UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

KARPGIANNE MEDEIROS FALCÃO

A PRODUTIVIDADE DO GÊNERO TIRA CÔMICA EM ATIVIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA COM ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

TERESINA
2015

KARPGIANNE MEDEIROS FALCÃO

A PRODUTIVIDADE DO GÊNERO TIRA CÔMICA EM ATIVIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA COM ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras da Universidade Estadual do Piauí, sob orientação da Profa. Dra. Silvana Maria Calixto de Lima.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.
Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual - diversidade social e práticas docentes.

TERESINA
2015

Aos meus amados pais Luiza e Cristovam, pela vida e pelos ensinamentos. Mãe, meu amor eterno. Pai, amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos aqueles que sempre confiaram em mim, desde sempre:

As minhas irmãs Cátia, Katianne, Kacilda e Keilianne, meus sobrinhos, cunhados e outros parentes, em especial a tia Clores (*in memoriam*) e Sônia.

Aos amigos do Mestrado Profissional em Letras da UESPI (Profletras), que compartilharam comigo esses momentos de aprendizado e por quem eu torço pelo sucesso.

Aos amigos do Colégio Pro Campus com os quais eu aprendi praticamente tudo da minha profissão.

Aos muitos amigos que conquistei por onde passei e aqui seria impossível nomear.

Aos amigos da turma de licenciatura em Letras/Português 2010.1 da Universidade Estadual do Piauí. Seus corações estão comigo e o meu com vocês.

À Profa. Dra. Silvana Maria Calixto de Lima pela confiança e por dedicar seu tempo e sua sabedoria para que essa formação fosse um aprendizado de vida.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Letras da UESPI, em especial, a nossa querida coordenadora e Profa. Dra. Nize Paraguassu Martins, pela infinita disponibilidade e por ser também um exemplo a ser seguido.

À Profa. Dra. Maria Elias Soares por aceitar compor minha banca de defesa.

A CAPES, pelo apoio recebido para o desenvolvimento deste trabalho.

RESUMO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) defendem, como um dos princípios básicos do ensino de língua portuguesa, que a prática da leitura em sala de aula deve ocorrer utilizando gêneros presentes nas situações comunicativas diárias. Várias pesquisas apontam que o gênero tira cômica é um material de leitura popular entre os alunos, em parte pelo suporte do gênero, que frequentemente é encontrado em revistas com temáticas voltadas às crianças ou jovens, bem como em jornais e na internet. Intui-se que esse tipo de material pode desenvolver no aluno, dentre outras habilidades, a da compreensão leitora de textos que utilizam a linguagem verbo-visual (multimodais). Nesse universo, este trabalho tem o objetivo de investigar a produtividade do gênero tira cômica como estratégia para o desenvolvimento da compreensão leitora de alunos do 6º ano do ensino fundamental. Quanto aos objetivos e finalidades, esta pesquisa é de cunho descritivo-explicativo; quanto aos procedimentos, é uma pesquisa de campo, realizada em uma escola pública da rede municipal do município de Teresina- PI, envolvendo alunos do 6º ano do ensino fundamental. Na constituição deste trabalho, partiu-se da hipótese de que o trabalho com o gênero tira cômica pode desenvolver a compreensão leitora dos alunos a partir de atividades que explorem o caráter multimodal do respectivo gênero. Dessa forma, buscou-se fundamento em trabalhos filiados à área da Linguística Textual, tais como Koch (2004), Marcuschi (2008), Cavalcante e Custódio Filho (2010), dentre outros. Vergueiro (2012) e Ramos (2011; 2012) também contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento deste trabalho, no que tange à caracterização e funcionalidade do gênero tira cômica. Para as discussões sobre a multimodalidade e estratégias de leitura e ensino, particularmente com o gênero tira cômica, recorreu-se, dentre outros pesquisadores, a Kress e Van Leeuwen (1996), Cavalcante (2013) e Dionísio (2014). A proposta deste trabalho, então, configurou-se por meio da aplicação de uma atividade diagnóstica envolvendo o gênero multimodal tira cômica, para analisar o nível de compreensão leitora dos alunos participantes, destacando algumas categorias relacionadas à leitura do gênero, e, a partir daí, apresentar elementos para a sistematização de uma proposta de trabalho com foco na melhoria do desempenho leitor de textos multimodais dos sujeitos envolvidos. Assim, o presente trabalho está direcionado para uma abordagem qualitativa com análise de dados, culminando com a apresentação de uma proposta de intervenção, baseada no modelo de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e nas estratégias de leitura propostas por Solé (1998) e Santos et al. (2013).

Palavras-chave: Multimodalidade. Tira cômica. Compreensão leitora. Ensino.

ABSTRACT

The National Curriculum Parameters (Brazil, 1998) argue, as one of the basic principles of Portuguese language teaching, the practice of reading in the classroom should occur using genres present in everyday communicative situations. Several surveys show that the comic strip genre is a popular reading material among students, in part by genre support, which is often found in magazines with topics geared to children and young people, as well as in newspapers and on the internet. One suspects that such material can develop in students, among other skills, reading comprehension using the verbal-visual language (multimodal). In this universe, this research aims to investigate the productivity of the comic strip genre as a strategy for the development of reading comprehension of students in 6th year of elementary school. As to the objectives and purposes, this research is descriptive and explanatory nature; on procedures, it is a field research conducted in a municipal public school in the city of Teresina PI, involving students from 6th grade of elementary school. In the constitution of this dissertation, the starting point was the hypothesis that working with the comic strip genre can develop the reading comprehension of students from activities that explore the multimodal character of its genre. Thus, we sought to foundation in works in the area of text linguistics such as Koch (2004), Marcuschi (2008), Cavalcante and Custódio Filho (2010), among others. Vergueiro (2012) and Ramos (2011; 2012) also contributed significantly to the development of this work, with respect to the characterization and functionality of the genre comic strip. For discussions on multimodality and reading strategies and teaching, particularly in the genre comic strip, it used, among other researchers, Kress and Van Leeuwen (1996), Cavalcante (2013) and Dionísio (2014). The purpose of this work then set up through the application of a diagnostic activity involving the multimodal genre comic strip, to analyze the level of reading comprehension of the participating students, highlighting some categories related to the reading of the genre, and from there, provide the elements for the systematization of a work proposal focused on improving reading performance of multimodal texts of the subjects involved. The present work is directed to a qualitative approach with data analysis, culminating in the presentation of a proposal for intervention, based on the didactic sequence model of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) and in reading strategies proposed by Solé (1998) and Santos et al. (2013).

Keywords: Multimodality. Comic strip. Reading comprehension. Teaching.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1: Exemplo Tira 1 16-72

Figura 2: Exemplo de texto antigo e religioso com elementos multimodais..... 18

Figura 3: Exemplo página da Bíblia ilustrada impressa na oficina de Gutenberg 18

Figura 4: Exemplo Tira 2 24-71

Figura 5: Exemplo Tira 3 32-71

Figura 6: Exemplo Tira 4 32-71

Figura 7: Exemplo balão-fala 34

Figura 8: Exemplo balão-pensamento 34

Figura 9: Exemplo balão-cochicho..... 34

Figura 10: Exemplo balão-berro..... 34

Figura 11: Exemplo balão-trêmulo..... 35

Figura 12: Exemplo balão-de-linhas-quebradas 35

Figura 13: Exemplo balão-vibrado 35

Figura 14: Exemplo balão-glacial 35

Figura 15: Exemplo balão-uníssono..... 36

Figura 16: Exemplo balão-zero ou ausência de balão 36

Figura 17: Exemplo balão-intercalado 36

Figura 18: Exemplo balão-mudo 36

Figura 19: Exemplo balões-duplos 37

Figura 20: Exemplo balão-sonho..... 37

Figura 21: Exemplo balão de apêndice cortado 37

Figura 22: Exemplo balão-especial 37

Figura 23: Exemplo de legenda com narrador onisciente 39

Figura 24: Exemplo de legenda com narrador-personagem..... 39

Figura 25: Exemplo de onomatopeia..... 40

Figura 26: Exemplo Plano geral 41

Figura 27: Exemplo Plano total ou conjunto 41
Figura 28: Exemplo Plano médio ou aproximado 42
Figura 29: Exemplo Primeiro plano 42
Figura 30: Exemplo Ângulo de visão médio 43
Figura 31: Exemplo Ângulo de visão superior 43
Figura 32: Exemplo Ângulo de visão inferior 44
Figura 33: Exemplo Tira 5 45-71
Figura 34: Esquema de uma sequência didática 85

Quadro 1: Formas do balão 34
Quadro 2: Tiras cômicas utilizadas na atividade diagnóstica e questões geradas 71
Quadro 3: Resultado da atividade diagnóstica 81

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 9

2 CONCEPÇÃO SOCIOCOGNITIVA DO TEXTO E MULTIMODALIDADE 13

2.1 O ESTATUTO DO TEXTO NO ESTÁGIO ATUAL DA LINGUÍSTICA TEXTUAL .. 13

2.2 MULTIMODALIDADE: OS TEXTOS VERBO-VISUAIS E O ENSINO 17

3 O GÊNERO TIRA CÔMICA 26

3.1 DEFINIÇÃO DE GÊNERO DO DISCURSO 26

3.2 ASPECTOS LINGUÍSTICOS E IMAGÉTICOS 29

3.3 USO DAS TIRAS CÔMICAS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA 48

4 COMPREENSÃO LEITORA 56

4.1 LEITURA 56

4.2 ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA 60

4.3 A LEITURA DO GÊNERO TIRA CÔMICA 64

5 METODOLOGIA 68

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA 68

5.2 DESCRIÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA 69

5.3 ATIVIDADE DIAGNÓSTICA 69

6 ANÁLISE E PROPOSTA DE TRABALHO 81

6.1 ANÁLISE DE DADOS 81

6.2 PROPOSTA DE TRABALHO 84

6.2.1 Etapa 1: Apresentação da situação/Atividade inicial 90

6.2.2 Etapa 2: Módulos 91

6.2.3 Etapa 3: Atividade Final 138

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 145

REFERÊNCIAS 147

APÊNDICES 150

ANEXOS 157

1 INTRODUÇÃO

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (BRASIL, 1998), o professor deve trabalhar uma variedade de gêneros textuais presentes nas práticas comunicativas diárias dos educandos. Para isso, deve utilizá-los como orientação para o estudo sistemático da língua em sala de aula, e, consequentemente, para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos em relação a sua realidade. Se o objetivo é fazer com que os educandos refinem cada vez mais sua competência leitora nos diferentes contextos sociais, precisamos desenvolver estratégias para que obtenhamos sucesso na consecução desse objetivo.

Nesse contexto, este trabalho se insere na linha de pesquisa "Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes", do programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras - da Universidade Estadual do Piauí, e tem como temática os gêneros textuais multimodais e ensino, delimitando-se no gênero tira cômica como estratégia para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

No que tange particularmente ao gênero eleito para a presente investigação, pesquisas realizadas por Ramos (2011; 2012) e Vergueiro (2012) demonstram a popularidade das tirinhas entre os alunos, em parte, pelo meio de circulação do gênero, cujos exemplares frequentemente são encontrados em revistas com temáticas voltadas às crianças ou jovens e na internet. Esse entusiasmo por parte dos alunos em relação ao gênero pôde ser observado também durante a nossa pesquisa, fazendo com que entendêssemos que a tira cômica pode se tornar uma boa estratégia pedagógica.

A tira cômica é um gênero textual multimodal, normalmente com forte apelo humorístico e com interpretação dependente de informações implícitas, ativadas pelos elementos verbo-imagéticos presentes em sua constituição genérica. Além disso, esse gênero está ganhando espaço como ferramenta pedagógica, seja nos livros didáticos seja nas provas oficiais, e, muitas vezes, o aluno não consegue compreender o propósito comunicativo da tira. A partir de observações, constatamos que há uma discrepância entre as provas oficiais, que abordam a capacidade leitora dos alunos utilizando o gênero tirinha, e a maioria dos livros didáticos, que o utilizam apenas como pretexto para o estudo dos aspectos gramaticais, não despertando o interesse dos alunos para atividades de construção de sentido do texto.

Nesse contexto, a questão que se busca responder é: como o gênero tira cômica pode ser trabalhado a fim de que seja desenvolvida a compreensão leitora dos alunos do 6º ano do ensino fundamental?

A hipótese que defendemos é a de que o trabalho feito com o gênero tira cômica desenvolve a compreensão leitora dos alunos a partir de atividades que explorem seu caráter multimodal. Dessa forma, diferentes modalidades de linguagem constitutivas nesse gênero, como as imagens, os componentes linguísticos, balões, cores, linhas, contornos etc, devem ser estudadas, pois contribuem significativamente para essa compreensão.

Assim, neste estudo, temos como propósito investigar o gênero tira cômica como estratégia para o desenvolvimento da compreensão leitora de alunos do 6º ano do ensino fundamental, tendo em vista elaborar um projeto de leitura com atividades que explorem o caráter multimodal do gênero tira cômica.

O interesse por este estudo surgiu a partir de observações na sala de aula. Na escola, uma grande variedade de gêneros textuais é trabalhada, muitas vezes de forma que não contribui para as práticas comunicativas diárias dos alunos, focando, por exemplo, apenas os aspectos gramaticais. Mas como contribuir efetivamente nas demandas cotidianas se o ambiente escolar, com frequência, afasta-se do dia a dia do estudante? Essa foi uma inquietação que nos moveu para a realização do presente trabalho.

Desse modo, na sala de aula, podemos explorar o gênero tira como se faz com qualquer outro gênero, observando suas particularidades. Vergueiro (2012) deixa claro que, sendo bem trabalhados, os quadrinhos podem ser um excelente material de apoio didático, podendo ser utilizados para um maior aprofundamento do que seja o uso da língua portuguesa.

Destacamos que essa visão diferenciada sobre o cotidiano da sala de aula ficou mais sensível e crítica a partir do nosso ingresso no Curso de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), na Universidade Estadual do Piauí, pois ele nos deu outro olhar para analisarmos a nossa prática pedagógica. Assim, observamos a relevância do estudo pedagógico dos gêneros textuais que utilizam múltiplas semioses na sua constituição, como as tiras cômicas, pois se apresentam como reflexo da sociedade, constituída cada vez mais por elementos verbo-visuais nas suas interações cotidianas.

Em termos de estrutura, este trabalho está organizado em seis capítulos. O primeiro corresponde à introdução do trabalho. O segundo capítulo trata do estatuto do texto no estágio atual da Linguística Textual e da teoria da Multimodalidade. Apoiados nos estudos de Koch (2004), Marcuschi (2008), Cavalcante e Custódio Filho (2010) procuramos situar o conceito

de texto à luz dos novos estudos linguísticos, principalmente os que levam em consideração as imagens e outras semioses. Encerrando o capítulo, apresentamos a perspectiva multimodal do texto e sua implicação para o ensino, utilizando principalmente os estudos de Kress e Van Leeuwen (1996), Cavalcante (2013) e Dionísio (2014).

No terceiro capítulo, partimos da definição de gênero do discurso, e abordamos questões mais técnicas em relação ao gênero, em especial os aspectos imagéticos, tomando Bakhtin (2003) como aporte teórico principal. Em seguida, a fim de fundamentar nossa análise em questões mais específicas do gênero tira, recorremos a outros autores que também contribuíram significativamente para o desenvolvimento deste trabalho, como Mendonça (2010), Ramos (2011; 2012) e Vergueiro (2012), além de outros estudiosos que tratam do gênero tira cômica. Destacamos também o fenômeno da intertextualidade, apresentando as principais classificações já existentes para tal mecanismo, enfatizando a proposta de Courtine (2006) que define o termo "intericonicidade". A última parte do capítulo busca um diálogo entre as tiras cômicas e o processo educativo, apoiando-se basicamente nas ideias de Rojo (2000), Vergueiro (2012) e Ramos (2012), sempre focalizando a construção dos sentidos.

O quarto capítulo traz informações que colaboram para uma melhor compreensão da relação que as tiras cômicas estabelecem com a leitura e o ensino. Para o desenvolvimento desses temas, recorremos a Solé (1998), Marcuschi (2008), Kleiman (2011), Koch (2012) e Santos et al. (2013), dentre outros autores que abordam o processo de compreensão leitora. Entendemos que a leitura deve ser ensinada na escola, por isso, é importante o conhecimento de algumas estratégias de compreensão leitora dos textos. Neste capítulo, tratamos ainda de algumas questões específicas da leitura do gênero tira cômica, enfatizando as suas características multissemióticas.

O quinto capítulo consiste na metodologia da pesquisa, a qual foi conduzida da seguinte maneira: i) em relação aos objetivos e finalidades, é uma pesquisa descritiva-explicativa; ii) do ponto de vista dos procedimentos, é uma pesquisa de campo, realizada em uma escola pública do município de Teresina. A partir da aplicação de uma atividade diagnóstica com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, foram feitas as análises dos dados por meio de uma abordagem qualitativa. Logo em seguida, escolhemos o modelo orientado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e pelas estratégias de leitura desenvolvidas por Santos et al. (2013) com base em Silva (1992) como o mais adequado para a elaboração de uma proposta de trabalho com o gênero tirinha, apresentada no sexto e último capítulo.

Inicialmente, aplicamos uma atividade diagnóstica. A partir da análise dos dados, destacamos as seguintes categorias em que os alunos apresentaram maior dificuldade: i) a representação da fala e do pensamento nas tiras cômicas; ii) as estratégias utilizadas nas tirinhas para representar a passagem do tempo e a utilização do espaço como recurso da narrativa; iii) relações intertextuais instauradas entre as tiras e outros gêneros; iv) A relação entre as linguagens verbal e visual para a construção do humor da tira cômica. Cada uma delas gerou um módulo de atividades com estratégias específicas com o objetivo de melhorar aquele aspecto em relação à compreensão leitora do gênero. Por fim, aplicamos uma atividade final, em que os alunos deviam colocar em prática as noções e os instrumentos trabalhados nos módulos para investigar a sua aprendizagem.

Nas considerações finais, tecemos comentários acerca do que foi investigado e das contribuições do que acreditamos ser uma possibilidade a mais para realizar um estudo mais completo sobre a compreensão leitora de textos que aliam diversas semioses, como as tiras cômicas.

Por oportuno, esclarecemos que, ao longo do trabalho, aparecerão os rótulos *tira cômica*, *tira, tirinha*, *quadrinhos* para fazer referência ao gênero estudado. De acordo com as teorias utilizadas, essas nomenclaturas podem ser usadas de forma intercambiável.

2 CONCEPÇÃO SOCIOCOGNITIVA DO TEXTO E MULTIMODALIDADE

Neste capítulo, apresentamos como os pesquisadores da área da Linguística Textual abordam os recentes estudos sobre o texto, incorporando a imagem e outros recursos semióticos à sua constituição. Para isso, levamos em consideração os estudos de Koch (2004), Marcuschi (2008), Cavalcante e Custódio Filho (2010), cujas pesquisas inserem-se nessa nova proposta de análise, em que o processamento do texto ocorre com a leitura integrada das diversas semioses que o compõem, como a parte verbal e a visual.

Além disso, faremos considerações sobre a imagem e sua relevância para a produção de sentidos, ou seja, a perspectiva multimodal do texto, utilizando principalmente os estudos de Kress e Van Leeuwen (1996), Aguiar (2004), Dionísio (2005; 2011; 2014) e Cavalcante (2013). Entendemos que os aspectos imagéticos dos textos são primordiais no processo de produção dos sentidos e as tiras cômicas valorizam bastante essa perspectiva não verbal no que tange a sua significação.

2.1 O estatuto do texto no estágio atual da Linguística Textual (LT)

Atualmente, com a evolução da Linguística Textual, é necessário rever o conceito de texto, principalmente devido aos novos estudos que levam em consideração as imagens e outras semioses, além do conteúdo verbal, fazendo com que o texto apresente-se como um artefato dinâmico, conforme advertem Cavalcante e Custódio Filho (2010). Cavalcante (2013, p. 20) nos revela que o texto é um evento de interação entre locutor e interlocutor, em que "estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários outros aspectos". Todos esses fatores devem ser levados em consideração para a construção de sentidos do texto.

Segundo a autora, na atualidade, a noção de texto é dinâmica e depende de um contexto sociocultural mais amplo. Assim,

> o entendimento sobre o que vem a ser um texto é balizado pela noção de interação. O texto, então, é tomado como um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências dos textos (CAVALCANTE, 2013, p. 19)

Portanto, os elementos linguísticos presentes na superfície do texto não são suficientes para que o leitor compreenda o texto em sua totalidade. Para que isso ocorra, no evento

comunicativo, o leitor deve ativar outros elementos para construir o sentido, como o seu conhecimento de mundo, suas práticas comunicativas, sua cultura e sua história.

Cavalcante (2013), além de destacar o caráter interativo do texto nas práticas de comunicação, salienta também o seu caráter sócio-histórico e cultural. Além disso, hodiernamente, a Linguística Textual considera que cultura e processamento mental são duas categorias interligadas.

