CONSENTIMENTO

Carta de anuência



UNIDADE ESCOLAR PROFª. IRACEMA VIEIRA RAMOS
Av. 29 de Abril, S/N - Bairro João Paulo II CEP 64778-000
Fone (89) 3586 1183 - CNPJ: 03.196.161/0001-90
São Lourenço do Piauí – PI

DECLARAÇÃO

Eu, **Cleiton dos Santos Paes Landim**, na qualidade de responsável pela **Unidade Escolar Professora Iracema Vieira Ramos**, AUTORIZO a realização da pesquisa intitulada “A atividade inferencial no processo de compreensão do texto” a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora **Sônia Suely Ribeiro dos Santos Castro** e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária a realização da referida pesquisa. Sua realização, porém, nesta instituição ocorrerá somente após a autorização por escrito do comitê de Ética da UESPL.

São Lourenço do Piauí (PI), 08 de novembro de 2017.

Cleiton dos Santos Paes Landim

Cleiton dos Santos Paes Landim
Diretor
Portaria Nº 003/2017
CPF 004.274.343-81

03.196.161/0001-90

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E
PROFESSORES DA U. ESC. PROFª
IRACEMA VIEIRA RAMOS

Av. 29 de Abril, s/n
CEP 64778-000 - São Lourenço - PI

ANEXO B – TIRA 1

LINGUAGEM: AÇÃO E INTERAÇÃO

CONSTRUINDO O CONCEITO

Você conhece Mafalda, personagem criada pelo cartunista argentino Quino? Ela é uma menina inteligente, que adora questionar tudo o que vê. Leia esta tira com a personagem:



(Quino, Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2006. v. 2, p. 3.)

1. A tira retrata uma situação cotidiana.
 - a) Quem são as personagens?
 - b) Onde elas estão?
2. Observe o 2º e o 3º quadrinhos da tira.
 - a) Na sua opinião, por que Mafalda estica os olhos, puxando-os com os dedos?
 - b) A que língua pertencem as palavras que ela diz à mulher?
 - c) Converse com os colegas e tente descobrir o que significa cada uma das palavras faladas por Mafalda.
 - d) Essas palavras formam frases com sentido?
3. No 4º quadrinho da tira, a mulher foge.
 - a) Você acha que a mulher entendeu o que Mafalda disse?
 - b) Deduza: O que a mulher pode ter pensado a respeito de Mafalda?
4. O humor da tira concentra-se no último quadrinho, quando Mafalda diz: "E depois ficam falando de maior compreensão entre Oriente e Ocidente!".
 - a) Quem você acha que é o enunciador de uma fala como essa?
 - b) Que tipo de compreensão é essa a que Mafalda se refere?
 - c) Na imaginação de Mafalda, qual das duas personagens representa o Ocidente? E o Oriente?

ANEXO C – TIRA 2

2. Você já imaginou como seria a história *A Bela Adormecida* se a moça sofresse de insônia? Ou se em *Chapeuzinho Vermelho* o lobo fosse vegetariano? Ou se em *Branca de Neve* a moça odiasse maçãs? A exemplo do conto "O patinho bonito", escolha um conto maravilhoso e recrie-o, fazendo as alterações que quiser. Você poderá, por exemplo, inverter as características de uma personagem ou adaptar a história aos dias de hoje.

Planejamento do texto

Ao redigir seus contos, leve em conta as orientações dadas no capítulo 1, na página 21, adaptando-as à proposta que você irá desenvolver.

Revisão e reescrita

Faça um rascunho e só passe seu conto a limpo depois de realizar uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações dadas no capítulo 1, na página 21, adaptando-as à proposta que você desenvolveu.

A língua em foco

AS VARIEDADES LINGUÍSTICAS

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia a tira abaixo, de Fernando Gonsales.