Para chegar a esse ponto, um longo caminho foi percorrido. Mostrar que apenas os elementos linguísticos presentes na superfície textual, ou cotexto, não garantem sozinhos o entendimento do texto na sua totalidade exigiu muitos estudos teóricos. Koch (2004, p. 32) nos fala que o contexto passa "a constituir agora a própria interação e seus sujeitos", ou seja, em grande parte, é na própria interação que o contexto se compõe.

Cavalcante (2013) esclarece que o contexto

> corresponderia a muitos conhecimentos implícitos que precisam ser acionados, pelo interlocutor, para completar a unidade de sentido do texto. Essas informações em conjunto constituem os diversos contextos que entram em ação quando vão se configurando os sentidos de um texto para cada interlocutor, isto é, quando se vai constituindo a coerência textual (CAVALCANTE, 2013, p. 28).

Ou seja, para essa construção da coerência textual, o cotexto e as inferências produzidas por ele se articulam para a composição de um todo significativo para uma dada situação sociodiscursiva mais ampla. Segundo Koch (2004),

> em consequência do grande interesse pela dimensão sociointeracional da linguagem e processos afeitos a ela, surge (ou ressurge) uma série de questões pertinentes para a "agenda de estudos da linguagem", entre as quais as diversas formas de progressão textual (referenciação, progressão referencial, formas de progressão referencial, formas de articulação textual, progressão temática, progressão tópica), a dêixis textual, o processamento sociocognitivo do texto, os gêneros, inclusive da mídia eletrônica, questões ligadas ao hipertexto, a intertextualidade, entre várias outras. (KOCH, 2004, p. 33)

Então, o sentido não está propriamente no texto, não está pronto em sua superfície, mas é algo dinâmico. Essa dinamicidade textual faz surgir/ressurgir uma série de discussões e estudos sobre os elementos importantes que podem contribuir para a construção do sentido do texto. Marcuschi (2008, p. 80), explica que "o texto é construído numa orientação de multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral multimodal". Isso é um grande

desafio: como levar para a escola essa diversidade de gêneros textuais que combinam vários recursos semióticos na construção do sentido?

Para um melhor entendimento da discussão proposta, é importante mencionar o direcionamento dado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa sobre essa relação entre ensino e aprendizagem que se estabelece com as concepções de gêneros textuais. Esse documento destaca que a sala de aula deve ser considerada um lugar privilegiado de interações entre alunos e professores, sendo o educador um articulador na construção do conhecimento.

Assim, os PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental destacam a função da escola de promover condições para que os alunos reflitam sobre os conhecimentos construídos ao longo de seu processo de aprendizagem e que possam utilizá-los e adequá-los às demandas trazidas pelos espaços sociais em que atuam:

> Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam (BRASIL, 1999, p.21).

Essa ideia apresentada nos PCNs parte da concepção de texto como um construto histórico e cultural organizado dentro de um gênero determinado pela atividade social. Portanto, em relação ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa, o estudo dos gêneros constitui um caminho concreto.

Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais corroboram a noção de que é necessário proporcionar o desenvolvimento de diferentes habilidades comunicativas a partir da relação entre cotexto e contexto e as formas de realização da linguagem na atualidade, a fim de que os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem possam interagir de forma produtiva nos grupos sociais de que participam:

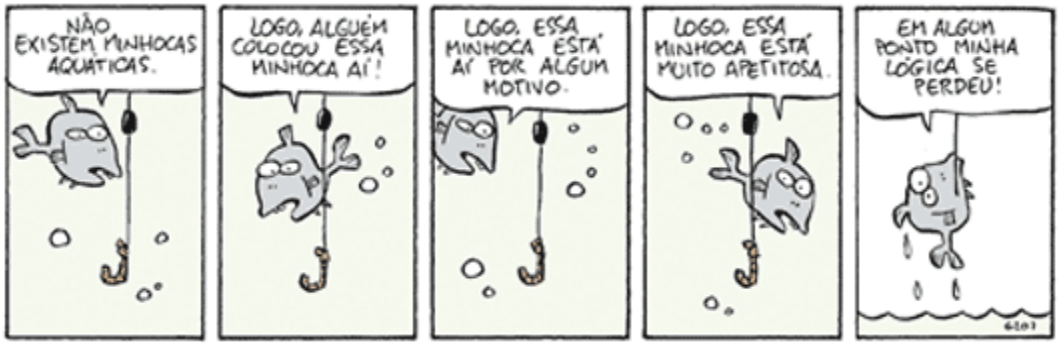
> utilizar-se da linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender as múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (BRASIL, 1999, p. 33).

O documento destaca também que é necessário que o aluno, ao interagir com o texto, tenha sempre um olhar sobre o contexto, observando as pistas, as informações implícitas e outras informações importantes para a compreensão textual.

Um exemplo dessa dinâmica pode ser visto na análise da tira cômica seguinte. Nela, percebemos que a narrativa se constrói a partir de uma estrutura verbo-visual, ou seja, o

sentido do texto é dado com a integração da parte verbal, representada pelo monólogo do peixe, e a parte não verbal (imagens).

Figura 1: Exemplo Tira 1



Fonte: http://www2.uol.com.br/niquel. Acesso 01/08/2014.

A referência irônica se dá quando vemos o peixe "filosofando" a respeito da presença de uma minhoca na água. Pelas conclusões iniciais, a expectativa seria de o peixinho não ser fisgado pelo anzol. O enunciado *Logo, essa minhoca está muito apetitosa* gera a expectativa da proximidade do gatilho de humor. E é o que acontece: ele não resiste à apetitosa minhoca. Apesar de sua ação final remeter ao comportamento dos peixes (ser atraído por uma minhoca e fisgado por um anzol), suas ações iniciais (reflexão) são bem humanas.

Na figura 1, dada a relação com o contexto histórico e social de produção, a imagem não pode ser entendida como neutra, ao contrário, deve ser concebida como materialidade significante. Assim sendo, a Linguística Textual, nos últimos anos, apresenta uma evolução do conceito de texto, de modo a abranger também os gêneros multimodais, como a tira cômica apresentada. Esse tipo de gênero textual está a cada dia sendo mais inserido nas práticas de sala aula. As próximas seções ampliarão esse estudo dos textos multimodais, principalmente no que diz respeito a sua compreensão leitora por parte dos alunos.

Antes, porém, é preciso marcar que tal evolução rumo ao tratamento dos textos multimodais por parte da Linguística Textual é alavancada pela concepção sociocognitiva de texto assumida, na atualidade, pelos pesquisadores dessa área. Por essa concepção, segundo Cavalcante e Custódio Filho (2010, p. 61), "os gêneros textuais e as estratégias textual-discursivas são estudados com base no pressuposto de que a interação é a instância de concretização das relações sociocognitivas, e por isso mesmo deve ser a unidade analítica por excelência". Portanto, é no uso linguístico que residem as propostas para a explicação dessa nova forma de entendimento do texto, como um "objeto dinâmico, multifacetado, resultante

de uma atividade linguístico-sociocognitiva, na qual se incluem parâmetros discursivos" (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010, p. 62).

Essa forma multifacetada do texto permite que haja a comunicação não somente por meio de elementos linguísticos presentes na superfície do texto, mas também por meio de outros recursos semióticos. É o que podemos observar na figura 1: o uso da linguagem verbal, com suas pistas, aliadas à linguagem não verbal, também cheia de intenções comunicativas, permite a produção dos sentidos do texto. Daí a importância da valorização dos diversos modos de apresentação do texto, pois todos adquirem um valor importante na constituição de significados.

2.2 Multimodalidade: os textos verbo-visuais e o ensino

De acordo com Oliveira (2008), desde o surgimento das primeiras pinturas rupestres nas paredes das cavernas até os dias atuais, com a utilização de vários recursos tecnológicos, as palavras e as imagens são importantes ferramentas para a comunicação. A relação histórica entre essas duas modalidades tem variado muito ao longo do tempo. Na pré-história, com as pinturas rupestres, eram as imagens que dominavam o processo comunicativo dos seres humanos, pois a partir dos desenhos eles registravam a história do seu povo. Dionísio (2011, p. 138) explica que "o *letramento visual* está diretamente relacionado com a organização social das comunidades e, consequentemente, com a organização dos gêneros textuais". Assim, tanto os membros das comunidades pré-históricas como os da atualidade utilizam esse *letramento visual* no processo de comunicação.

A relação entre o texto verbal e o não-verbal acontece antes mesmo de haver livros impressos, como os produzidos pela Igreja. Lago (2008) explica que

> A Igreja apropria-se da imagem para divulgar seu credo. Na Bíblia *Pauperum* a imagem funciona como uma representação do texto. Isto acontece também fora do livro. Numa *Via Crucis*, que é um bom exemplo por sua permanência, a história é narrada em quadrinhos, nas paredes da igreja. (LAGO, 2008, disponível em http://www.angela-lago.com.br/codice.html - 2008. Acessado em 02/01/2015)

A figura seguinte ilustra essa afirmação da autora. Nesta, além das imagens que já carregam uma significação, o próprio texto utiliza-se do formato de cruz, complementando o tema proposto:

Figura 2: Exemplo de texto antigo e religioso com elementos multimodais

Fonte: http://www.angela-lago.com.br/codice.html. Acesso 31/01/2015.

Outro ponto importante destacado pela autora na relação entre as palavras e imagens foi a invenção da tipografia por Gutenberg, por volta de 1450, que permitiu o acesso de boa parte da população, por meio da reprodução em massa, a textos e gráficos. Os textos bíblicos, por exemplo, eram impressos na sua oficina e cuidadosamente iluminados, ilustrados e decorados à mão. Como o exemplar seguinte, uma página da Bíblia, que foi o primeiro livro europeu impresso por processo industrial na oficina de Gutenberg.

Figura 3: Exemplo página da Bíblia ilustrada impressa na oficina de Gutenberg

Fonte: http://tipografos.net/historia/gutenberg.html. Acesso 31/01/2015

Na sociedade contemporânea, a leitura visual é uma das habilidades obrigatórias para a comunicação. Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais

integrada. A população convive cotidianamente com as semioses verbal e não-verbal, sendo cada vez mais comum a construção de textos que integram ambas as semioses. Para Dionísio (2014, p. 41), "nosso alfabeto não é mais formado apenas de letras, sem vida, sem cor e sem movimento. Assim como os gêneros não são apenas forma, são modos de ser, são formas de vida". A nossa sociedade multiletrada convive com gêneros textuais que apresentam características multissemióticas. Portanto, as nossas práticas de linguagem devem ir ao encontro dessa nova realidade.

Segundo Aguiar (2004), a referência às diversas linguagens significa que nos defrontamos "com sistemas mistos que envolvem várias matérias (som e imagem, objeto e escrita, cor e movimento e assim por diante)" (AGUIAR, 2004, p. 41-42). Portanto, para o trabalho com textos que envolvam diferentes linguagens, é necessário o reconhecimento dos modos envolvidos na sua construção e visualização do processo de significação ali presente, para que, em seguida, haja a compreensão.

Assim, conforme a referida autora, a multiplicidade da linguagem é evidente na diversidade dos textos verbais e não verbais que transitam na sociedade.

> De acordo com os sentidos que precisam ser expressos e as condições de que dispomos em determinada situação, valemo-nos de códigos diferentes, criados, historicamente, a partir das matérias com que contamos, como o som, a imagem, a cor, a forma, o movimento, a massa e tantas outras. (AGUIAR, 2004, p. 55)

Uma nova perspectiva vinda com essa concepção diz respeito ao reconhecimento do caráter multimodal dos gêneros discursivos, ou seja, quando múltiplas semioses participam da construção dos sentidos, como signos verbais, imagens, cores, sons e outras. O leitor proficiente deve ter habilidade de construir sentido a partir dessa diversidade. O contato com variedades de gêneros de texto construídos com as mais diversas semioses ou textos multimodais leva à construção de um leitor mais competente e versátil. Atualmente, há um grande esforço para desenvolver a teorização sobre esse tipo de texto, pois é necessário que esses estudos cheguem às nossas escolas e passem a fazer parte do cotidiano das aulas.

Na sociedade contemporânea, é imprescindível que o professor busque estratégias pedagógicas que associem a multiplicidade de linguagens recorrentes no cotidiano do aluno às situações de ensino de sala de aula, com vistas a contribuir para o processo de aprendizagem.

Para Lemke (2000, p. 269 apud DIONÍSIO, 2011, p. 149), multiletramentos e gêneros multimodais podem ser ensinados,

> Mas é necessário que professores e alunos estejam plenamente conscientes da existência de tais aspectos: o que eles são, para que eles são usados, que

> recursos empregam, como eles podem ser integrados um ao outro, como eles são tipicamente formatados, quais seus valores e limitações. (LEMKE, 2000, p. 269 apud DIONÍSIO, 2011, p. 149)

A escola deve procurar meios que possibilitem aos estudantes compreender essa nova abordagem, a de que a multimodalidade é um traço constitutivo dos gêneros textuais. Os PCNs de Língua Portuguesa orientam que o trabalho com a língua materna desenvolva conhecimentos necessários de forma que os alunos consigam adaptar suas atividades linguísticas aos eventos sociais comunicativos de que participam ou que possam participar um dia. Esse trabalho diz respeito também ao ensino de recursos expressivos da linguagem e as várias possibilidades do seu uso, em qualquer forma de realização, pois nas atividades de uso da linguagem os gêneros se apresentam como ferramentas multissemióticas que tornam possível a compreensão de textos dentro da sociedade.

Sobre a questão da multimodalidade, Mozdzenski (2008, p.31) informa que:

> Os textos são percebidos como construtos multimodais, dos quais a escrita é apenas um dos modos de representação das mensagens, que podem ser construídas por outras semioses, como ilustrações, fotos, gráficos e diagramas, aliadas a recursos de composição e impressão, como tipo de papel, cor, diagramação da página, formato das letras etc. (MOZDZENSKI, 2008, p.31).

O autor revela que nos gêneros textuais considerados como multimodais, não se destacam como elementos visuais apenas as imagens, mas também outros elementos, como menciona Dionísio (2014),

> é no texto, materialidade dos gêneros, onde os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc.) são realizados. O que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos. (DIONÍSIO, 2014, p. 42)

Ou seja, as inúmeras possibilidades de arranjos, articulações e escolhas dos modos na construção do texto e do seu sentido fazem um texto se tornar multimodal. Assim, os aspectos relacionados à imagem auxiliam o processo de construção dos sentidos do texto. Por exemplo, nas tirinhas, esse aspecto não verbal é bastante valorizado, de modo que as imagens ocupam, neste gênero, um papel essencial no que tange à significação.

Para que possamos ter subsídios para um uso mais consciente da multimodalidade textual no contexto de ensino e de aprendizagem, Dionísio (2011) reforça a necessidade de um intercâmbio da teoria dos gêneros com a teoria cognitiva da aprendizagem multimodal (TCAM), de Mayer. Para Mayer (2001, p. 184 apud DIONÍSIO, 2011, p. 150), “os alunos

aprendem melhor através de palavras e imagens que de palavras apenas". A explicação está no fato das palavras e imagens serem sistemas diferentes de representação do conhecimento, qualitativamente diferentes. Dionísio (2011, p. 150), ressalta, no entanto, que "não se trata de apenas pôr palavras juntas e imagens num texto, mas sim de se observarem certos princípios de organização de textos multimodais".

Nesse contexto, os estudos realizados por Mayer (2001), citados por Dionísio (2011), resultaram em sete princípios que devem ser levados em consideração no ensino dos gêneros textuais na escola. Apresentados na sequência:

> 1. Princípio multimídia: estudantes aprendem melhor a partir de palavras e imagens que apenas de palavras;
> 2. Princípio de contiguidade espacial: estudantes aprendem melhor quando palavras e imagens correspondentes são apresentadas próximas do que quando estão afastadas umas das outras na página ou na tela de computador;
> 3. Princípio de contiguidade temporal: estudantes aprendem melhor quando palavras e imagens correspondentes são apresentadas simultaneamente em vez de sucessivamente;
> 4. Princípio da coerência: estudantes aprendem melhor quando palavras, imagens e sons são excluídos do que quando são incluídos;
> 5. Princípio de modalidade: estudantes aprendem melhor de animação e narração que de animação e texto na tela;
> 6. Princípio de redundância: estudantes aprendem melhor de animação e narração que de animação, narração e texto na tela;
> 7. Princípio das diferenças individuais: efeitos de design são mais fortes para os aprendizes com menor conhecimento e menor noção de espaço do que para aqueles com maior conhecimento e maior noção de espaço. (MAYER, 2001 apud DIONÍSIO, 2011, p. 150)

Dionísio (2011, p. 150) afirma que a "Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia (TCAM) pode ser inserida na elaboração e análise de materiais didáticos como suporte para o tratamento da multimodalidade dos gêneros textuais no contexto de ensino-aprendizagem".

Assim, para o ensino de textos que aliam a materialidade verbal à pictográfica é necessário, além das estratégias de compreensão, estratégias particulares de observação multimodal que levam o aluno a selecionar e verificar as informações verbais e organizar as informações da sintaxe visual.

A construção de sentidos de textos multimodais demanda a integração dos diferentes modos semióticos neles presentes. Para isso, em consonância com a concepção sociocognitiva do texto, também é preciso mobilizar os conhecimentos cognitivos e socioculturais. Dessa forma, "o texto é um evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários aspectos. É, também, um evento de interação entre locutor e interlocutor, os quais se encontram em um diálogo constante"

(CAVALCANTE, 2013, p. 20). Todos esses modos se completam, não estão em disputa. A imagem deve ser vista como um componente importante no significado, não como mera forma de ocupar espaços vazios do texto, portanto, a comunicação se realiza a partir da conexão entre diversos fatores, a multissemiose é um dos mais importantes.

A reflexão de Cavalcante e Custódio Filho (2010, p. 64) também contempla a ideia da natureza multifacetada do texto que "comporta em sua constituição a possibilidade de a comunicação ser estabelecida não apenas pelo uso da linguagem verbal, mas pela utilização de outros recursos semióticos". Portanto, essa natureza multifacetada do texto permite surgir situações em que, para a construção dos sentidos, a parte verbal do texto por si só não será suficiente, sendo necessário recorrer às outras semioses que, porventura, emergem do texto.

Atualmente, há um grande esforço para desenvolver teorizações sobre a constituição multimodal de alguns gêneros textuais. Nessa direção, destacamos Kress e van Leeuwen (1996, p. 374), ao afirmarem que os textos Multimodais "são um conjunto de múltiplas formas de representação ou códigos semióticos que, através de meios próprios e independentes, realizam sistemas de significados". Ou seja, o seu significado se realiza por mais de um modo semiótico. Para Kress e Van Leeuwen (1996), a expressão multimodalidade significa a relação entre os diferentes modos de representação da linguagem na construção dos sentidos do texto, por meio de uma visão integradora desses possíveis modos de linguagem. Assim, a escrita é somente uma das modalidades de representação, ou seja, é mais um elemento representacional que convive com a presença de imagens e de diferentes tipos de informação que também dão sentido ao texto. Assim, o ato de ler não deve se centralizar apenas na escrita, já que esta se constitui como um elemento representacional que coexiste com a presença de imagens e de diferentes tipos de informação.

Kress e Van Leeuwen (1996) destacam que um número variado de modos semióticos está sempre envolvido em uma determinada leitura e que esses modos têm sua representação específica, produzida culturalmente, além de seu potencial comunicacional. Observam ainda que é necessário um entendimento do modo de ler os textos multimodais.

Mais precisamente no âmbito da Linguística Textual, a integração entre o verbal e o não verbal também vem sendo discutida por Ramos (2011; 2012), que evidencia a função de objetos de discurso visuais ao descrever as estratégias textuais de construção de sentido em tiras cômicas. Assim, os textos são percebidos como constructos multimodais, ou seja, vários modos de linguagem atuam de modo integrado na construção do seu sentido.

Em relação ao ensino de textos multimodais, Dionísio (2005, p. 160) destaca que, "na sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual". Assim, a multimodalidade está presente tanto do discurso oral como no escrito, constituindo-se como fenômenos multimodais, porque, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos pelo menos dois modos de representação: "palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc". (DIONÍSIO, 2005, p. 161-162).

Dionísio (2014) afirma que "a capacidade de compartilharmos convenções está diretamente relacionada com a organização social das comunidades e, em decorrência, com a organização dos gêneros textuais" (DIONÍSIO, 2014, p. 64). Na sociedade contemporânea, os hábitos de leitura estão em constante reelaboração, devido, em grande parte, à influência da mídia e do desenvolvimento tecnológico. Portanto, a postura do professor também tem que se adequar a essa nova realidade. Ou seja, precisa incluir o estudo desses textos multimodais em sua prática pedagógica, ou estará ignorando o fato da língua ser um fenômeno heterogêneo, social, histórico.

Uma aprendizagem realmente significativa envolve uma conexão entre os elementos verbais e visuais do texto, ou seja, deve aliar a materialidade visual à escrita. Desse modo, os textos que associam a materialidade verbal à pictográfica exigem que o leitor recorra a técnicas particulares de observação multimodal que o levam a associar as informações verbais às visuais.

A compreensão desses processos que se realizam na leitura dos textos multimodais levou-nos a refletir sobre a importância do ensino e aprendizagem da leitura e escrita de textos multimodais na escola, pois esses gêneros textuais que combinam o verbal com imagens, som, cores, passaram a exigir do leitor o desenvolvimento de novas habilidades de leitura. Nessa relação entre as semioses envolvidas – verbal e não verbal – as tiras cômicas revelam-se um excelente material, como já vínhamos defendendo neste trabalho.

Assim, neste trabalho, as tirinhas serão estudadas como textos multimodais, com foco na construção de sentidos, observando de que maneira a mensagem é organizada através de sua estrutura temática e composicional. Ao fazer este tipo de análise, observaremos como a informação é construída em cada modo semiótico, verbal ou não verbal (visual), e como essa organização textual interfere nos significados do texto e no cumprimento do propósito comunicativo desse gênero textual.

É fato que as tiras cômicas revelam em sua constituição uma interação de diferentes linguagens e recursos. O uso de cores, o tamanho das letras e figuras, os formatos das linhas e balões, a presença de onomatopeias e outros, são exemplos de recursos possíveis que podem ser utilizados na construção das tirinhas. Para a compreensão do modo como essas diferentes linguagens interagem para a construção dos sentidos, Santaella (1998) explica que é necessário uma *visão semiótica*. Segundo a autora:

> A percepção dos diferentes tipos de linguagem que os diferentes meios veiculam. [...] Trata-se, portanto, da captação das ligações (semelhanças e diferenças) existentes entre os diversos tipos de linguagem [...] Disso se pode concluir que o código hegemônico deste século, não está nem na imagem, nem na palavra oral ou escrita, mas nas suas interfaces, sobreposições e intercursos. (SANTAELLA, 1998, p. 55)

Uma das principais características das tirinhas é a sequencialidade. O sentido do texto vai se construindo quadro a quadro, colocados lado a lado, para assim compor uma obra única. Quando observada a sequência, os quadros representam, juntos, uma unidade significativa. Sobre essa particularidade, Cagnin (1975) explica:

> Para que duas imagens possam se unir, é necessário que tenham algo em comum. É a identidade. Para que sejam distinguidas, é necessário que sejam diferentes. [...] A identidade entre as imagens ou figuras que compõem os quadrinhos é uma espécie de fio condutor da narrativa [...] A articulação entre duas ou mais unidades-quadrinho tira a imagem do seu estatuto analógico, da representação pura e simples do objeto e a transforma num elemento do discurso. (CAGNIN, 1975, p. 157-159)

A tira cômica abaixo é um bom exemplo para ilustrar a explicação do autor.

Figura 4: Exemplo Tira 2

Fonte: http://www2.uol.com.br/niquel. Acesso 01/08/2014.

Nessa tira, a narrativa apresenta uma quebra de expectativa em relação à obra tradicional, pois os fatos não acontecem como previsto, de acordo com o conhecimento prévio que temos da obra original *Branca de Neve e os sete Anões*, em que o príncipe beija a princesa, acordando-a de um sono profundo, para viverem felizes para sempre. Novos

elementos são colocados na tirinha, como a larvinha, para ajudarem na construção da “nova” história. Ao entender isso, o leitor consegue compreender o humor da tira.

O Z do balão, por exemplo, representa uma onomatopeia que representa que a larvinha está em sono profundo. Esse elemento (onomatopeia) não só contribui para a construção do sentido de que a larvinha está dormindo, mas, junto com o contexto, ajuda a provocar o efeito humorístico. A onomatopeia é um recurso bastante utilizado nas tiras cômicas.

Observamos que, para a construção dos sentidos da *tira 2,* é necessário uma leitura que abranja os aspectos linguísticos e imagéticos. Trata-se de um texto multimodal, no qual as palavras são tão importantes quanto as imagens. Além disso, o aluno deverá acionar seus conhecimentos sobre o conto de fadas com o qual a tira faz uma intertextualidade, o uso de onomatopeias, a estrutura do gênero tira etc., para compreender o texto na sua totalidade.

Dessa forma, no presente trabalho, analisamos as tiras cômicas com base em fundamentos teóricos e na percepção da imagem como elemento essencial para a construção dos significados. Portanto, os modos ou semioses usados na construção das sequências das vinhetas das tiras cômicas devem ser estudados. No próximo capítulo, apontamos algumas questões mais específicas do gênero textual tira cômica e a construção dos sentidos. Além disso, abordamos a importância de levar para o espaço escolar gêneros textuais, como as tiras cômicas, em que ocorra uma combinação de recursos semióticos, promovendo assim, o desenvolvimento cognitivo mais amplo de nossos aprendizes.

3 O GÊNERO TIRA CÔMICA

Neste capítulo, discutimos com mais profundidade o gênero tira cômica. Porém, antes de definirmos o que são as tirinhas, trabalhamos o conceito de gênero textual, com base em Bakhtin (2003). Intensificamos esses estudos com Marcuschi (2008), ao afirmar que todo texto se organiza dentro de um determinado gênero e a funcionalidade do gênero depende da situação e suporte em que se inserem.

A seguir, passamos aos estudos dos aspectos linguísticos e imagéticos do gênero tira cômica, apoiando-nos em Vergueiro (2012) que destaca os dois códigos que atuam em constante interação (imagético e verbal), em Ramos (2011; 2012), que elenca uma série de características técnicas do gênero tira essenciais para a construção dos sentidos. Além deles, recorremos também a Cirne (2000), Barbosa (2009), Mendonça (2010) e outros.

Encerramos o capítulo mostrando que os Parâmetros Curriculares Nacionais consideram como princípio básico o estudo dos gêneros na escola, principalmente os de maior circulação social. Nesse ponto, foram primordiais os estudos de Rojo (2000), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2008), Vergueiro (2012) e Mendonça (2010), detalhados ao longo do capítulo.

3.1 Definição de gênero do discurso

Os gêneros do discurso são considerados eventos dinâmicos inerentes às atividades e às necessidades de uma sociedade. Bakhtin (2003) é um dos precursores de uma abordagem mais sistemática dessa matéria e seu trabalho é referenciado por uma significativa parcela de estudiosos dessa área no Brasil. Para ele:

> o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. Esses três elementos - conteúdo temático, estilo e construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

Assim, conforme Bakhtin (2003, p. 262), os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados” elaborados pelas diferentes esferas de utilização da língua. Trata-se de textos materializados que encontramos no cotidiano. Dessa forma, ele

entende que a língua não pode ser vista dissociada de seu contexto social e histórico. Portanto, há uma infinidade de gêneros discursivos para atender a todas as necessidades humanas.

O autor reforça também que é por meio dos gêneros do discurso que existe a fala, a escrita e a comunicação. Afirma também que os sujeitos não se dão conta da infinidade de gêneros que eles possuem. Portanto, é natural a criação dessas formas relativamente estáveis para que sirvam como mediadoras nas interações linguísticas.

Cada situação social origina infinidades de gêneros, com características próprias. Segundo Bakhtin (2003, p. 283), "nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras". No entender do autor, esses gêneros "são diferentes em função da situação, da posição social e das relações de reciprocidade entre os participantes da comunicação." (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Sendo, portanto, unidades de sentido com propósitos comunicativos, os gêneros textuais manifestam diferentes intenções do interlocutor, como convencer, seduzir, entreter, informar, sugerir dentre outras. Segundo Bakhtin (2003), quando o indivíduo fala/escreve ou lê/ouve ativa seu conhecimento prévio do modelo dos gêneros a que ele teve acesso nas suas relações com a linguagem.

De forma mais simplificada, Marcuschi (2008) explique que o

> gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativo característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Portanto, os gêneros são textos escritos, multimodais ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situados, ou seja, todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Marcuschi (2008) afirma também que os gêneros caracterizam-se mais por sua funcionalidade do que por sua estrutura linguística. Essa funcionalidade pode modificar-se de acordo com a situação, como por exemplo, as tiras cômicas, que mesmo conservando a sua estrutura de quadrinhos, poderão mudar sua funcionalidade de acordo com o suporte no qual estão inseridas. Na internet, em revistas e jornais elas desempenham um papel diferente do que assumem no livro didático, por exemplo.

O gênero é construído no processo sociocomunicativo. Ramos (2011, p. 25) esclarece que

> as características do texto são um dos pontos necessários à análise dos gêneros, mas não os únicos. Há também o local, o momento, os parceiros envolvidos, o suporte, enfim, uma gama de informações que interferem na sua utilização. (RAMOS, 2011, p. 25)

Todos os autores mobilizados até aqui, mesmo com perspectivas diferentes de estudo, concordam que o gênero é decisivo nas relações sociais, na comunicação e produção de sentidos. Dessa forma, este estudo entende os gêneros como dispositivos que estão na sociedade para auxiliar os sujeitos na interação social, isto é, são essenciais na comunicação e na produção de sentidos das informações gerais.

Arte narrativa por natureza, a tira cômica traz em si grande potencial comunicativo, apresentando uma união própria entre as linguagens verbal e não-verbal. O conceito de tira cômica engloba algumas características elencadas por Ramos (2011):

- apresentam formato fixo e padronizado;
- a tendência é que o formato seja horizontal, equivalente ao de uma ou duas tiras; em revistas em quadrinhos, pode aparecer também na vertical;
- a tendência é de uso de poucos quadrinhos, dada a limitação do formato (o que constitui narrativas mais curtas); em geral, fica entre uma e quatro vinhetas (embora haja casos que utilizem vários quadrinhos, em particular nas tiras duplas ou de dois andares);
- a tendência é de uso de imagens desenhadas; há registro de casos que utilizam fotografias ou colagens, mas são raros;
- em jornais, é comum aparecer na parte de cima da tira o título e o nome do autor; em coletâneas feitas em livros, essas informações são suprimidas das tiras porque aparecem em geral na capa da obra; nos blogs, percebe-se a autoria por meio dos dados biográficos sobre o autor, geralmente presentes na página virtual;
- os personagens podem ser fixos ou não;
- há predomínio da sequência narrativa, com uso de diálogos;
- o tema abordado é sobre humor;
- há tendência de criar um desfecho inesperado, como se fosse "uma piada por dia";
- a história tende a apresentar uma narrativa com começo, meio e fim; ou ao menos um antes e um depois (ou antecedente e consequente);
- a narrativa pode ter continuidade temática em outras tiras. (RAMOS, 2011, p. 106-107).

Ramos (2012, p. 24) destaca que "a temática atrelada ao humor é uma das principais características do gênero tira cômica". Esse efeito de humor é adquirido essencialmente por intermédio da forma como são produzidas as personagens e as temáticas abordadas. O autor assim define esse gênero: "trata-se de um texto curto (dada a restrição do formato retangular, que é fixo), construído em um ou mais quadrinhos, com presença de personagens fixos ou não, que cria uma narrativa com desfecho inesperado no final" (RAMOS, 2012, p. 24).

Há muitas discussões a respeito dos enquadramentos teóricos do gênero quadrinho, pois sabemos que ele se desdobra com facilidade, já que se mostra em diferentes formas e objetivos. Segundo Ramos (2011), as tirinhas pertencem a um hipergênero denominado história em quadrinhos. Esse gênero guarda-chuva agrega outros gêneros, como os cartuns, tiras cômicas e as charges. Ou seja, *história em quadrinhos* é "o grande rótulo que une todas essas características e engloba a diversidade de gêneros, nomeados de diferentes maneiras e que utilizam a linguagem dos quadrinhos para compor um texto narrativo dentro de um contexto sociocognitivo interacional" (RAMOS, 2011, p. 106).

Mendonça (2010) corrobora com a ideia de Ramos e esclarece que "as tiras são um subtipo de HQ; mais curta e, portanto, de caráter sintético, podem ser sequenciais (capítulos de narrativas maiores) ou fechadas (um episódio por dia)" (MENDONÇA, 2010, p. 214). Além disso, afirma que as histórias em quadrinhos situam-se em outros gêneros, quando diz que "podemos situar as HQs numa verdadeira 'constelação' de gêneros não verbais ou icônico-verbais assemelhados" (MENDONÇA, 2010, p. 212). Ramos (2011) considera as tirinhas como um subtipo de HQ, uma vez que a reconhece dessa maneira por conter um número reduzido de quadros (até quatro quadrinhos) e por ser sequencial ou fechada.

Ramos (2012, p. 14) afirma que "[…] ler quadrinhos é ler sua linguagem, tanto em seu aspecto verbal quanto visual (ou não verbal)". Um dos principais desafios colocado ao professor é o desconhecimento dessa linguagem dos quadrinhos. Na próxima seção aprofundamos nossa pesquisa sobre os aspectos temáticos e composicionais das tiras cômicas. Esse estudo é importante para nos dar subsídios para o uso didático do gênero.

3.2 Aspectos linguísticos e imagéticos

Segundo Vergueiro (2012, p. 31), as tiras cômicas constituem um sistema narrativo normalmente composto por dois códigos que atuam em constante interação: o visual e o verbal escrito. Esses modos trabalham dentro da tirinha reforçando um ao outro e garantindo que a mensagem seja entendida em plenitude. Ou seja, para que o leitor consiga compreender o sentido do texto é necessário o entendimento de que o discurso verbal presente acrescenta informações ao visual e vice-versa, e juntos constroem a narrativa dos quadrinhos. O processo sociocognitivo interacional de produção de sentido constrói-se, portanto, a partir da articulação de tais elementos multimodais. No caso das tiras cômicas, há uma relação de

cunho coesivo presente entre um quadrinho e outro estabelecido por meio das informações verbo visuais presentes.

Segundo Ramos (2012), apesar da linguagem autônoma, os quadrinhos dialogam com os recursos da ilustração, da caricatura, da pintura, da fotografia, da parte gráfica, da música, do cinema, teatro e outras: os quadrinhos "gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos" (RAMOS, 2012, p. 17).

As tirinhas, mesmos apresentando as cenas de maneira estática através de imagens e textos, conseguem exprimir emoções, gestos, ações, falas, entonações etc. Para produzir todos esses efeitos de sentido, o autor se utiliza de recursos como as cores, o tamanho da fonte, figuras cinéticas, os traços que marcam tempo e movimento, os balões etc.

Ao se reportar à linguagem dos quadrinhos, Vergueiro (2012) destaca a necessidade de uma "alfabetização" na linguagem específica dos quadrinhos. O autor aponta que, com essa estratégia, "o aluno poderá decodificar as múltiplas mensagens neles presentes e, também, para que o professor obtenha melhores resultados em sua utilização" (VERGUEIRO, 2012, p. 31).

É necessário o entendimento de que os quadrinhos constituem um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o visual e o verbal. Vergueiro (2012, p. 31) destaca que "a grande maioria das mensagens dos quadrinhos é percebida pelos leitores por intermédio da interação entre os dois códigos". Sendo assim, esses códigos não podem ser pensados isoladamente.

A imagem desenhada é o elemento básico das tiras, que devem ser analisadas com bastante atenção para uma melhor compreensão leitora:

> À linguagem icônica estão ligadas questões de enquadramento, planos, ângulos de visão, formato dos quadrinhos, montagem das tiras e páginas, gesticulação e criação de personagens, bem como a utilização de figuras cinéticas, ideogramas e metáforas visuais (VERGUEIRO, 2012, p. 34)

Essas imagens, por serem fixas, fazem as tiras utilizarem uma estratégia chamada figuras cinéticas, que permitem ao leitor apreender a velocidade relativa de distintos objetos ou corpos. Assim, apesar de estáticas, as tiras possuem imagens que parecem ter mobilidade, deslocamento, graças ao recurso das figuras cinéticas. O estudo dessa técnica colabora significativamente para a interpretação da tira, contribuindo para uma leitura multimodal do gênero.

Barbosa (2009, p. 105) destaca que os quadrinhos podem assumir um fator importante na construção da realidade. Um dos motivos disso é que, apesar de trabalharem com ficção, os

quadrinhos "carregam em si todos os elementos que constatam a realidade, tanto no discurso da escrita como no discurso visual". O outro fator remete ao produtor do quadrinho:

> o autor de quadrinhos remete o leitor a documentos que são tidos como verdadeiros, por uma visão subjetiva, que é aquela dada pelo artista; dessa forma, ele constrói a cada momento uma nova história, com um olhar cotidiano, influenciado pelos novos estereótipos ou por novos ícones da cultura de massa (BARBOSA, 2009, p. 106)

Os quadrinhos costumam refletir o pensamento de uma sociedade em determinado momento histórico, por isso eles servem, em vários aspectos, como fonte de informação e também como material didático.

Quanto às personagens e temáticas das tiras que aparecem em revistas, Mendonça (2010) destaca que são desenvolvidos de acordo com o interesse do público leitor. Por exemplo, nas publicações infantis, as personagens normalmente são animais ou crianças. Quando o público-alvo são os adolescentes, as tiras apresentam adolescentes com atitudes e histórias típicas dessa fase. Nas tirinhas voltadas para as mulheres adultas, aparecem personagens adultos vivendo os conflitos próprios do mundo moderno.

Em jornais, "as tiras apresentam personagens bem diversificados, pois é preciso buscar a empatia de um público leitor bastante heterogêneo" (MENDONÇA, 2010, p. 217). Assim, os jornais servem de suporte para uma vasta galeria de tiras e personagens diferentes.

Nos quadrinhos, a representação das personagens ocorre principalmente pela caracterização visual. As imagens que compõem as narrativas quadrinizadas são muito variadas, apresentando desde personagens extremamente simples aos mais detalhadamente elaborados. Os traços usados nos desenhos podem ser realísticos ou caricaturais. Como há pouco espaço e tempo para o desenvolvimento das personagens, o uso de estereótipos ou exageros de determinadas características humanas é muito comum.

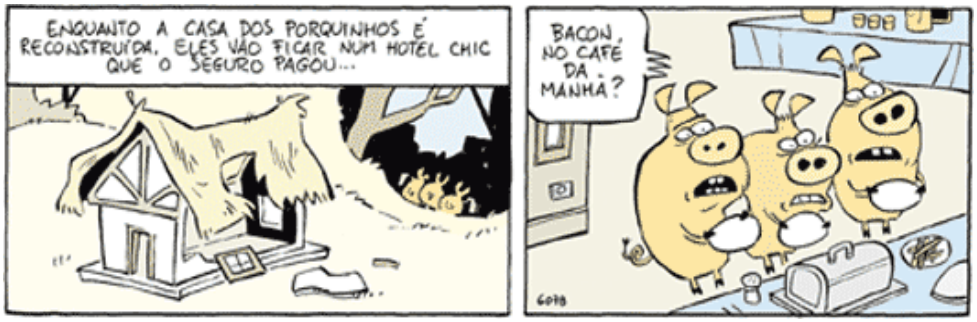
Para se obter uma leitura eficiente do gênero tira, além do reconhecimento dos recursos verbais e visuais presentes, há outras especificidades que devem ser levadas em conta como facilitadores dessa leitura de humor, como a articulação entre um quadrinho e outro e o modo como se constrói a narrativa nas histórias em quadrinhos.

De acordo com Cirne (2000, p. 23), nas tiras cômicas, o que determina a noção de tempo na narrativa é justamente o corte gráfico. Esse corte demarca, para o leitor, a noção de tempo, seja ele curto ou longo. Apesar da maioria dos quadros apresentar a forma retangular, existem vários exemplos de tiras que fogem a essa regra, configurando-se das mais variadas formas. Cada quadrinho pode ser independente ou se relacionar com os demais quadros para

formar um todo significativo. O espaço nos quadrinhos é restrito a um enquadramento situado em um ou mais quadrinhos gráficos. O avanço na leitura dos quadrinhos representa a passagem do tempo.

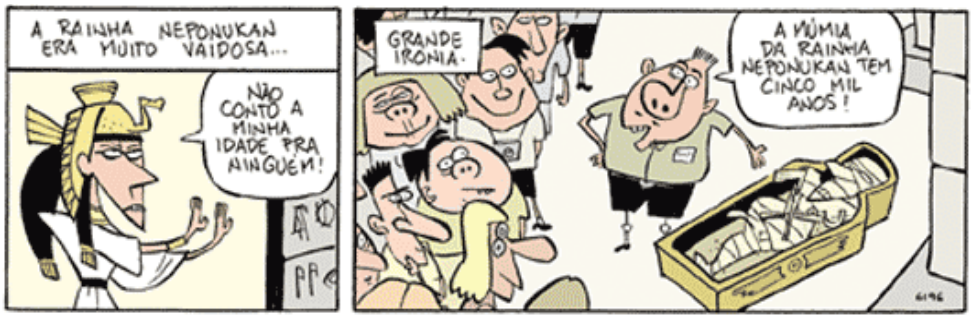
As tiras abaixo são bons exemplos:

Figura 5: Exemplo Tira 3



Fonte: http://www2.uol.com.br/niquel. Acesso 01/08/2014.

Figura 6: Exemplo Tira 4



Fonte: http://www2.uol.com.br/niquel. Acesso 01/08/2014.

Na Tira 3, fica nítido que ocorreu uma passagem razoável de tempo, visto que na primeira cena os porquinhos ainda estão na floresta e no quadro seguinte encontram-se no hotel *chic* mencionado. A passagem de tempo da TIRA 4 é bem mais acentuada. Da primeira para a segunda vinheta há um salto de cinco mil anos.