(Fonte de: Pirelli, 2/8/2007)

- O humor da tira é construído a partir das diferenças de uso da língua portuguesa. No 1º quadrinho, o papagaio fala algumas palavras que causam estranhamento à mulher.
 - Que palavras causam estranhamento à mulher?
 - Como provavelmente ela diria essas palavras?
- Para que o leitor compreenda bem a tira, é necessário que ele tenha conhecimento sobre como os papagaios aprendem a falar. De que forma isso acontece?
- No 2º quadrinho, a mulher procura o comerciante para devolver o papagaio.
 - Qual é a provável relação entre o homem e o papagaio?
 - A surpresa e a graça da tira estão na fala do comerciante. O que a fala dele revela?

39

- Os modos de uso da língua frequentemente geram preconceitos, isto é, podem levar as pessoas a ser julgadas positiva ou negativamente. Considerando a situação em que o papagaio aprendeu a falar, responda: Que outra razão pode ter levado a mulher a querer devolver o papagaio?

ANEXO D – TIRA 3

A língua em foco

O SUBSTANTIVO

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia esta tira, de Fernando Gonsales:

Drácula chamando Hugo

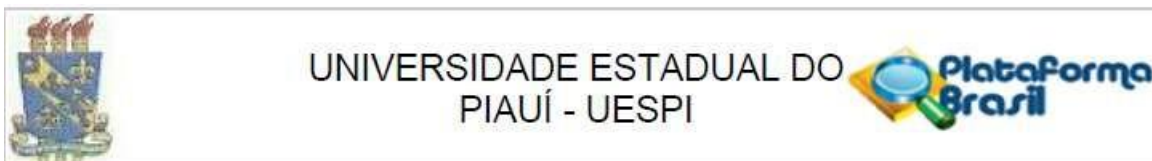


(www2.uol.com.br/niqueijonema.shtml. Acesso em 17/2/2010.)

1. Nos contos e filmes de vampiros, o Conde Drácula provoca muito medo às pessoas, porque se alimenta do sangue de suas vítimas até matá-las.
 - a) Nessa tirinha, a moça não parece amedrontada com o Drácula. O que demonstra que ela está tranquila?
 - b) O Drácula não parece satisfeito com o alimento que encontrou. O que demonstra isso?
2. Na tira, a palavra **segredo** tem sentidos diferentes para a moça e para o Drácula.
 - a) Qual o sentido de **segredo** na fala da moça?
 - b) O que o Drácula considera **segredo**?
3. Explique o título da tira, "Drácula chamando Hugo".

CONCEITUANDO

ANEXO E – PARECER DO CEP


PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LEITURA DE TIRINHAS: DESENVOLVENDO A ESTRATÉGIA INFERENCIAL NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Pesquisador: SONIA SUELY

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 90280918.0.0000.5209

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.703.175

Apresentação do Projeto:

Será uma pesquisa quali-quantitativa. O quantitativo justifica-se pela necessidade de expor algumas informações em número para classificá-las e, posteriormente analisá-las. O qualitativo justifica-se pela necessidade de analisar os dados coletados e quantificados anteriormente na turma investigada. Quanto à natureza, a pesquisa é aplicada, pois almeja a produção de conhecimentos que tenha uma aplicação prática. Quanto aos objetivos, a pesquisa é descritiva. Quanto aos procedimentos, é uma pesquisa de campo. O perfil dos alunos que participarão da pesquisa serão pré-adolescentes e adolescentes que constituem a turma do 6º ano. A faixa etária que geralmente atua nesse ano escolar na escola investigada é entre 10 e 13 anos. A pesquisa será feita com dez (10) alunos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Desenvolver a habilidade de elaboração de inferências a partir da leitura de textos do gênero tira por alunos do 6º ano de uma escola pública de São Lourenço do Piauí.

Objetivo Secundário:

- Verificar as concepções e experiências dos alunos em relação a leitura do gênero tira; Verificar

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
 Bairro: Centro/Sul CEP: 64.001-280
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3221-6658 Fax: (86)3221-4749 E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com