Visivelmente, as tiras são fáceis de ser identificadas por algumas características peculiares, como os balões, os quadros e as imagens. Sobre o formato das tirinhas, Ramos (2011) esclarece que

> há livros que compilam tiram produzidas anteriormente na internet ou em jornais. No caso destes, a adaptação retira de cima da tira o título e o nome do autor[...] outra situação é o uso de tiras na vertical, e não na horizontal. Ocorre muito na última página de revistas infantis (RAMOS, 2011, p. 101).

Nesse caso, segundo o autor, mesmo com todas as adaptações, não deixam de constituir o gênero tira cômica aos olhos do autor, do leitor e do editor da obra, funcionando como uma tirinha tradicional.

Um elemento bastante importante nas tiras cômicas, responsável pela representação da fala e do pensamento são os balões. Para Ramos (2012, p. 33), "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". O autor destaca ainda que talvez os balões sejam o recurso que mais identifica os quadrinhos como linguagem.

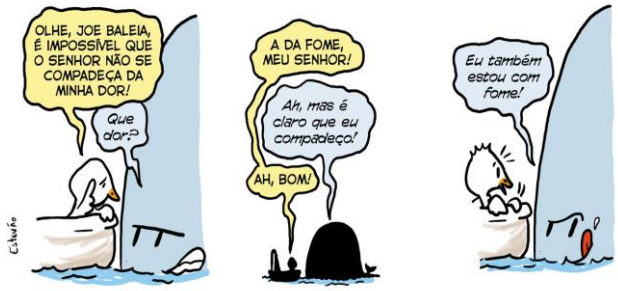
O balão, para Acevedo (1990 apud RAMOS, 2012, p. 36) "possui dois elementos: o continente (corpo e rabicho/apêndice) e o conteúdo (linguagem escrita ou imagem). O continente pode adquirir diversos formatos, cada um com uma carga semântica e expressiva diferente". O entendimento da linha que contorna os balões é essencial para a construção do sentido, pois é a partir dela que se identifica o balão como de fala ou pensamento, por exemplo. Além disso, variações nesse contorno contribuem com a obtenção de vários efeitos, como grito, voz baixa, arrepio etc. Os balões em forma de nuvem representam pensamento ou imaginação.

As diversas formas dos balões foram nomeadas por Cagnin (1975 apud RAMOS, 2012, p. 36) para uma melhor organização; estão listados e exemplificados no quadro número 1.

Quadro 1: Formas do balão

Formas do balão	Exemplos
1. Balão-fala (expressivamente o mais neutro)	**Figura 7: Exemplo balão-fala** **Fonte: http://www2.uol.com.br/niquel. Acesso 01/08/2014.**
2. Balão-pensamento (contorno ondulado e apêndice formado por bolhas; possui o formato de uma nuvem)	**Figura 8: Exemplo balão-pensamento** **Fonte: http://www2.uol.com.br/niquel/benedito.shtml-Acesso 25/05/2015**
3. Balão-cochicho (linha pontilhada, possui indicação de tom de voz baixo)	**Figura 9: Exemplo balão-cochicho** **Fonte: http://www.jogosdaturmadamonica.net/cochichando/. Acesso 10/07/2015**
4. Balão-berro (extremidades para fora, como uma explosão; sugere tom de voz alto)	**Figura 10: Exemplo balão-berro** **Fonte: http://clubedamafalda.blogspot.com.br/. Acesso: 25/06/2015**
5. Balão-trêmulo (linhas tortas; sugere medo ou voz	**Figura 11: Exemplo balão-trêmulo**

tenebrosa)	 **Fonte: http://clubedamafalda.blogspot.com.br/. Acesso: 25/06/2015**
6. Balão-de-linhas-quebradas (indica fala vinda de aparelhos eletrônicos)	**Figura 12: Exemplo balão-de-linhas-quebradas** **Fonte: http://clubedamafalda.blogspot.com.br/. Acesso: 25/06/2015**
7. Balão-vibrado (indica voz tremida)	**Figura 13: Exemplo balão-vibrado** **Fonte: https://ospassarinhos.wordpress.com/category/balao-editorial/. Acesso: 25/06/2015**
8. Balão-glacial (parece gelo derretendo; indica desprezo ou choro)	**Figura 14: Exemplo balão-glacial** **Fonte: http://prfranciscodaandrea.blogspot.com.br/2012/10/planos-de-aula.html. Acesso 24/06/2015**
9. Balão-uníssono (reúne fala de diferentes	**Figura 15: Exemplo balão-uníssono**

personagens)	**Fonte: http://www2.uol.com.br/niquel. Acesso 01/08/2014.**
10. Balão-zero ou ausência de balão (não há contorno no balão; pode vir com ou sem apêndice)	**Figura 16: Exemplo balão-zero ou ausência de balão** **Fonte: https://planetatirinha.wordpress.com/category/hagar-o-horrivel/. Acesso 05/07/2015**
11. Balão-intercalado (fala de um interlocutor intercalado com as das personagens. Por exemplo, o segundo momento da conversa entre o pato e a baleia na tira ao lado)	**Figura 17: Exemplo balão-intercalado**  **Fonte: https://ospassarinhos.wordpress.com/category/tirinhas/page/7/. Acesso: 25/06/2015**
12. Balão-mudo (não contém fala; geralmente aparece com um sinal gráfico)	**Figura 18: Exemplo balão-mudo** **Fonte: http://www.alienado.net/tirinhas-engracadas-da-monica. Acesso 22/06/2015**
13. Balões-duplos (indica dois momentos de fala)	**Figura 19: Exemplo balões-duplos**

	 Fonte: http://www.alienado.net/tirinhas-engracadas-da-monica. Acesso 22/06/2015
14. Balão-sonho (mostra imagens do conteúdo do sonho da personagem)	**Figura 20: Exemplo balão-sonho** **Fonte: http://www.alienado.net/tirinhas-engracadas-da-monica. Acesso 22/06/2015**
15. Balão de apêndice cortado (indica a voz de um emissor que não aparece no quadrinho)	**Figura 21: Exemplo balão de apêndice cortado** **Fonte: https://planetatirinha.wordpress.com/category/hagar-o-horrivel/. Acesso 05/07/2015**
16. Balões-especiais (assumem a forma da figura que expressa o sentimento da personagem)	**Figura 22: Exemplo balão-especial** **Fonte: http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2008/01/a11.htm. Acesso: 22/06/2015**

Fonte: Adaptado de Cagnin (1975 apud RAMOS, 2012, p. 36-41)

Destaca-se, dentre esses, o balão-fala, pois é o mais utilizado nos quadrinhos. Ele é caracterizado por um traço contínuo, reto e curvilíneo. É considerado o balão expressivamente mais neutro dentre todos.

Ramos (2012) cita o autor Robert Benayoun que elenca 72 formas distintas de balão na sua obra *Le Ballon dans La Bande Dessineé*. Alerta também que, em algumas tiras, os balões servem para produzir metalinguagem que é um recurso muito utilizado nas tirinhas para produzir humor. Por conta da variedade de reações que as personagens podem apresentar nos quadrinhos, acreditamos que em outros estudos sobre a estrutura do balão poderão surgir outras formas, de modo que nunca se chegaria a um número certo sobre a quantidade de balões existentes.

Salientamos que os balões, além de indicarem a fala das personagens envolvidas na história, servem também para indicar a forma como os personagens se comportam nos quadros. Diante dessa afirmação, observa-se que esse recurso é realmente importante para a construção de sentidos nos quadrinhos, pois contribuem de forma significativa para a atividade da interpretação de cada quadro.

Ramos (2102) também cita o apêndice como meio de representação da fala e pensamento. "Trata-se de uma extensão do balão, que se projeta em direção do personagem" (RAMOS, 2012, p. 43). Ou seja, é o elemento ligado ao balão cuja função principal é direcionar ao sujeito falante da enunciação a fim de esclarecer ao leitor a quem pertence o enunciado no quadro. Esclarece ainda que é raro termos um balão de texto sem apêndice. Fresnault-Deruelle (1972 apud RAMOS, 2012, p. 46) defende que "os apêndices fazem a intermediação entre as partes verbal e visual, ou, em outras palavras, entre o balão e o personagem". Assim como os balões, o contorno do apêndice pode influenciar o sentido do texto. Destaca-se o apêndice que indica o pensamento das personagens: ele é formado por bolhas e pode ter um contorno ondulado para ficar mais claro seu sentido.

As legendas, segundo Ramos (2012), são usadas como textos de narradores que indicam um espaço, linha temporal, nota de rodapé ou para situar o leitor na trama. Na visão de Vergueiro (2012, p. 62), a legenda é "utilizada para situar o leitor no tempo e no espaço, indicando mudança temporal, expressões de sentimento ou percepções dos personagens". Vergueiro (2006 apud Ramos, 2012, p. 49) esclarece que "a legenda aparece no canto superior do quadrinho, antes da fala dos personagens, para representar 'a voz do narrador onisciente'". Por exemplo, a figura 23. Porém, Ramos (2006, p. 50) defende que o narrador-personagem, em muitos casos, também faz uso das legendas, por exemplo, a figura 24.

Figura 23: Exemplo de Legenda com narrador onisciente

Fonte: http://www2.uol.com.br/niquel. Acesso 01/08/2014.

Figura 24: Exemplo de Legenda com narrador-personagem

Fonte: http://grupoplccj.webnode.com.br/quadrinhos/. Acesso 15/07/2015

Portanto, as legendas constituem importantes elementos para a compreensão leitora, pois situam os leitores das tiras no tempo e espaço, demonstrando as mudanças na narrativa e ajudando na construção do sentido da história.

Nos quadrinhos, a expressividade da fala se dá por uma junção de elementos: as diferentes formas das letras, os símbolos que traduzem uma motivação ou as representações sonoras (como as onomatopeias, por exemplo). Esse recurso chama-se tipografia. Ela também influencia bastante na hora da interpretação, uma vez que o quadrinhista escolhe a tipografia e o corpo da fonte a partir da intenção que quer expressar.

Ramos (2012, p. 56) destaca que em algumas tiras "a palavra, ao mesmo tempo em que representa o som ou um conjunto de sons, pode adquirir outros significantes". O autor explica que nesse caso ocorre um processo de "hibridização de signos verbais escritos e signos visuais". Ou seja, o tipo de letra, o tamanho, a sua grafia podem adquirir expressividades diferentes no contexto sugerido pelo quadrinho.

A partir do momento em que a letra deixa de ser escrita de maneira linear, sem negrito ou outro efeito, passa a ter uma expressividade e isso deve ser observado na construção do

sentido da tira. Por exemplo, letras de tamanho menor podem indicar um sussurro, o contrário, quando aparecem com um tamanho maior podem representar um grito.

Vergueiro (2012, p. 50) explica que "questões como perspectiva, cores, claro/escuro, tonalidades de sombra e massa etc. influenciam tanto no aspecto gráfico da página quanto na compreensão da mensagem". Portanto, é necessário se considerar a forma, o tamanho das letras e as cores para desenvolver uma interpretação significativa. O autor destaca ainda que os elementos linguísticos presentes na tira, tanto verbais quanto gráficos, realçam os sentidos da mensagem, dependendo do formato das fontes.

Outro recurso bastante utilizado nos quadrinhos é a onomatopeia. Ramos (2012, p.76) destaca que há inúmeras maneiras de usos das onomatopeias, uma vez que esse recurso representa os sons dos elementos dos quadros. Vergueiro (2012) também destaca o uso das onomatopeias. Explica que "são signos convencionais que representam ou imitam um som por meio de caracteres alfabéticos. Elas variam de país para país, na medida em que diferentes culturas representam os sons de acordo como o idioma utilizado para sua comunicação" (VERGUEIRO, 2012, p. 62). A figura 9 apresenta um exemplo desse recurso: a letra Z indicando que a larvinha encontra-se em sono profundo.

Figura 25: Exemplo de onomatopeia

Fonte: http://www2.uol.com.br/niquel. Acesso 01/08/2014.

Vergueiro (2012) informa ainda que as onomatopeias não são um recurso exclusivo dos quadrinhos, mas "é específica dos quadrinhos a plasticidade e sugestão gráfica que as onomatopeias neles assumiram, ocupando papel importante na linguagem" (VERGUEIRO, 2012, p. 62). O autor ainda ressalta que, em geral, as onomatopeias são produzidas independentes dos balões, geralmente com determinado destaque, localizadas próximos ao local em que a ação produz o som que representam.

Assim como as onomatopeias são recursos importantes na linguagem das tiras, existe outro recurso que colabora e que significa com a apresentação dos quadros: os planos e

ângulos de visão. A obra quadrinizada passa a sensação para o leitor que está ocorrendo movimento na sequência de imagens (na maioria dos casos). Muitas estratégias podem ajudar na construção dos mais variados efeitos como o enquadramento e ângulos de visão. Vergueiro explica que "nos quadrinhos, os enquadramentos ou planos representam a forma como uma determinada imagem foi representada, limitada na altura e largura, da mesma forma como ocorre na pintura, na fotografia e no cinema" (VERGUEIRO, 2012, p. 40). O quadrinhista, ao construir seus desenhos, pode escolher entre várias possibilidades de expor o personagem no quadro, cada uma possui uma denominação e finalidade distintas. Todo e qualquer leitor pode enxergar que há inúmeros modos de apresentar um personagem em uma cena, dentro de um quadro. Vergueiro (2012, p. 40-45) destaca alguns exemplos de planos e ângulos. Para ficar mais clara essa análise, destacaremos os mais utilizados nos quadrinhos.

a) Plano Geral – o desenho é apresentado de forma bastante ampla com o objetivo de mostrar o ambiente e as personagens. Por exemplo, a segunda vinheta da tira abaixo:

Figura 26: Exemplo Plano geral

Fonte: http://www.alienado.net/tirinhas-engracadas-da-monica. Acesso 22/06/2015

b) Plano Total ou Conjunto – o objetivo do quadrinhista é destacar os personagens. O ambiente ocupa pouco espaço. Este plano está representado na figura 27.

Figura 27: Exemplo Plano total ou conjunto

Fonte: https://planetatirinha.wordpress.com/category/hagar-o-horrivel/. Acesso 05/07/2015

Plano Médio ou Aproximado – Mais utilizado em cenas de diálogo, logo as personagens são desenhadas da cintura para cima, destacando seus traços e expressões fisionômicas, de acordo com a figura 28.

Figura 28: Exemplo Plano médio ou aproximado

Fonte: http://www2.uol.com.br/niquel. Acesso 01/08/2014.

d) Primeiro Plano – a personagem é desenhada a partir do ombro. Dessa forma há um destaque para a expressão facial e estado emocional, por exemplo, a segunda vinheta da figura 29.

Figura 29: Exemplo Primeiro plano

Fonte: http://www.alienado.net/tirinhas-engracadas-da-monica. Acesso 22/06/2015

Sobre os ângulos de visão, Vergueiro (2012, p. 43) explica que eles "representam a forma como o autor deseja que a cena seja observada". Dessa forma, a escolha de um ângulo de visão tem uma intenção pré-determinada, definida. O autor os classifica em três tipos:

a) Ângulo de visão médio – a cena é apresentada como se ocorresse à altura dos olhos do leitor. Observamos isso na figura 30.

FIGURA 30: Exemplo Ângulo de visão médio

Fonte: http://www.umquedemarx.com.br/2013/11/gramsci-e-historias-em-quadrinhos.html. Acesso 22/06/2015

b) Ângulo de visão superior (plongé ou picado) – a ação é visualizada de cima para baixo, permitindo que alguns personagens sejam diminuídos, enquadrados pelo ambiente que o cerca ou pelos problemas apresentados na tira, conforme figura 31.

Figura 31: Exemplo Ângulo de visão superior

Fonte: http://www.guiadosquadrinhos.com/personagem/anjinho/1342. Acesso 01/07/2015

c) Ângulo de visão inferior (contre-plongé ou contra-picado) – a ação é visualizada de baixo para cima com o intuito de destacar algum personagem da tira. Veja o exemplo seguinte:

Figura32: Exemplo Ângulo de visão inferior

Fonte: http://www2.uol.com.br/niquel. Acesso 30/06/2015.

O estudo das tipografias ganha importância à medida que os autores dos quadrinhos as utilizam frequentemente a fim de estabelecer a construção de sentidos das mais variadas formas. Além disso, esse recurso valoriza os sentidos produzidos em conjunto pelos textos e imagens.

Para Ramos (2011), embora muito diferentes, há "uma nítida mescla entre os conceitos de piada e tira cômica. Essa associação sugere que, embora aparentemente distintos, haveria um diálogo real entre os dois gêneros" (RAMOS, 2011, p. 116). Ramos (2011) esclarece que a tendência tanto do autor como do leitor é ver a tira cômica como uma piada. Algumas características de ambos os gêneros favorecem essa tendência como a presença de um desfecho inesperado/inusitado, que foge ao que vem sendo narrado.

Para Gil (1995, p. 111) "a anedota ou piada é um texto que se relaciona direta e necessariamente com o riso. Trata-se de descobrir o conjunto de propriedades linguísticas que estão presentes em todos os textos percebidos como humorísticos e que tornam humorísticos todos os textos que as utilizam". Sobre esse assunto, Ramos (2012) explica que o gênero tirinha

> usa estratégias textuais semelhantes a uma piada para provocar efeito de humor. Essa ligação é tão forte que a tira cômica se torna um híbrido de piada e quadrinhos. Por isso, muitos a rotulam como sendo efetivamente uma piada. (RAMOS, 2012, p. 24)

Nas tiras cômicas, o riso, normalmente, é desencadeado por algo inesperado, uma quebra de expectativa ou a ruptura de alguma norma ou convenção:

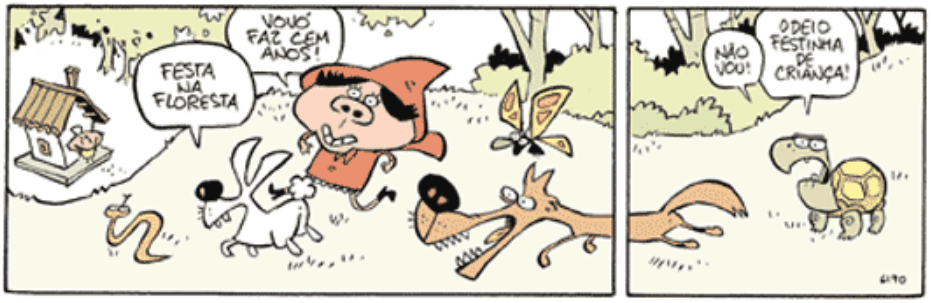
> [...] não é, simplesmente, a presença de elementos incongruentes a causa do efeito cômico, pois há uma coerência interna na organização desses elementos. [...] a graça surge quando elementos incongruentes presentes no texto opõem-se aos modelos cognitivos interiorizados pelo ouvinte/leitor. (SOUZA, 1997, p. 7)

O efeito do humor só será percebido caso o fato retratado seja um conhecimento compartilhado pelo leitor. É importante que o sujeito tenha uma noção clara do que se espera do gênero, pois isso "contribui muito para a leitura mais aprofundada e crítica dos quadrinhos" (RAMOS, 2012, p. 16). Quando falamos de humor neste trabalho, refere-se ao humor elaborado textualmente (através de dispositivos específicos) e cognitivamente (através de determinadas estratégias).

Assim, o humor, geralmente, faz parte da tira cômica e ocorre no momento em que o leitor toma conhecimento da intenção que o produtor do quadrinho quis mostrar na cena enunciativa, seja através da quebra de expectativa do leitor, de situações estereotipadas, variações inesperada das práticas sociais etc. Por isso, o humor só ocorrerá caso o sentido da tirinha seja compreendido completamente. Ou seja, atrelado aos outros mecanismos linguísticos que compõem o gênero, o humor é um importante elemento para a construção de sentido nas tirinhas.

Vejamos a tira seguinte:

Figura 33: Tira 5



Fonte: http://www2.uol.com.br/niquel. Acesso 01/08/2014.

A narrativa da figura 33 faz uma referência ao conto *Chapeuzinho Vermelho*, no entanto há algumas diferenças entre a tira e o original. No primeiro quadro, a personagem Chapeuzinho corre em direção a casa da vovó com alguns bichos, para sua festa de aniversário de cem anos. Observa-se que um dos animais que acompanham Chapeuzinho é o próprio Lobo Mau, que na história original devora a vovó. Espera-se que, se até mesmo o lobo vai à festa, todos os outros bichos também irão.

No segundo quadro aparece a situação responsável pelo desencadeamento do humor. O leitor tem que saber a informação de que a tartaruga é conhecida como um dos animais de maior longevidade da natureza. Assim, mesmo fazendo cem anos, a festa da vovozinha é tratada por ela como um evento de criança.

É comum encontrarmos a presença de intertextualidade inserida em tiras cômicas. Portanto, é importante destacar como ela se manifesta dentro desse gênero textual. Para Marcuschi (2008, p. 129), "há hoje um consenso quanto ao fato de se admitir que todos os textos comungam com outros textos, ou seja, não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado e solitário". Assim, não existe texto que não se refira a outro e as tiras cômicas também estão incluídas nesse rol.

Marcuschi (2008, p. 131) esclarece também que a intertextualidade colabora com a coerência textual. Além disso, afirma que "mais do que um simples critério de textualidade, é também um princípio constitutivo que trata o texto como uma comunhão de discursos e não como algo isolado". Para a compreensão da tira, muitas vezes é necessário fazer essa interconexão com outros textos.

Para o processo de compreensão e construção de sentido, identificar a presença de outros textos é de fundamental importância. Isso depende muito do conhecimento do leitor, do seu repertório de leitura. No processo de leitura e produção de sentido, o leitor deve (re)conhecer o texto-fonte ou modo de constituição. Koch (2012) reitera que "para o processo de compreensão, além do conhecimento do texto-fonte, necessário se faz também considerar que a retomada de texto (s) em outro (s) texto (s) propicia a construção de novos sentidos, uma vez que são inseridos em uma outra situação de comunicação, com outras configurações e objetivos" (KOCH, 2012, p. 85-86). A autora defende que as alterações/adulterações em textos-fonte podem ocorrer em práticas comunicativas diversas como anúncios, charges e tiras. Para a compreensão leitora do texto, é papel do leitor identificar o texto-fonte, que deve fazer parte de sua memória social, e as alterações produzidas pelo autor do texto lido.

Como exemplos do que acabamos de afirmar, temos as figuras 2, 3 e 5 citadas. Nelas, podemos constatar a inserção de outros textos – *Branca de Neve, Três Porquinhos e Chapeuzinho Vermelho* – recuperados por meio da memória social. Nas tirinhas citadas, as imagens auxiliam na (re)ativação cognitiva do intertexto na memória do leitor. A realização de tal retomada depende do compartilhamento de saberes e referências dos interlocutores.

A intertextualidade é uma forma de diálogo entre textos, que pode se dar de forma mais implícita ou mais explícita e em diversos gêneros textuais. Para identificá-la, o leitor deve demonstrar conhecimento sobre aquele assunto e como este interfere no nível de compreensão do texto. Nos gêneros multissemióticos, como as tiras, mesmo sem a explicitação da fonte, é possível recuperar esse texto original por meio de outros recursos, como as imagens,

onomatopeias e outros, portanto, é importante levar em consideração as relações intertextuais instauradas nas diversas modalidades presentes na tira cômica.

No âmbito da Linguística Textual, destacamos o trabalho de Koch (2012) sobre a classificação de intertextualidade implícita e intertextualidade explícita. Segundo a estudiosa "a intertextualidade explícita ocorre quando há citação da fonte do intertexto" (KOCH, 2012, p. 87). Na figura 5, temos um caso de intertextualidade explícita: há citação direta do texto-fonte pelo narrador ("*Enquanto a casa dos Porquinhos...*"). Além disso, pode-se retomar facilmente o conto infantil por meio das imagens dos três porquinhos e da casa destruída, supostamente pelo Lobo Mau. Já a forma implícita, segundo Koch (2012), ocorre quando se introduz, no próprio texto, o intertexto de outrem sem mencionar explicitamente a fonte, objetivando concordar ou não com o discurso do autor.

Apesar da história apresentar vários elementos novos, pode-se identificar diversas semelhanças com o conhecido conto original dos três porquinhos. Todavia, o autor, ao retomar a história, o faz em uma outra perspectiva. Os enunciados produzidos em associação aos elementos não verbais são indicadores do efeito de humor pretendido pelo autor, considerando o conhecimento do gênero *tira* e de sua função. De posse dessas informações, o leitor será capaz, por exemplo, de inferir que a casa dos porquinhos foi destruída por um sopro do Lobo Mau.

Vale ressaltar que, embora existam muitos trabalhos voltados para o fenômeno da intertextualidade, ainda são limitados os estudos que tratam das relações intertextuais no que diz respeito à construção de sentido nos textos multimodais. Aproximando-se um pouco mais do objeto em estudo, nesse ponto, é importante discutirmos como as imagens dialogam entre si.

Courtine (2006) define o termo "intericonicidade" para o fenômeno da intertextualidade entre imagens. Ele enfatiza que:

> A intericonicidade é assim uma noção complexa, porque ela supõe a relação entre imagens externas, mas também entre imagens internas, as imagens da lembrança, as imagens da rememoração, as imagens das impressões visuais armazenadas pelo indivíduo. Não há imagem que não faça ressurgir em nós outras imagens, quer essas imagens tenham sido já vistas ou simplesmente imaginadas. (COURTINE, 2006, p. 159-160)

Dessa forma, esse fenômeno visa mostrar que, assim como os textos são revestidos de intertextualidade, as imagens são permeadas por uma intericonicidade que supõe as relações entre as imagens da memória das pessoas. Assim, a constituição imagética do texto deve ser

reconstruída por meio da investigação das suas formas de produção, de circulação e do resgate de uma cultura visual de um determinado momento histórico.

Para esse estudo, defendemos uma aproximação dos termos intertextualidade/ intericonicidade, pois ambos possibilitam compreender, entre outras coisas, como os autores dos textos (verbais ou multimodais) concebem as suas histórias, constituindo, portanto, em um elemento importante para a análise das tiras cômicas, que utilizam as mais diversas semioses. Para efeito didático, a partir de agora, nos referimos apenas a terminologia *intertextualidade*.

Apesar de terem surgido nos jornais, as tiras se espalharam nos mais variados meios de divulgação e são publicadas em diversos suportes e com finalidades bastante diferentes para um público infantil, de jovens e adultos. Atualmente, podemos destacar a sua constante presença em sites da internet, em blogs, redes sociais e outros. Além disso, as tirinhas também são publicadas em coletâneas que podem ser encontradas em livrarias e bancas de revistas. Toda essa visibilidade fez com que as tiras migrassem para ser usadas também para fins didáticos, apesar da sua maioria ser produzida com o objetivo de lazer ou entretenimento, sem a preocupação de informar ou ensinar algo. Por isso, exigem um cuidado maior por parte dos professores que queiram utilizá-las nas suas aulas. E é sobre esse assunto que daremos continuidade na próxima seção.

3.3 Uso das tiras cômicas na aula de língua portuguesa

Nos seus estudos sobre a linguagem, Bakhtin (2003) esclarece que as relações entre linguagem e sociedade são indissociáveis e as diferentes esferas da atividade humana dialogam entre si e produzem formas relativamente estáveis de enunciados, denominados gêneros discursivos, conforme foi apresentado anteriormente. Essa perspectiva tem despertado o interesse de educadores que buscam entender as novas propostas para o ensino da Língua Portuguesa apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nos objetivos dos PCNs de Língua Portuguesa, fica evidente a importância do estudo dos gêneros nas aulas:

> - expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos - tanto orais como escritos - coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;

- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz [...] (BRASIL, 1998, p. 33)

Os PCNs para a Língua Portuguesa (1998) preveem o trabalho com a prática de leitura em situações diversas, respeitando as variedades e especificidades que a língua tem de acordo com seus contextos históricos, geográficos, sociais etc. Esse documento, baseado na concepção sociointeracionista do estudo de língua materna, propõe que a funcionalidade da linguagem e a competência comunicativa são aspectos importantes que devem ser trabalhados pela escola, já que são primordiais para que a comunicação aconteça. É necessário que o indivíduo consiga transitar entre diferentes tipos de linguagem que estão presentes na sociedade.

Mendonça (2010, p. 219) destaca que os PCNs "incorporam o consenso sobre a necessidade de exposição à diversidade de gêneros de circulação social como um dos princípios básicos do ensino de língua materna". Ou seja, a escolha de materiais de leitura na escola deve obedecer às práticas comunicativas diárias dos alunos.

Segundo Marcuschi (2008, p. 149), "o trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas". Os gêneros textuais, na concepção do referido autor, são fenômenos históricos vinculados à vida cultural e social, surgindo de acordo com as necessidades e atividades humanas. Sendo assim, os gêneros textuais caracterizam-se mais por suas funções comunicativas do que por suas características estruturais e linguísticas. Marcuschi nos fala que é possível eleger gêneros para o ensino da língua.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), utilizando a noção de Bakhtin de gêneros, consideram os gêneros como instrumentos semióticos complexos que permitem a compreensão e produção de textos discursivamente. Para os autores, a representação do gênero na escola deve ser assim descrita: "trata-se de levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência" (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 68). Os autores orientam que o mais importante é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, "o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado" (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, p. 68). Neste contexto, esses estudiosos informam que o uso do gênero na escola não serve só como um instrumento de comunicação, mas sim como objeto de ensino e aprendizagem.

Partindo desse pressuposto, essa pesquisa privilegia a compreensão leitora dos alunos, por considerá-la uma prática importante para a ampliação do seu repertório cultural, desenvolvimento do pensamento crítico, por dar condições para que ele reflita sobre determinadas situações e possa discutir utilizando uma argumentação consistente. E o mais importante, a melhoria do seu processo de comunicação por meio da linguagem.

O trabalho com os gêneros textuais na escola tornou-se imprescindível a partir da constatação de que é preciso proporcionar aos alunos o exercício efetivo e competente das habilidades de leitura. Fica evidente que é necessário que os alunos entendam, aprendam a analisar uma variedade de gêneros presentes nas situações de uso da língua no seu cotidiano.

Vergueiro (2009) destaca a abrangência da utilização da linguagem dos quadrinhos no mundo nos mais diferentes setores ou atividades, "seja com finalidades de educação e treinamento, de entretenimento, como com fins de divulgação ou publicidade de produtos comerciais" (VERGUEIRO, 2009, p. 84). Podemos afirmar que em praticamente todos os países do mundo é possível encontrar exemplos desse tipo de linguagem, evidenciando a popularidade e o poder dos quadrinhos na sociedade.

Os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, público-alvo desta pesquisa, estão em fase de transição da infância para a adolescência, logo atravessam uma etapa marcada por conflitos naturais da fase. Dependendo das características socioculturais desse estudante, a compreensão leitora de alguns textos pode representar um desafio. Portanto, respeitar essa heterogeneidade social, cultural e histórica é fundamental neste trabalho. Outros aspectos que podem influenciar os resultados esperados são a quantidade de alunos em sala, carga horária e outros fatores que podem dificultar o processo de engajamento discursivo do aluno.

Nesse sentido, o presente trabalho propõe o uso do gênero tira cômica nas aulas de Língua Portuguesa, pois o seu uso propicia de forma notável a representação gráfica da visualidade. O caráter lúdico desse gênero desperta o prazer de ler, aspecto que não pode ser desconsiderado pelo docente.

Tal pesquisa examinou como o gênero textual tira cômica poderia contribuir para aumentar a capacidade interpretativa dos alunos. Para que possam ser melhor utilizadas para o ensino, o professor deve compreender alguns elementos para conseguir extrair todo o potencial desse gênero.

Inicialmente, o gênero textual Histórias em Quadrinhos (HQ) e seus subtipos eram negligenciados pela escola. Os motivos para isso, segundo Mendonça (2010, p. 218), teriam relação com o uso e temática das Histórias em Quadrinhos. De fato, a escola não via com

“bons olhos” um gênero textual que tinha o entretenimento e o humor como meta principal. Esses fatores levaram alguns a crer na falsa premissa de que os quadrinhos possuíam uma baixa qualidade textual. Por conta disso, durante séculos, apesar da tirinha sempre ter espaço garantido nas colunas dos jornais e revistas, a escola omitiu-se de explorar as potencialidades pedagógicas desse gênero, “aprofundando a discrepância entre o que a escola oferece e o que os alunos buscam” (MENDONÇA, 2010, p. 218).

Vergueiro (2012) explica que os quadrinhos tornaram-se objeto de restrição por parte dos pais e educadores, devido a sua popularidade, representavam “um meio de comunicação de vasto consumo e com conteúdo majoritariamente direcionado às crianças e jovens” (VERGUEIRO, 2012, p. 8). Segundo o pesquisador, os adultos não acreditavam que os quadrinhos pudessem contribuir para o aprimoramento cultural e moral dos leitores.

Com o passar do tempo e o avanço das pesquisas, o preconceito em relação às tiras na escola tem diminuído. Vergueiro (2012, p. 20) destaca que a inclusão efetiva dos quadrinhos em materiais didáticos começou de forma tímida. No início eram usadas apenas para ilustrar aspectos específicos das matérias que antes eram explicadas por um texto escrito. O autor explica que, mesmo com uso reduzido dos quadrinhos, ainda temiam que a escola rejeitasse o material.

O gênero foi conquistando mais espaço de divulgação, principalmente com o advento da internet. Ultimamente, esse gênero tem ampliado o seu uso nos livros didáticos, aparecendo frequentemente nas provas oficiais nacionais e internacionais e, atualmente, tem se destacado também nas Redes Sociais. Vergueiro (2012, p. 20) esclarece que atualmente “é muito comum a publicação de livros didáticos, em praticamente todas as áreas, que fazem farta utilização dos quadrinhos”. Segundo Ramos (2012, p. 13), o uso de “quadrinhos, hoje, são bem-vindos nas escolas. Há até estímulo governamental para que sejam usados no ensino”.

Assim, o reconhecimento e utilização do recurso dos quadrinhos como ferramenta pedagógica parece surgir como necessidade, já que, atualmente, a imagem e a palavra, cada vez mais, associam-se para a produção de sentido nos diversos contextos comunicativos e o gênero tira que antes era visto apenas para o entretenimento, hoje tem o seu potencial reconhecido como ferramenta de ensino.

Rojo (2000) trata do estudo dos gêneros textuais como uma boa oportunidade de se lidar com os usos da língua na forma como ela acontece no dia a dia. Nesse contexto, entendemos que determinadas tirinhas demandam estratégias de leitura sofisticadas, além de um alto grau de conhecimento prévio, assim podemos facilmente utilizá-las para fins didáticos.

Mendonça (2010, p. 220) destaca que "a análise mais específica do gênero – sua constituição, formas de circulação, subtipos – também pode ser objeto de trabalho pedagógico na escola". Principalmente no ensino fundamental, o estudo desses elementos é essencial para a produção de sentido. O gênero tira cômica proposto apresenta muitas especificidades em relação a esses elementos que devem ser observados, como

> a forma e o contorno dos balões (para a fala, o medo, o sonho, o pesadelo, o pensamento etc), o tamanho e o tipo das letras (para sentimentos como a raiva, o grito, o amor, a indiferença etc.), os sinais usados no lugar das letras (para palavrões, para línguas estrangeiras ou extraterrestres), a disposição do texto (sem parágrafos ou travessões), por exemplo (MENDONÇA, 2010, p. 220).

Vergueiro (2012), na sua obra *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*, lista alguns motivos que fortalecem o uso desse gênero na prática pedagógica do professor:

> - Os estudantes querem ler os quadrinhos;
> - Palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente;
> - Existe um alto nível de informação nos quadrinhos;
> - As possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as histórias em quadrinhos;
> - Os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura;
> - Os quadrinhos enriquecem o vocabulário dos estudantes;
> - O caráter elíptico da linguagem quadrinhística obriga o leitor a pensar e imaginar;
> - Os quadrinhos têm um caráter globalizador;
> - Os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema. (VERGUEIRO, 2012, pp. 21 - 25)

Além dos pontos mencionados, o autor ainda acrescenta duas vantagens para o aproveitamento dos quadrinhos em ambiente escolar: acessibilidade e baixo custo. Ele destaca ainda que "há várias décadas, as histórias em quadrinhos fazem parte do cotidiano de crianças e jovens, sua leitura sendo muito popular entre eles. [...]As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico" (VERGUEIRO, 2012, p. 21). Para o autor, o único limite para o aproveitamento dos quadrinhos em sala de aula é a criatividade e a capacidade do professor de utilizá-los para atingir seus objetivos de ensino.

O referido pesquisador enfatiza ainda que "a interligação do texto com a imagem, existente nas histórias em quadrinhos, amplia a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos, isoladamente, teria dificuldades para agir" (VERGUEIRO, 2012, p. 22). O autor esclarece que na medida em que ocorre essa interligação texto-imagens, há a

criação de um novo nível de comunicação, que amplia a possibilidade de compreensão do conteúdo programático por parte dos alunos.

Outro ponto positivo para o uso dos quadrinhos na escola diz respeito ao variado leque de informações passíveis de serem discutidas em sala de aula, que dependem apenas do interesse do professor e dos alunos. Além disso, Vergueiro (2012, p. 22) explica que os variados recursos da linguagem quadrinística poderão enriquecer as possibilidades comunicativas dos alunos.

Pesquisas mostram que os leitores de quadrinhos são também leitores de outros tipos de revistas, jornais e livros. Vergueiro afirma que

> a ampliação da familiaridade com a leitura de histórias em quadrinhos, proporcionada por sua aplicação em sala de aula, possibilita que muitos estudantes se abram para os benefícios da leitura, encontrando menor dificuldade para concentrar-se nas leituras com finalidade de estudo (VERGUEIRO, 2012, p. 23)

Além de auxiliar o desenvolvimento do hábito da leitura, os quadrinhos contribuem também para o enriquecimento do vocabulário dos estudantes. Ainda segundo Vergueiro (2012):

> as histórias em quadrinhos são escritas em linguagem de fácil entendimento, com muitas expressões que fazem parte do cotidiano dos leitores; ao mesmo tempo, na medida em que tratam de assuntos variados, introduzem sempre palavras novas aos estudantes, cujo vocabulário vai se ampliando quase que de forma despercebida para eles (VERGUEIRO, 2012, p. 23).

Vergueiro (2012) destaca que os quadrinhos são especialmente úteis para exercícios de compreensão de leitura e como fontes para estimular os métodos de análise e síntese das mensagens. Sobre isso ele destaca:

> sendo uma narrativa com linguagem fixa, a constituição de uma história em quadrinhos implica na seleção de momentos-chave da história para utilização expressa na narrativa gráfica, deixando-se outros momentos cargo da imaginação do leitor. Dessa forma, os estudantes, pela leitura de quadrinhos, são constantemente instados a exercitar o seu pensamento, complementando em sua mente os momentos que não foram expressos graficamente, dessa forma desenvolvendo o pensamento lógico (VERGUEIRO, 2012, p. 23-24)

Essa ideia é ampliada por Mendonça (2010, p. 218), para quem os quadrinhos "demandam estratégias de leitura sofisticadas, além de um alto grau de conhecimento prévio". Portanto, a compreensão das tiras cômicas exige dos alunos formas bem elaboradas de leitura e utilização dos conhecimentos prévios, associados a sua situação histórica e social.

Um ponto importante levantado por Vergueiro (2012) diz respeito ao nível escolar que pode trabalhar com os quadrinhos. O estudioso informa que "não existe barreira para o

aproveitamento das histórias em quadrinhos nos anos escolares iniciais e tampouco para sua utilização em séries mais avançadas, mesmo em nível universitário" (VERGUEIRO, 2012, p. 24-25).

Em relação ao nível escolar proposto para a intervenção (6º ano do ensino fundamental) nesta pesquisa, é importante que o professor fique atento a algumas especificidades da faixa etária. Ainda segundo Vergueiro (2012, p. 28), os alunos desse nível já possuem uma boa percepção da sociedade que os rodeia, entendendo que fazem parte de um mundo muito mais amplo do que as fronteiras entre sua casa e a escola. Portanto, o educador deve escolher com cuidado as tirinhas que serão trabalhadas em sala, respeitando o nível cognitivo do educando, para que haja uma melhor interação com o gênero. Essa seleção deve levar em consideração os objetivos educacionais que se deseja alcançar.

O professor deve escolher com cuidado o material que será utilizado, levando em consideração a temática, o alinhamento da linguagem utilizada com a idade e o desenvolvimento intelectual dos alunos com os quais deseja trabalhar, de forma a atingir resultados satisfatórios.

Vergueiro (2012, p. 28) faz algumas considerações em relação aos materiais a ser utilizados em cada série, destacamos aqui o que ele sugere para o nível fundamental (5ª a 8ª séries/6º ao 9º ano):

> os alunos se integram mais a sociedade que os rodeia, sendo capazes de distinguir os níveis local, regional, nacional e internacional, relacioná-los entre si e adquirir a consciência de estar em um mundo muito mais amplo do que as fronteiras entre a sua casa e a escola (VERGUEIRO, 2012, p. 28)

Nessa fase, com a inserção em grupos de interesse e a diferenciação entre os sexos, o processo de socialização dos alunos se amplia. Eles já conseguem identificar detalhes das obras de quadrinhos e conseguem fazer correlações entre eles e sua realidade social.

Portanto, na sala de aula, pode-se explorar o gênero tira como se faz com qualquer outro gênero, observando suas particularidades já citadas. Para Vergueiro, "os quadrinhos são, sem dúvida, um riquíssimo material de apoio didático. Sendo bem trabalhados, propõe aos alunos um bom debate e um maior aprofundamento do que seja o uso da língua portuguesa" (VERGUEIRO, 2012, p. 66). A leitura, discussão e análise crítica de textos multimodais, como as tiras cômicas, pode tornar-se uma boa estratégia de ensino para as aulas de Língua Portuguesa e uma ferramenta para verificar como os alunos reagem a textos que combinam o verbal e o visual.

Nesse sentido, no próximo capítulo resenhamos os aspectos que dizem respeito a um grande desafio: a questão do ensino da leitura em sala de aula. Trataremos de algumas maneiras de fomentar o uso apropriado das narrativas sequenciais, como as tiras cômicas, nas práticas educativas, discutindo os possíveis caminhos para sua implementação por meio de algumas estratégias de compreensão leitora.

4 COMPREENSÃO LEITORA

Neste capítulo, tratamos da questão da leitura, que deve ser abordada em suas diferentes modalidades. O ato de ler é uma tarefa que exige esforço e cabe ao professor o cuidado com essa prática em sala de aula, buscando sempre atividades que favoreçam a fluência leitora.

Para que os educandos sejam capazes de aprender a ler os múltiplos significados presentes nas várias modalidades, é necessário adotar estratégias de leitura eficientes que garantam uma atividade significativa. Essas estratégias devem envolver múltiplos modos em que os textos podem se apresentar, como as tiras cômicas, que apresentam signos de ordem verbal e visual articulados entre si.

Nesse sentido, o capítulo aborda a questão da leitura na perspectiva de Solé (1998), Kleiman (2011), Koch (2011; 2012), além dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ademais, tratamos também das estratégias de compreensão leitora, a partir dos estudos de Solé (1998) e Santos et al. (2013), com base em Silva (1992), para que seja possível aplicá-las na leitura dos gêneros textuais multimodais, em especial, a tira cômica.

4.1 Leitura

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) defendem a ideia de que a escola deve se organizar em torno de uma política de formação de leitores: "[...] é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de língua portuguesa, é também professor de leitura" (BRASIL, 1998, p. 72).

Segundo Marcuschi (2008, p. 230), "compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade". Nossa compreensão está ligada a esquemas cognitivos, que não são únicos e individuais, mas fazem parte do nosso sistema sociocultural, que construímos ao longo da vida, ou seja, o ato de ler é um processo cognitivo, individual e social de construção de sentido, realizado por sujeitos sociais inseridos em um dado tempo e cultura. Essa leitura ocorre com base na interação entre elementos linguístico-discursivos e/ou visuais e informações já guardadas e organizadas na memória.

Assim, assumimos a concepção sociocognitivista do texto já que entendemos que no ato da produção e interpretação deve se estabelecer uma investigação atenta aos sistemas de conhecimento acionados/construídos, bem como ao contexto sócio-histórico envolvido em cada situação de comunicação. Koch destaca que:

> 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. (KOCH, 2012, p. 11)

Ler, então, vai além da decodificação de sinais gráficos ou pictóricos, pois exige do leitor uma competência interpretativa que será desenvolvida a partir de suas vivências com a leitura que faz do mundo e da palavra. Sendo assim, a leitura é uma atividade de busca pelo leitor de elementos que serão relevantes à compreensão do texto.

Para Kleiman (2011, p. 25), "a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio", ou seja, na leitura, o leitor utiliza o conhecimento adquirido ao longo de sua vida para construir o sentido do texto. Portanto, a atividade de leitura não corresponde a uma simples decodificação de letras e símbolos, mas significa interpretar e compreender o que lemos.

A autora destaca ainda os vários níveis de conhecimento que vigoram durante a leitura e que são indispensáveis para a compreensão do sentido do texto:

> [...] o conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento de compreensão, momento esse que passa desapercebido, em que as partes discretas se juntam para fazer um significado. O mero passar de olhos não é leitura, pois a leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos (KLEIMAN, 2011, p. 26).

Koch (2012, p. 11) destaca que "a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é um simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo". Nessa perspectiva, o texto passa a ser o lugar de interação e o leitor, assumindo uma atitude ativa, constrói o sentido considerando os seus conhecimentos e as "sinalizações" textuais dadas pelo autor.

É importante destacar que a escola tem papel fundamental no desenvolvimento do desejo e hábito da leitura dos alunos, pois é a partir dela que o indivíduo tem um contato mais sistemático com a produção da leitura. É dela a responsabilidade de promover condições e estratégias para que ocorra o interesse de crescimento individual do leitor.

Por isso, tem fundamental importância o professor ter a consciência de que formar leitores não é somente ensinar o aluno a decodificar os signos, mas direcioná-lo a uma leitura organizada que o torne um leitor proficiente, que seja capaz de entender a diversidade de

gêneros textuais que existem e interagir com eles de maneira reflexiva e, a partir desse ponto, ser capaz de levantar questionamentos e hipóteses.

Martins (1994) destaca que a função do educador não seria necessariamente a de ensinar a ler,

> mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, ideias, situações reais ou imaginárias (MARTINS, 1994, p. 34).

Koch (2011), afirma que o leitor deve sempre lembrar que o produtor dos textos tem sempre determinadas intenções e que uma compreensão adequada deve levar em consideração esse fato:

> nas aulas de leitura, é importante conscientizar o aprendiz da existência, em cada texto, de diversos níveis de significação. Isto é, cumpre mostrar-lhe que, além da significação explícita, existe toda uma gama de significações implícitas, muito mais sutis, diretamente ligadas à intencionalidade do produtor. (KOCH, 2011, p. 155)

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a leitura possui uma função de extrema importância no ensino-aprendizagem dos alunos. Esses sujeitos devem ultrapassar o nível explícito a ponto de identificar elementos implícitos, ser capaz de estabelecer relações entre os textos que leem e outros já conhecidos, atribuindo-lhes sentidos e ainda justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos, como destaca o trecho:

> 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 de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, pp. 69-70)

Infelizmente, diante de vários resultados negativos nos exames aplicados para a verificação da leitura dos nossos alunos, em especial as das escolas públicas, verificamos que há algo que pode ser melhorado nesse aspecto. Kleiman nos diz:

> A leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco tem a ver com o significado e sentido.

> Aliás, essa leitura desmotivada não conduz à aprendizagem. (KLEIMAN, 2011, p. 35)

É papel da escola conscientizar e incentivar o aluno a respeito da importância da leitura e é função do professor ser o mediador nesse processo de conhecimento e aprendizado. Uma leitura sem nenhum propósito, sem nenhuma vinculação com as práticas sociais é desanimadora para o aluno.

Para Solé (1998, p. 22), "a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura". Assim, para que a leitura seja efetivada, é necessário um leitor que interaja com o texto. Essa interação tem que ter um objetivo para guiar a leitura, ou seja, uma finalidade. Nesse momento, o leitor deve investigar detalhadamente o texto, reconhecer as ideias principais e a mensagem do autor. Esse mecanismo de natureza metacognitiva se opõe a práticas mecânicas de leitura, muitas vezes vivenciadas na escola.

Nesse processo, "o significado que o escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos." (SOLÉ, 1998, p. 22). Esse significado vai sendo construído gradativamente pelo leitor, através do contato com o texto, da leitura e da compreensão.

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão. O conhecimento de variadas estruturas textuais e tipos de discurso, determina, em grande parte, seu nível de compreensão em relação aos textos.

Assim, de acordo com a abordagem de leitura adotada, o seu propósito principal é que o leitor, por meio da interação com o texto, atue de forma produtiva em relação a ele, assumindo uma posição ativa e reflexiva. Como já foi explanado, para que isso ocorra, o leitor deve ter sempre um olhar sobre o contexto, identificando os implícitos e entendendo/inferindo aspectos da construção textual.

Solé (1998) diz que o texto deve ser compreendido e interpretado pelos seus potenciais leitores. No entanto, essa interpretação pode variar de acordo com o leitor,

> pois a compreensão que cada um realiza depende do texto que tem à sua frente, mas também, depende muito de outras questões, próprias do leitor, entre as quais gostaria de ressaltar o conhecimento prévio para abordar a leitura, os seus objetivos e a motivação com respeito a essa leitura (SOLÉ, 1998, p. 49)

Sendo assim, o professor pode fazer algumas expectativas em relação à compreensão por parte dos alunos de determinado texto, mas alguns fatores podem interferir definitivamente nessa interpretação.

No próximo tópico, daremos continuidade ao assunto, abordando algumas estratégias de compreensão leitora que podem contribuir significativamente para formar leitores motivados e capazes de aprender a partir dos textos. Além disso, destacaremos o papel que a escola exerce nesse processo, devendo fornecer meios para o crescimento e independência do leitor em formação.

4.2 Estratégias de compreensão leitora

Koch (2011) lembra do grande educador Paulo Freire ao afirmar que "o aluno necessita ser preparado para tornar-se o sujeito do ato de ler". Esclarece ainda que "é preciso que ele se torne apto a apreender a significação profunda dos textos em que se defronta, capacitando-se a reconstruí-los, a reinventá-los" (KOCH, 2011, p. 155).

Portanto, o ensino de leitura ou estratégias de leitura tornam-se relevantes nas aulas de língua portuguesa, para que o educando seja capaz de aprender a ler os múltiplos significados presentes nas várias modalidades de linguagem presentes no nosso cotidiano.

De acordo com Solé (1998, p. 70), estratégias de compreensão leitora "são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança". Elas dizem respeito às formas utilizadas pelo leitor para facilitar a compreensão dos dados informativos de um texto, portanto a escola precisa ensinar estratégias de leitura. Esses procedimentos não se constituem de técnicas precisas ou receitas prontas, mas é necessário que os alunos desenvolvam a capacidade de análise e reflexão.

No ensino dessas estratégias de compreensão leitora, "deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas". (SOLÉ, 1998, p. 70). Ao abordar o conteúdo dessa forma e ao garantir sua aprendizagem significativa, a estudiosa acredita que haverá uma grande contribuição para o desenvolvimento global dos alunos.

Solé (1998) esclarece sobre a importância de ensinar estratégias de compreensão: "porque queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversas, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução". (SOLÉ, 1998, p. 73). O importante é que o ensino dessas estratégias de compreensão

desenvolva no aluno os recursos necessários para torná-lo um leitor autônomo, nos mais variados textos. Uma estratégia de leitura é um amplo esquema de obtenção, de avaliação e de utilização de informações do texto.

A referida autora afirma que na escola devem ser ensinadas estratégias de leitura que utilizem diversas operações que ocorrem antes, durante e depois da leitura. Essas estratégias devem ajudar o leitor a:

> 1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. Equivaleria a responder às perguntas: O que tenho que ler? Por que / para que tenho que lê-lo?
> 2. Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outras coisas sei que possam me ajudar: sobre o autor, o gêneros, e o tipo do texto...)?
> 3. Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial (em função dos objetivos definidos); Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir omeu objetivo de leitura? Que informações posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo?
> 4. Avaliar a consistência interna do conteúdo expresso pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o 'sentido comum'. Este texto tem sentido? As ideias apresentadas no mesmo tem coerência? É discrepante com o que eu penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica? Entende-se o que se quer exprimir? Que dificuldades apresenta?
> 5. Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a auto-interrogação. Que se pretendia explicar nesse parágrafo – subtítulo, capítulo -? Qual é a ideia fundamental que extraio daqui? Posso reconstruir o fio dos argumentos expostos? Posso reconstruir as ideias contidas nos principais pontos? Tenho uma compreensão adequada dos mesmos?
> 6. Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses, previsões e conclusões. Qual poderá ser o final deste romance? Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser – por hipótese – o significado desta palavra que me é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem? (SOLÉ, 1998, p. 73-74)

Ensinar as estratégias dessa forma (prévias à leitura/durante a leitura/depois da leitura) permite enfatizar a ideia de que "o ensino da leitura pode e deve ocorrer em todas as usas etapas (antes, durante e depois) e que restringindo a atuação do professor a uma dessas fases seria adotar uma visão limitada da leitura e do que pode ser feito para ajudar as crianças a dominá-la" (SOLÉ, 1998, p. 75). Portanto, ao elaborar atividades em que sejam acionadas essas estratégias, o professor estará proporcionando meios de amadurecimento e autonomia para o leitor em formação.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), "é o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas" (BRASIL, 1998, p. 69). Os PCNs definem o leitor competente como aquele que é capaz de entender na sua totalidade aquilo que lê, não fica apenas no nível explícito, mas identifica também os elementos implícitos. Ademais, esse leitor deve também conseguir estabelecer relações entre os textos lidos e utilizar estratégias de leitura de forma a atingir todas as exigências do ato de ler os textos.

É importante ter sempre em mente que é preciso ler com algum objetivo e que o desenvolvimento da atividade de leitura deve ser relacionado a algum propósito. De acordo com Solé (1998), com relação ao aluno, tudo o que pode ser feito antes da leitura tem a finalidade de:

> · Suscitar a necessidade de ler, ajudando-o a descobrir as diversas utilidades da leitura em situações que promovam sua aprendizagem significativa. Proporcionar-lhe os recursos necessários para que possa enfrentar com seguranças, confiança e interesse a atividade de leitura.
> · Transformá-lo em todos os momentos em *leitor ativo*, isto é, em alguém que sabe por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura (depois veremos que também durante e depois dela), aportando seus conhecimentos e experiências, suas expectativas e questionamentos. (SOLÉ, 1998, p. 114)

Solé (1998) esclarece que mesmo toda leitura sendo um processo contínuo de formulação e verificação de hipóteses e previsões sobre o que sucede no texto, existe a possibilidade de trabalhar essas previsões antes da leitura. Para isso, é necessário basear-se em alguns aspectos textuais e nas próprias experiências e conhecimentos sobre o que esses aspectos podem revelar sobre o texto.

Santos et al. (2013), com base em Silva (1992), propõem atividades de leitura que procuram envolver vários momentos do contato do leitor com o texto. As autoras classificaram esses momentos em *pré-leitura* (quando o leitor ativa os conhecimentos prévios e levanta hipóteses), a *leitura propriamente dita* (quando o leitor trabalha aspectos textuais e linguísticos, produzindo inferências) e *pós-leitura* (o leitor relaciona o texto a outros textos e a aspectos contextuais).

A ativação do conhecimento prévio e o estabelecimento do objetivo estão direcionados à estimulação da leitura. Silva (1992) chama essa etapa de *atividades pré-textuais*. De acordo com o autor, elas "enfatizam a motivação para a leitura, que pode começar [...] na análise do título, da capa e/ou da contracapa, numa breve apresentação das personagens, na leitura de

trechos do texto para criar expectativas no leitor." (SILVA, 1992 apud SANTOS et al., 2013, p. 48).

A maior parte do processo de leitura concentra-se na etapa da *leitura propriamente dita*. É o momento de verificar se as inferências e hipóteses se confirmam ou não. Silva (1992 apud Santos et al., 2013) defende que nessa etapa devem ser propostas aos alunos as *atividades textuais*. O autor explica que

> com elas, analisamos, por exemplo, características das personagens, enredo, índices que colaboram para a interpretação, possíveis incoerências, estratégias de construção do texto, linguagem utilizada, pontuação, organização em parágrafos, diálogo entre as ilustrações, projeto gráfico-editorial e material verbal etc. (SILVA 1992, apud Santos et al, 2013, p. 48).

Nesse momento, o leitor deve utilizar várias estratégias para a construção de sentido do texto, de acordo com o seu gênero. Segundo Santos et al. (2013, p. 17) "o texto é considerado elemento de interação, marcado pela coesão entre seus elementos e pela sua coerência interna/externa". Portanto, nas atividades de compreensão leitora a coesão (conjunto de conectivos que fazem a ligação para o entendimento do texto) e a coerência (o sentido que se dá ao texto, definida, principalmente, pela interação com o leitor) são fatores interligados.

Dando prosseguimento às etapas e estratégias de leitura, Silva (1992 apud Santos et al., 2013) afirma que

> as *atividades pós-textuais* "são boas para fazer uma comparação de linguagens: pedir que os alunos transformem a narrativa em uma peça teatral ou história em quadrinhos; sugerir que ilustrem o texto; mostrar exemplos de intertextualidade; criticar/elogiar o comportamento de alguns personagens; continuar ou mudar alguma parte da história etc. (SILVA, 1992 apud Santos et al, 2013, p. 48)

Os objetivos do leitor serão mais bem alcançados se forem trabalhadas a primeira e a segunda fase da leitura, já citadas anteriormente. Santos et al. (2013, p. 48) explicam ainda que "o texto analisado também pode ser uma etapa pré-textual para outra leitura, e assim sucessivamente, criando uma espécie de rede de textos interligados pela temática, estilo ou enredo-o que pode render ótimos desdobramentos para a leitura".

As autoras explicam ainda que a *coesão* e *coerência* "dependem do conhecimento de mundo do leitor e da capacidade de decifrar as ligações existentes entre os componentes linguísticos. A coerência, portanto, não está apenas no texto em si, nem tampouco no leitor, mas na relação existente entre ambos, desencadeada pela leitura" (SANTOS et al., 2013, p.

17-18). Sendo assim, é imprescindível que o professor ensine, comente e relacione esses dois quesitos, a fim de que o leitor entenda corretamente o texto.

Solé (1998, p. 117) esclarece que "*ler* é um procedimento, e se consegue ter acesso ao domínio dos procedimentos através da sua exercitação compreensiva". Sendo assim, é necessário que o professor mostre a seus alunos o processo de construção das previsões, como as verifica, em que indicadores de texto se baseia para fazer isso etc., pois é certo que os educandos podem aprender a ler melhor mediante as intervenções do docente. Assim, o mais importante poderá acontecer: os próprios alunos terão condições de selecionar as informações, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saberem que isso é necessário para chegar a certos objetivos, ou seja, tornarem-se competentes mediante atividades de leitura autônoma.

Portanto, na leitura, o leitor pode utilizar várias estratégias por meio das quais se realiza o processamento do texto e mobilizam diferentes níveis de conhecimento. É importante ter em mente que essas estratégias não podem ser consideradas como algo rígido ou como uma receita exata para a compreensão leitora. Elas variam de acordo com a situação e os propósitos da leitura. Cabe à escola oferecer aos alunos a melhor forma para que eles possam superar os desafios impostos por algumas leituras, a fim de que continuem avançando e consigam controlar com mais autonomia seus próprios processos de leitura.

Na próxima seção abordaremos a leitura do gênero tira cômica, que possui algumas particularidades em razão da sua natureza multissemiótica. Para isso, tomaremos como exemplo algumas tirinhas que serão utilizadas nas atividades de compreensão leitora com os alunos.

4.3 A leitura do gênero tira cômica

Ramos (2011, p. 143), em relação à leitura de tiras, diz: "por envolver diferentes códigos, de ordem verbal escrita e visual (imagens, cores), os quadrinhos apresentam um processamento textual complexo. O desafio é explicitar os mecanismos utilizados e acionados pelo leitor durante o processo de construção do sentido". Portanto, para a compreensão de textos multimodais ou multissemióticos, é necessário que o leitor leve em consideração algumas particularidade do gênero como o código utilizado, o uso dos balões, as figuras, onomatopeias etc. e depois as associe a outros aspectos que interferem no processo da leitura, como o conhecimento prévio.

Ferrara (2001 apud RAMOS, 2011, p. 145) confere um papel importante ao leitor no ato de compreensão do texto não-verbal ao propor um método de leitura, que passa pelas seguintes etapas:

> a) Contextualização socioeconômica e histórica do texto lido; segundo a autora, a representação sígnica é uma maneira de representar o próprio sistema socioeconômico-cultural;
> b) Identificação de qual é a dominante do texto, um elemento central ante os demais; a dominante é fundamental para garantir a coesão textual e dar ênfase a um determinado aspecto durante a leitura;
> c) Observação e comparação (analogia a outros elementos) do objeto lido. (FERRARA, 2001 apud Ramos, 2011, p. 145)

Segundo Ramos (2011), esse modelo pode ser aplicado nas tiras, visto que ele parte de uma análise dos aspectos contextuais para, depois, haver uma explicação verbal dos elementos presentes em cada um dos quadrinhos.

A título de exemplificação, retomamos a figura 6 (tira 4). No primeiro quadro da tirinha, a legenda nos apresenta a Rainha Neponukan e a imagem a representa bem no papel de uma mulher poderosa e vaidosa, informações que ajudarão a dar nexo ao desfecho do segundo quadro. Nosso conhecimento de mundo permite identificar que a parte inicial da tira passa-se no Egito Antigo. Pode-se observar isso nos elementos linguísticos presentes, bem como na imagem da Rainha (roupas, adornos, a parede com a escrita egípcia). Após um salto de cinco mil anos, a Rainha, agora uma múmia, é exposta possivelmente em um museu, no qual todos podem observá-la mumificada e com cinco mil anos de idade, representando a "grande ironia" descrita no texto. Mais uma vez, as imagens aliadas aos elementos linguísticos foram vitais para determinar o sentido do texto. Além disso, a tira cômica demonstra que a leitura é uma atividade na qual levamos em conta as experiências e os conhecimentos do leitor.

Essa leitura mostra o que foi possível perceber e inferir a partir da tira 4. Ramos (2011, p. 146) afirma que esse tipo de leitura "encontra reforço na discussão sobre os elementos visuais presentes no quadrinho da tira cômica, composto por diferentes signos". Na tirinha em questão há signos verbais escritos, reproduzindo a fala das personagens e do narrador. Ocorre também a presença de signos de ordem visual, como as figuras, cores, formas e outros, todos articulados entre si.

Ferrara (2001 apud Ramos 2011, p. 147) chamou de "dominante do texto" o ponto central a partir do qual podemos perceber os outros signos visuais. No caso da figura 6, destacamos a Rainha Neponukan, que surge como elemento primordial para a coesão textual.

Ela aparece nas duas vinhetas da tira, e a forma visual como é apresentada em ambos os quadrinhos é determinante para a construção do sentido do texto.

Segundo Ramos (2011), a leitura de tiras

> se dá a partir da articulação das vinhetas: a seguinte acrescenta informações à anterior, já pressupostas no ato da interpretação.[...] Essa articulação entre o antes e o depois é o que dá rumo à narrativa da tira com mais de uma vinheta e que gera o sentido do texto após sua leitura completa. (RAMOS, 2011, p. 149)

Ainda sobre a leitura das tiras, Ramos (2011, p. 149) faz uma analogia da leitura das tiras com a de um texto verbal escrito: "No texto que inclui imagens, as palavras e as frases seriam o equivalente aos signos verbais. O parágrafo, ao quadrinho. O texto verbal, ao texto formado pela tira cômica, com elementos visuais ou verbo-visuais". Além disso, o autor esclarece que em ambos os textos é importante o contexto de produção e informações prévias para a preparação para a leitura.

Ramos (2011, p. 151) destaca alguns mecanismos de construção do sentido pretendido pelo autor. Um deles seria a *elipse*. Ela ocorre quando "entre duas vinhetas, há um hiato, uma mudança de espaço e tempo a ser preenchida mentalmente pelo leitor". Na figura 6 ocorre uma passagem de tempo de cinco mil anos (*grande elipse*) e algumas informações precisam ser preenchidas pelo leitor, como a prática do processo de mumificação pelos antigos egípcios.

Para Solé (1998, p. 41), "compreender não é uma questão de tudo ou nada, mas é relativa aos conhecimentos de que o leitor dispõe sobre o tema do texto e aos objetivos estipulados pelo leitor (ou, embora estipulados por outro, sejam aceitos por este)". Esses objetivos determinam as estratégias que se ativam para se obter a compreensão do texto, por isso traçá-los é fundamental.

Então, "ler é compreender e compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender" (SOLÉ, 1998, p. 42). Se o texto é construído na interação sujeitos-textos, então para a produção do sentido de um texto é necessário levar em conta o contexto, ou seja, o "conjunto de suposições, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto" (KOCH, 2012, p. 64).

A título de ilustração, retomamos a figura 5 (tira 3), que apresenta um diálogo bem humorado com o conto infantil *Os Três Porquinhos.* Para gerar o efeito humorístico, novas proposições e desfechos são introduzidos na versão, rompendo com as formas pré-

estabelecidas de apresentação dessa narrativa. Para que o aluno faça uma leitura proficiente dessa tira cômica é necessário que ele entenda alguns elementos, como: i) identifique o gênero tira cômica e a sua finalidade; ii) saiba identificar e entender os elementos que compõem esse gênero textual, como as imagens, balões etc; iii) faça uma intertextualidade com o conto original, no qual o lobo mau derruba a casa dos porquinhos com um forte sopro; iv) entenda que mesmo estando em um hotel *chic*, os três porquinhos não ficaram satisfeitos, pois *bacon* é feito com carne de porco. Isso fica claro no compartilhamento do balão e nas suas expressões faciais.

Como afirma Koch (2012, p. 67), "uma expressão linguística pode ter seu significado alterado em função de fatores contextuais, como, por exemplo, na língua falada, gestos, movimentos do corpo, expressões fisionômicas, entonação, entre outros". Ou seja, os fatores contextuais podem alterar o sentido de uma expressão linguística. Por exemplo, quando os porquinhos falam *bacon no café da manhã?*, nada mais natural do que um hotel *chic* servir bacon no café da manhã. No entanto, nas condições em que foi dito, percebe-se um desconforto nos porquinhos, pois o *bacon* é feito com carne suína. Ao levarmos em conta o contexto – o que foi dito, as imagens, o modelo construído de hotel *chic*, o conhecimento do gênero tira – percebe-se que o objetivo do texto é gerar humor.

Ramos (2011) aborda outro ponto importante: o papel do balão no processo de leitura. Vergueiro (2006 apud RAMOS, 2011, p. 159) "reforça que a localização do balão indica a sequência de quem começou o diálogo". Ramos (2011, p. 159) informa que "há uma convenção na linguagem dos quadrinhos de que o balão é lido da esquerda para a direita ou de cima para baixo". Assim, é possível identificar a ordem da fala das personagens dentro de cada quadrinho. Na figura 5, o balão indica que os três porquinhos falaram ao mesmo tempo.

Ao terminar esse subitem da nossa dissertação, concluímos a parte da fundamentação teórica do trabalho, que abordou desde a concepção sociocognitiva do texto, adotada na pesquisa, passando pela questão da multimodalidade, os estudos sobre o gênero tira cômica, o seu uso didático e reflexões sobre a compreensão leitora, além da apresentação de algumas estratégias para o ensino da leitura na escola, em especial, do gênero tira cômica. Esses fundamentos teóricos serão fundamentais para a consecução dos passos seguintes: atividade diagnóstica, análise e proposta de intervenção. Porém, antes veremos, no próximo capítulo, a metodologia adotada para o trabalho.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos a metodologia proposta para atingirmos os objetivos delineados para este trabalho. Trata-se de uma etapa de suma importância, pois a escolha de uma estratégia metodológica inconsistente pode comprometer as conclusões da pesquisa.

Além de caracterizar a pesquisa quanto aos objetivos, aos procedimentos e a análise dos dados, apresentamos uma descrição do campo e dos sujeitos da pesquisa. No último tópico, apresentamos e fazemos uma análise da atividade utilizada como diagnóstico na presente pesquisa.

5.1 Caracterização da pesquisa

Neste trabalho, mediante os objetivos e finalidades, optamos por realizar uma pesquisa de natureza descritiva-explicativa. Segundo Gil (2008, p. 42), "a pesquisa descritiva descreve as características de determinadas populações ou fenômenos", com o objetivo de conhecer e interpretar a realidade, através da observação, descrição, classificação e interpretação de fenômenos, sem interferência para modificá-lo. Além disso, expõe as características de determinada população ou fenômeno, mas não tem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação. No entanto, a presente pesquisa vai além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, caracterizando-se também como explicativa, pois determina também a natureza dos dados descritos, aproximando-se, assim, da pesquisa explicativa.

Quantos aos procedimentos, a pesquisa será de campo. Segundo Gil (2008, p. 53), esse tipo de pesquisa "é desenvolvido por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo". Assim, a presente pesquisa tem como ponto de partida uma investigação empírica realizada em uma sala de aula do 6º ano do Ensino Fundamental por meio de um questionário (atividade diagnóstica).

A partir da análise dos dados dessa atividade diagnóstica, apresentamos uma proposta de intervenção para o trabalho com o gênero tira cômica, orientada pelo modelo de *sequência didática* proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e pelas etapas e estratégias de leituras desenvolvidas por Santos et al. (2013) com base em Silva (1992). Apesar da abordagem dos referidos autores estar voltada para o trabalho com os gêneros orais e escritos,

não vemos nenhuma dificuldade em estender os resultados desses estudos para os gêneros multimodais, conforme procedemos nesta investigação.

Para a análise de dados da atividade diagnóstica, apesar da quantificação dos dados, por uma questão de sistematização, utilizamos a abordagem qualitativa. Lembramos que a pesquisa qualitativa é multimetodológica e está sempre se preocupando com a qualidade, ou seja, com os significados e valores.

Segundo Richardson (1999):

> Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades dos comportamentos dos indivíduos. (RICHARDSON, 1999, p. 80)

A utilização da metodologia qualitativa ajuda a gerar ou revisar as estruturas teóricas adotadas anteriormente. Além disso, permite que o pesquisador vá além de concepções iniciais. Como foi anunciado, nesta investigação, utilizamos técnicas padronizadas de coleta de dados, a partir de uma atividade diagnóstica. Todas as outras atividades relacionadas aos módulos da sequência didática proposta serão elaboradas a partir da análise dos dados dessa atividade. Assim, o presente trabalho está direcionado para uma pesquisa qualitativa com análise de dados, culminando com a elaboração de uma proposta de intervenção.

5.2 Descrição do campo e dos sujeitos da pesquisa

O campo de realização da pesquisa é uma escola pública localizada na periferia do município de Teresina- PI. A escola atende alunos dos níveis de creche ao Ensino Fundamental, nos turnos manhã e tarde. Os sujeitos desta investigação são os alunos do 6º ano do ensino fundamental do turno tarde. A turma é constituída por 25 alunos, sendo 12 meninas e 13 meninos, com média de idade de 11 anos.

Alguns desses alunos encontram-se em situação de vulnerabilidade, vivem em um ambiente propício ao consumo de drogas e constantemente vivenciam cenas de violência.

5.3 Atividade diagnóstica

O termo *diagnóstico* origina-se da Medicina. A princípio, significa localizar as causas dos sintomas físicos e mentais, a fim de prescrever os tratamentos. Assim, fazendo uma

analogia com o processo educativo, é necessário diagnosticar antes de desenvolver as estratégias necessárias. Na sala de aula, esse processo diagnóstico, na maioria dos casos, é bastante complexo, pois uma grande variedade de fatores intelectuais, físicos e emocionais interferem no processo de aprendizagem.

Luckesi (2002) explica que o diagnóstico é constituído por uma sondagem, projeção e retrospecção da situação de desenvolvimento do aluno. É uma etapa do processo educacional que serve para verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar dificuldades encontradas. Sobre esse assunto, o estudioso entende que:

> (...) o diagnóstico pode ser caracterizado como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo. É um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão. (LUCKESI, 2002, p. 33)

Portanto, o diagnóstico escolar consiste na utilização de recursos, meios e processos técnicos com o objetivo de localizar e avaliar os problemas e dificuldades dos alunos, determinando suas causas, para preveni-las e/ou corrigi-las.

A atividade utilizada como diagnóstico na presente pesquisa é composta por cinco tiras cômicas, das quais são elaboradas questões objetivas referentes à compreensão leitora dos alunos envolvendo categorias diversas. Com um total de 18 itens, a atividade contempla categorias de análises que envolvem a interação autor-texto-leitor, dentre elas: i) A representação da fala nas tiras cômicas (uso dos balões e legendas); ii) A relação entre as linguagens verbal e visual para a construção do humor da tira cômica; iii) O espaço e o tempo nas tirinhas; iv) Intertextualidade e conhecimentos prévios.

Informamos que os responsáveis pelos alunos participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os discentes envolvidos assinaram o Termo de Assentimento e os representantes da instituição a Carta de Anuência, conforme determinações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), entidade a que o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado antes de sua execução. Uma cópia do parecer consubstanciado do CEP e dos Termos citados encontra-se nos anexos.

Na sequência, apresentamos um quadro com as tiras cômicas utilizadas e as questões que foram geradas a partir delas. A atividade completa encontra-se nos apêndices deste trabalho.

Quadro 2: Tiras cômicas utilizadas na atividade diagnóstica e questões geradas

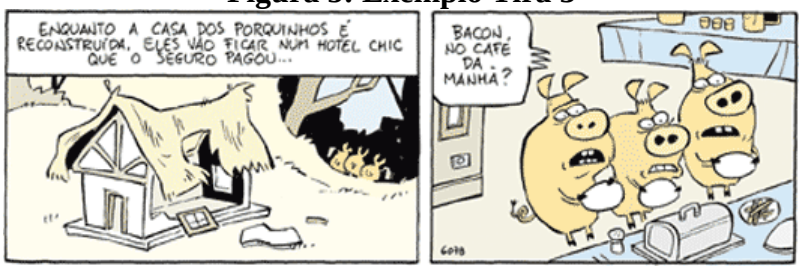
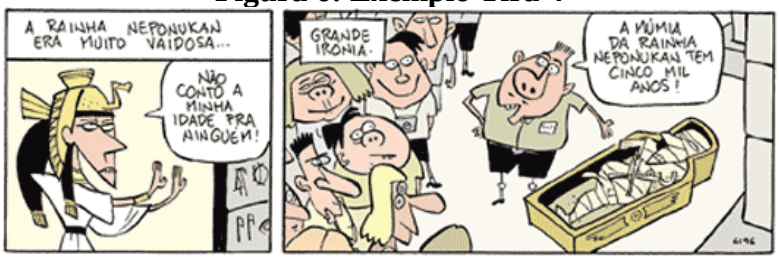
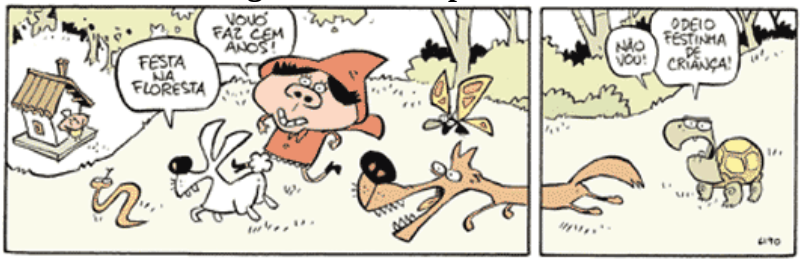
Tira cômica utilizada	Questões geradas
Figura 5: Exemplo Tira 3  **Fonte: http://www2.uol.com.br/niquel. Acesso 01/08/2014**	**Questões de 1 a 5**
Figura 4: Exemplo Tira 2 **Fonte: http://www2.uol.com.br/niquel. Acesso 01/08/2014**	**Questões de 6 a 9**
Figura 6: Exemplo Tira 4  **Fonte: http://www2.uol.com.br/niquel. Acesso 01/08/2014**	**Questões de 10 a 12**
Figura 33: Exemplo Tira 5  **Fonte: http://www2.uol.com.br/niquel. Acesso 01/08/2014**	**Questões de 13 a 15**

Figura 1: Exemplo Tira 1 **Fonte: http://www2.uol.com.br/niquel. Acesso 01/08/2014**	**Questões de 16 a 18**

Fonte: Elaborado pelo autor

A atividade diagnóstica apresenta algumas questões relacionadas ao uso dos balões, a exemplo dos itens 2 (figura 5), 7 (figura 4) e 15 (figura 1). Vejamos o item 2:

2. O que representa o balão presente no segundo quadrinho?
a) Que os três porquinhos estão com fome
b) Que os três porquinhos falam a mesma coisa
c) Que apenas o primeiro porquinho falou
d) Que os porquinhos estão pensando.

O único balão de fala presente no segundo quadro da tira 2 apresenta três apêndices (extensão do balão que se projeta na direção da(s) personagem(ns)), o que representa um balão-uníssono. Segundo Ramos (2012, p. 44), "um balão pode ter mais de um apêndice. É o caso dos balões-uníssonos, em que a fala é pronunciada simultaneamente por mais de uma pessoa, em coro".

Já o item 7 apresenta uma onomatopeia preenchendo todo o balão, que mesmo sendo um balão de fala, indica que a personagem está dormindo. Essa conclusão fica mais clara quando o aluno identifica que se trata da história da Branca de Neve. No conto, a princesa cai em um sono profundo após comer uma maçã enfeitiçada.

7. O balão *presente no primeiro quadrinho significa que*
a) a larvinha está dormindo
b) a larvinha está falando
c) a larvinha está sofrendo
d) a larvinha está prestes a acordar.

Ramos (2012, p. 70) explica que as onomatopeias "podem aparecer tanto dentro como fora dos balões, sejam eles de fala ou de pensamento". No caso acima, a onomatopeia se encontra no interior do balão de fala.

O segundo quadro da questão 15 apresenta dois balões de fala. O apêndice aponta para a mesma personagem, uma tartaruga. Nesse caso, o leitor deve identificar a ocorrência de dois momentos de fala da mesma personagem, como se houvesse uma pausa na sua fala.

15. Os dois balões de fala presentes no segundo quadrinho, indicam
a) a fala de duas personagens diferentes
b) a fala lenta da tartaruga
c) dois momentos de fala da mesma personagem
d) a fala de todas as personagens da tira.

Outra categoria contemplada nas questões da atividade diagnóstica foi a construção do humor e sua associação com as linguagens verbal e visual. Essa categoria é contemplada na atividade pelas questões 5 (figura 5), 9 (figura 4), 10 (figura 6), 14 (figura 33) e 18 (figura 1).

No primeiro quadro da tira cômica que gerou a 5ª questão, há dois objetos-de-discurso visuais instaurados: a casa dos porquinhos danificada e, ao fundo, os três porquinhos indo embora. A voz do narrador ajuda o leitor a se situar na história, apresentando outros elementos, como o hotel *chic* e o fato de o seguro ter pago a estada dos porquinhos: *"Enquanto a casa dos porquinhos é reconstruída, eles vão ficar num hotel chic que o seguro pagou..."*. Essas informações inusitadas somam-se às outras encontradas na segunda parte da história, gerando o humor.

5. Mesmo estando em um hotel "chic" os porquinhos não parecem muito confortáveis. Por qual motivo eles estão se sentindo dessa forma?
a) É que bacon não combina com o hotel "chic"
b) É que bacon é feito de carne de porco
c) É que o hotel não é tão "chic" quanto o seguro oferecia
d) Estão com saudades da sua casa.

O segundo quadrinho apresenta os três porquinhos. O formato dos seus olhos, da boca, suas expressões fisionômicas, o nariz muito grande e o corpo mostram que as personagens são apresentadas de forma caricata. Segundo Ramos (2012, p. 182), "a representação caricata é uma forma de estereotipar características para o leitor". Essas características enfatizam que os porquinhos não estão confortáveis na situação em que se encontram.

O desfecho do humor é dado pela voz das personagens, indicando o motivo do descontentamento, mesmo estando em um hotel *chic*: *"bacon no café da manhã?"*.

Percebemos o desapontamento das personagens ao encontrarem carne de porco *(bacon)* sendo servida.

O humor da tira que gerou a 9ª questão constrói-se com base num conto infantil. O primeiro quadro apresenta um elemento visual bastante significativo dessa história, uma maçã enfeitiçada. Porém, junto a ela, é apresentado um novo elemento: uma larva que estava dentro da fruta. A legenda na parte superior ajuda a inserir essa nova personagem na história.

9. O humor da tirinha está no fato de
a) a princesa não ter gostado do príncipe
b) o príncipe ter de beijar a larvinha
c) o pajem ter tido uma ótima ideia
d) a larvinha ter caído num sono profundo.

Nota-se que na tira em análise, todas as personagens são apresentadas com características estereotipadas, ou seja, o príncipe e a princesa são representados com olhos, nariz e boca aumentados, roupas de época e expressões fisionômicas demonstrando os sentimentos das personagens de forma exagerada. No segundo quadro, a fala da personagem, aliada aos elementos imagéticos, é que leva ao desfecho inesperado, provocando o humor.

A questão de número 10 indaga inicialmente ao aluno se ele achou a tira relacionada engraçada. A seguir pergunta qual a "grande ironia" descrita pela legenda da segunda vinheta.

10. Você achou a história engraçada? Qual "grande ironia" da tirinha?
a) A Rainha ser muito vaidosa
b) A Rainha ter virado uma múmia feia
c) Todos podem saber a idade de 5000 anos da Rainha
d) A Rainha não contar sua idade para ninguém.

A primeira vinheta apresenta a personagem central: uma rainha do Egito antigo. O narrador revela também que se trata de uma pessoa muito vaidosa. Essa característica é reforçada pela própria fala da Rainha e a forma como ela foi representada visualmente, trajando-se com roupas e coroa da realeza egípcia. Ramos (2012, p. 176) explica que, nas tiras, as personagens adotam atitudes teatrais conforme o contexto da situação.

Mesmo havendo uma passagem de tempo de 5 mil anos e uma mudança de cena narrativa, os dois objetos-de-discurso visuais principais do texto podem ser recuperados (Rainha e múmia) por meio da fala da personagem (provavelmente o guia do museu) e também a imagem da múmia carrega os traços caricatos da rainha (como o nariz e queixo grandes). A *"grande ironia"* é revelada: no passado, a rainha, por vaidade, não contava sua

idade para ninguém. No presente, ela é uma peça de museu (uma múmia) e todos podem saber que ela tem 5 mil anos. É esse o desfecho inesperado.

Para a 14ª questão, o aluno pode começar a construir o sentido de humor com a combinação dos signos icônicos. Há uma imagem de uma casa ao fundo e no primeiro plano as personagens indo em direção a ela. A articulação entre essas imagens leva à inferência, pautada nos conhecimentos prévios, de que a cena narrativa da vinheta seja relacionada ao conto infantil da Chapeuzinho Vermelho, mesmo invertendo o comportamento de um dos personagens, o Lobo Mau.

14. O humor da tira está no fato
a) da tartaruga odiar festinha de criança
b) da tartaruga não conseguir chegar a tempo para a festa
c) do lobo participar da festa da Vovó
d) da tartaruga viver bem mais que a Vovó.

Porém, mesmo a presença do Lobo contribuindo para a narrativa, o desfecho de humor ocorre na última vinheta com a ligação entre os balões e o sentido sugerido pela imagem da tartaruga fazendo jus a sua "fama" de animal de vida longa, pois mesmo a Vovó fazendo cem anos ainda é uma festinha de criança para o réptil.

A outra questão que abordou a construção do humor foi a 18ª. Esse item foi construído utilizando uma tira mais longa, com cinco vinhetas. A personagem é um peixe "filósofo" diante de um anzol com isca.

18. O humor da tira está no fato
a) do peixinho chegar a várias conclusões inteligentes
b) do peixinho "filosofar" como se fosse uma pessoa
c) do peixinho ter sido fisgado
d) de apesar de o peixinho ter chegado a várias conclusões, ainda ter sido fisgado

A sequência de passagem de tempo nesses quadros é lenta, se comparada aos hiatos das outras tiras. Até a terceira vinheta, o sentido caminha para a ideia de que o peixinho não será fisgado, pois ele demonstra um bom raciocínio lógico. E é exatamente essa forma de raciocinar que vai provocar o humor final. A situação inusitada, que gera o efeito de humor ocorre no último quadrinho, com o peixe sendo fisgado e sem entender em que ponto seu raciocínio falhou. Há ainda outra inferência, um segundo nível de leitura obtido pelo conhecimento de mundo: ocorre um estereótipo/aforismo de que peixes morrem pela boca.

Uma outra categoria explorada na atividade diagnóstica diz respeito à capacidade dos alunos do 6º ano identificarem como ocorreu a passagem de tempo ou mudança do espaço. Essa informação normalmente é muito relevante para entender o sentido da tira cômica.

Ramos (2012, p. 128) esclarece que "*tempo* é elemento essencial nos quadrinhos. É percebido pela disposição dos balões e dos quadrinhos". É o caso da 3ª questão (figura 5), na qual o aluno deve perceber que a primeira vinheta refere-se ao que aconteceu no momento anterior aos porquinhos se hospedarem no hotel *chic*. O passar do tempo é percebido no corte da primeira para a segunda vinheta, bem como pelas informações contidas nas legendas (voz do narrador): *"Enquanto a casa dos porquinhos é reconstituída, eles vão ficar num hotel chic que o seguro pagou"*.

3. A linguagem verbal do primeiro quadrinho em conjunto com as imagens nos permite entender
a) o que os porquinhos pensam fazer enquanto a sua casa é reconstruída
b) que serão os próprios porquinhos que reconstruirão a casa
c) o que aconteceu no momento anterior aos porquinhos se hospedarem no hotel chic
d) que a reforma da casa dos três porquinhos vai demorar

A percepção visual permite ao leitor observar os diferentes planos e ângulos possíveis. Esse recurso permite aproximar ou afastar a imagem até que esteja numa distância que realce ou distancie as personagens, conforme a intenção do autor da tira.

A primeira vinheta é mostrada em um *plano geral* ou *panorâmico*. Segundo Ramos (2012, p. 137), o plano geral ou panorâmico "é amplo o bastante para englobar o cenário e os personagens representados". Na tira cômica, o primeiro quadrinho mostra a casa dos porquinhos danificada e, ao fundo, as personagens partindo.

O narrador também anuncia o novo espaço, o hotel *chic*. Porém, dessa vez a vinheta é apresentada em um *plano total* ou *de conjunto*. Ramos (2012, p. 138) esclarece que, nessa forma de representação, "o ser é representado de maneira mais próxima". Dessa vez, é importante que o leitor observe, além do cenário, as expressões fisionômicas das personagens.

Uma outra forma de observar a passagem do tempo e espaço nas tiras é explorada pela 11ª questão (figura 6). Cagnin (1975) propõe seis maneiras de como o tempo pode aparecer na linguagem dos quadrinhos. Uma delas diz respeito à época histórica: "é a representação do período histórico vivido pelos personagens. O signo visual icônico é o elemento central para se perceber o momento histórico (por meio de roupas, cenário etc.)". (CAGNIN, 1975, *apud* RAMOS, 2012, p. 132).

11. Em que local e tempo se passa o início da história? E o fim, respectivamente?

a) No Egito atual e no Egito antigo
b) O início e o fim se passam no Egito antigo
c) O início e o fim se passam no museu
d) No Egito Antigo e em um museu atual.

O leitor pode compreender que a vinheta inicial tem como espaço e tempo o Egito Antigo principalmente pela forma de vestir da personagem apresentada e alguns símbolos antigos presentes no segundo plano do quadrinho. Da mesma forma, entende que a segunda vinheta tem como cenário provável um museu e passa-se nos tempos atuais.

Ramos (2012, p. 129) explica que "a figura do personagem também pode funcionar como âncora para a indicação do tempo transcorrido na história". A tira cômica apresenta na segunda vinheta a mesma personagem, porém, dessa vez como uma múmia, representando uma grande passagem de tempo. Um segundo personagem aparece para confirmar esse fato na sua fala: "*A múmia da Rainha Neponukan tem 5 mil anos*". Para Barbieri (1998 apud RAMOS, 2012, p. 135) "trata-se de palavras sobre a história, que dizem respeito à história, e não palavras na história, como são os diálogos". Conclui-se que, na tira em questão, a passagem de tempo é verificada relacionando os seus aspectos verbais e não verbais, respondendo ao pedido na questão número 12 (figura 6).

12. Entre o primeiro e o segundo quadrinho há um grande salto no tempo. Como se percebe isso no segundo quadrinho?
a) somente pelas imagens
b) pelas imagens e falas das personagens
c) Somente pelas falas das personagens
d) Pela expressão "grande ironia".

Um outro elemento que o aluno deve observar é o grande hiato que separa as duas vinhetas, indicando uma situação elíptica "impondo ao consumidor uma leitura de imagens ocultas ou subentendidas pela narrativa" (CIRNE, 1975 *apud* RAMOS, 2012, p. 144). Ramos (2012, p. 145) esclarece que "o que ocorre na prática é um processo de inferência de informações, obtidas dentro do contexto". É importante que o leitor observe na tira em questão o grande corte ocorrido tanto no espaço como no tempo narrativo, gerando uma *grande elipse,* e a importância desse recurso na construção do sentido da tira.

O aluno deve deduzir que entre as vinhetas há uma economia das imagens, colocando-se as cenas mais relevantes. O importante é que haja uma sequência narrativa entre os quadros. Sobre isso, Ramos (2012, p. 148) explica que o leitor "articula sociocognitivamente, entre uma vinheta e outra, elementos coesivos visuais". Na tira, por exemplo, o aluno pode

conseguir resgatar que a Rainha Neponukan e a Múmia são as mesmas personagens, mesmo passados cinco mil anos. O *tempo* e o *espaço* são dois elementos narrativos firmemente associados.

Uma outra categoria contemplada na atividade diagnóstica diz respeito à intertextualidade presente entre as tiras cômicas analisadas e outros textos. A intertextualidade é um elemento importante no processo de leitura e relaciona-se à forma como a produção/recepção de um texto depende de conhecimentos de outros textos, ou seja, as relações que um texto mantém com outros. O fenômeno da intertextualidade aparece em várias tiras. Para compreender o humor presente no quadrinho, o leitor deve ser capaz de reconhecer a presença do intertexto pela ativação do texto-fonte em sua memória discursiva.

Já na primeira questão da atividade pode-se constatar a inserção de um outro texto constituído previamente: a história dos *Os Três Porquinhos*:

1. De acordo com os seus conhecimentos sobre a história dos Três Porquinhos, o que aconteceu com a casa deles?
a) Foi derrubada por uma forte chuva
b) Foi derrubada pelo Lobo Mau
c) Foi mal construída e caiu
d) Foi destruída pelos próprios porquinhos para que fossem para um hotel "chic".

Nesse caso, embora não haja nenhuma menção ao que destruiu a casa dos porquinhos, o leitor pode ser capaz de responder à questão porque o texto-fonte faz parte da sua memória social, podendo ser facilmente recuperado.

Os Três Porquinhos são um conto infantil cujos personagens são exclusivamente animais. As primeiras edições datam do século XVIII, porém, imagina-se que a história seja muito mais antiga. O conto se tornou mais conhecido graças à versão em animação feita pela Disney em 1933. De acordo com a versão brasileira, os porquinhos receberam os nomes de Cícero, Heitor e Prático.

Na leitura da tirinha, fica evidente a presença de outro texto - o texto-fonte – marcada no enunciado: *"Enquanto a casa dos Porquinhos é reconstruída..."*. Além disso, para a construção do sentido, o leitor deve observar também a parte não verbal que compõe o texto.

A tira cômica seguinte, geradora da questão 6, se constitui com base no famoso conto "Branca de Neve". *Branca de Neve* é um conto de fadas alemão, originário da tradição oral, compilado inicialmente pelos Irmãos Grimm. Ficou mundialmente famoso após a adaptação dos estúdios Wall Disney para o cinema, em 1937.

O conhecimento da história, em associação com a tira cômica analisada, tem fundamental importância na atividade de leitura e construção de sentido do novo texto.

6. De acordo com o conto de fadas no qual a tirinha se baseia, por qual motivo o príncipe deve beijar a larvinha também?
a) A larvinha está apaixonada pelo príncipe
b) Para assustar a princesa
c) Para a princesa acordar do sono profundo
d) Para acordá-la do sono profundo.

A fala do narrador observada na legenda da primeira vinheta já apresenta várias pistas dessa relação entre a tira e o conto original: *A larvinha da maçã enfeitiçada também caiu num sono profundo*. Essa faz menção à *maça enfeitiçada* e ao *sono profundo*, elementos bastante significativos na construção do conto infantil.

A segunda vinheta apresenta uma personagem que fala: *"Ei, Príncipe! Aproveita e beija a larva também!".* Dessa fala, pode-se destacar a palavra *Príncipe* e *beija* como elementos que ligam diretamente a tira ao conto da Branca de Neve. Mesmo havendo uma quebra de expectativa na segunda vinheta, no caso do Príncipe ser convidado a beijar uma larva de maçã, o leitor conhecedor da linguagem dos quadrinhos consegue associar a linguagem verbal com as imagens apresentadas e compreender o sentido do texto.

O importante, muitas vezes, é que o leitor tenha um determinado conhecimento de mundo, pois muitas tiras não apresentam explicitação da fonte que gerou o discurso e esse conhecimento é o que lhe propiciará detectar o intertexto e perceber a intenção do autor ao retomar o que já foi dito/escrito por outro.

A 13ª questão (figura 33) já menciona que a tirinha faz referência ao texto "Chapeuzinho Vermelho" e pergunta se o papel apresentado do Lobo condiz com o conto original:

13. A tirinha faz referência ao conto "Chapeuzinho Vermelho". O papel do lobo presente na tirinha condiz com o do conto?
a) Sim, pois no conto o lobo e a Vovó são grandes amigos
b) Não, pois no conto o lobo devora a vovó
c) Sim, pois na tirinha o lobo é amigo da Chapeuzinho
d) Não, pois no conto o lobo ajuda a Chapeuzinho.

No caso da tirinha em análise, são as imagens que revelam de forma mais clara o intertexto, principalmente devido à presença das personagens Chapeuzinho Vermelho, a Vovó e o Lobo. Além disso, eles encontram-se no cenário descrito no conto original, a floresta.

É importante lembrar que *Chapeuzinho Vermelho* é um conto de fadas clássico, de origem europeia do século XIV, cujo nome se origina da protagonista que recebeu esse apelido porque usava sempre um capuz de veludo vermelho que sua avó lhe deu de presente. Toda a história é cercada pela ameaça da protagonista ser devorada pelo lobo, cuja meta é alimentar-se para sobreviver.

No entanto, a construção da personagem do Lobo Mau na tira apresentada difere da descrição presente no conto clássico. Na tirinha, o Lobo dirige-se a casa da Vovó de forma harmoniosa com a Chapeuzinho Vermelho e os outros animais. Infere-se que ele também participará da festa, o que, de certa forma, quebra a expectativa em relação ao seu comportamento "mau" conhecido no conto.

Gostaríamos de salientar que, apesar de haver outras categorias importantes que poderiam ser trabalhadas, bem como uma literatura diversa a respeito delas, fizemos escolhas do que entendemos como mais próximo do que nos interessa, e do que pode ser apropriado aos dados de nossa pesquisa. Ao escolher as seguintes categorias: i) a representação da fala nas tiras cômicas (uso dos balões e legendas); ii) A relação entre as linguagens verbal e visual para a construção do humor da tira cômica; iii) O espaço e o tempo nas tirinhas; iv) Intertextualidade e conhecimentos prévios, entendemos ser suficientes para a análise e desenvolvimento do presente estudo.

No próximo capítulo, apresentaremos a análise dos dados obtidos por meio da atividade diagnóstica, bem como uma sistematização de uma proposta de trabalho que venha a melhorar a compreensão leitora dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, em relação aos textos multimodais, em especial a tira cômica.

6 ANÁLISE E PROPOSTA DE TRABALHO

Neste capítulo, apresentaremos e analisaremos os dados coletados por meio da atividade diagnóstica, bem como a sistematização de uma proposta de trabalho que contempla um conjunto de categorias elencadas por meio dessa análise.

Chegamos à conclusão de que o modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), chamado *sequência didática*, pode ser uma estratégia produtiva para atingir os objetivos propostos para este trabalho. Porém, a abordagem dos autores está muito voltada para a produção do gênero, fugindo um pouco do nosso foco, a leitura. Então, optamos por incluir na proposta as etapas e estratégias de leitura desenvolvidas por Santos et al. (2013) com base em Silva (1992), de modo a atender os nossos estudos acerca dos gêneros multimodais, como a tira cômica.

6.1 Análise de dados

Para que haja um avanço para as próximas etapas da pesquisa, é necessário a análise e a interpretação dos dados obtidos por meio da atividade diagnóstica. Tendo em vista a proposta deste trabalho, que é aplicar uma atividade prática diagnóstica que envolva atividades de compreensão leitora com o gênero multimodal tira cômica, analisar esse nível de compreensão dos alunos e, a partir daí, propor elementos para a sistematização de uma proposta de trabalho com foco no desempenho leitor dos sujeitos envolvidos, apresentamos o seguinte quadro com os resultados da aplicação dessa atividade:

Quadro 3: Resultado da atividade diagnóstica

Questões	Porcentagem de acertos
1	72%
2	72%
3	40%
4	60%
5	48%
6	68%
7	84%
8	52%
9	44%
10	28%
11	28%
12	68%
13	60%

14	24%
15	48%
16	32%
17	32%
18	64%

Fonte: Elaborado pelo autor

Com relação à categoria dos balões de fala, de acordo com os resultados, em algumas tiras, os alunos tiveram mais êxito do que em outras. Por exemplo, nas questões 2 e 7, os alunos conseguiram um bom desempenho (72% e 84%), porém não repetiram o sucesso na questão 15 (48%). Analisando as respostas da 15ª questão, observamos que a maioria dos alunos levaram em consideração para a resposta as características físicas da personagem (tartaruga), que se desloca lentamente, escolhendo a alternativa que representava isso, ou seja, "b". No entanto, não condizia com a que estava sendo solicitada.

15. Os dois balões de fala presentes no segundo quadrinho, indicam
a) a fala de duas personagens diferentes
b) a fala lenta da tartaruga
c) dois momentos de fala da mesma personagem
d) a fala de todas as personagens da tira.

Por ser um dos recursos mais importantes para representar a fala nas tiras cômicas, julgamos que o uso dos balões de fala deva ser um aspecto contemplado na proposta de trabalho. No entanto, nos módulos elaborados, esse estudo será ampliado para outras formas de representação da fala nas tiras cômicas de acordo com a conotação e a expressividade exigida.

Outro dado importante na tira cômica é como se processa a passagem do tempo e do espaço. Por ser uma narrativa curta, esse fenômeno pode ocorrer de forma brusca, confundindo na hora da leitura. É o caso das questões 3 (40% acertaram), 11 (28% acertaram), 12 (68% acertaram) e 16 (32% acertaram).

Vejamos a questão que gerou mais dificuldade:

11. Em que local e tempo se passa o início da história? E o fim, respectivamente?
a) No Egito atual e no Egito antigo
b) O início e o fim se passam no Egito antigo
c) O início e o fim se passam no museu
d) No Egito Antigo e em um museu atual.

A maioria dos estudantes (60%) optaram pela letra "b", pois eles associaram a imagem da múmia ao Egito antigo. Essa também é outra categoria que será bem explorada pelos

módulos elaborados na proposta de trabalho, pois o *tempo* e o *espaço* são elementos essenciais nos quadrinhos. É importante que o aluno perceba, no momento da leitura, como ocorre o passar do tempo nas tiras, pois muitas vezes isso se dá de forma brusca nos cortes das vinhetas. O aluno precisa entender também como se processa nas tiras a inclusão de uma série de recursos relacionados ao espaço, como cenário, volume, proporção, distância, planos e ângulos.

Em relação aos conhecimentos prévios das histórias que geraram as tiras, a maioria conseguiu identificar a intertextualidade presente, como ilustram os resultados das questões 1, 6 e 13, com percentuais de 72%, 68% e 60% de acertos, respectivamente.

É comum encontrarmos a presença de intertextualidade explícita e implícita inserida nas tiras. Dessa forma, é de grande relevância estudar como ela se manifesta dentro desses textos que aliam o verbal ao não-verbal. Devido a sua importância para a construção do sentido, esse fenômeno também será contemplado na proposta de trabalho.

Quando perguntamos sobre as expressões faciais das personagens e o que elas representavam na construção do sentido, as respostas foram as seguintes: questões 4 (60% de acertos), 8 (52% de acertos), 17 (32% de acertos), revelando mais uma vez a dificuldade de interpretar as imagens e integrá-las com o restante do texto.

As tiras cômicas são consideradas um texto *híbrido*, ou seja, uma mescla de verbal e visual. O verbal é expresso por letras e outros sinais gráficos; o visual por imagens, formas, figuras, cores, desenhos e outros ícones. Ler as tiras cômicas significa, particularmente, entender como essas linguagens contribuem em conjunto para a significação final. Portanto, é necessário que esse tópico seja muito bem trabalhado nos módulos que comporão a proposta de trabalho, pois a leitura dos signos imagéticos incorpora diversos códigos, e a sua compreensão leitora requer o conhecimento e a compreensão deles. Além disso, é importante que o aluno entenda os mecanismos próprios que as tiras utilizam para representar os elementos narrativos.

Observamos que as questões em que os alunos apresentaram maior dificuldade referem-se à identificação do gatilho de humor nas tiras. Por exemplo, as questões 5, 9, 10, 14 e 18 com apenas 48%, 44%, 28%, 24% e 64% de acertos, respectivamente. Dentre essas, a 14ª foi a que os alunos demonstraram mais dificuldade.

14. O humor da tira está no fato
a) da tartaruga odiar festinha de criança
b) da tartaruga não conseguir chegar a tempo para a festa
c) do lobo participar da festa da Vovó

d) da tartaruga viver bem mais que a Vovó.

De acordo com os resultados, a maioria dos alunos (52%) marcaram a opção que sugeria uma das características mais marcantes das tartarugas, a locomoção lenta. O resultado reflete a dificuldade que o aluno apresenta de fazer uma leitura do texto multimodal como um todo, levando em consideração que a sequência verbal e as imagens trabalham em conjunto para a construção do sentido.

A presença do humor é uma das principais características do gênero tira cômica. Sendo assim, é importante que o aluno compreenda as estratégias de construção de sentido para gerá-lo. Para isso, o seu entendimento do que seja o *texto* deve ser ampliado, pois o verbal e o visual, em conjunto, levam à construção do sentido. Haja vista o resultado da atividade diagnóstica, esses mecanismos de construção do humor serão bem explorados e trabalhados nos módulos que compõem a proposta de trabalho.

Como a identificação do efeito de humor nas tiras cômicas normalmente está articulado aos elementos verbais e visuais que as compõem, optamos, para este projeto, contemplar essas duas características no mesmo módulo da proposta de intervenção. Dessa forma, didaticamente, será mais fácil para o aluno compreender a ligação que existe entre essas categorias tão importantes na construção do sentido da tira.

A atividade diagnóstica revelou que há a necessidade de se trabalhar a leitura desse gênero multimodal em sala de aula, visto que, no geral, a maioria dos alunos apresentaram dificuldade de analisar e refletir corretamente sobre o que estava sendo solicitado, em especial, em questões que exigiam a contribuição das imagens na construção do sentido da tira. Os aspectos que apresentaram maior dificuldade serão destacados na proposta de trabalho apresentada na próxima seção.

6.2 Proposta de Trabalho

A partir da análise dos dados da atividade diagnóstica, apresentamos uma proposta de trabalho com o gênero tira cômica. Utilizamos para esse fim o modelo de *sequência didática* proposto por Dolz. Noverraz e Schneuwly (2004) associado às etapas e estratégias de leituras desenvolvidas por Santos et al. (2013) com base em Silva (1992). Informamos também que a abordagem principal do gênero multimodal é a compreensão leitora, por isso, optamos por fazer uma adaptação das propostas dos referidos autores, para assim, atingir os nossos objetivos.

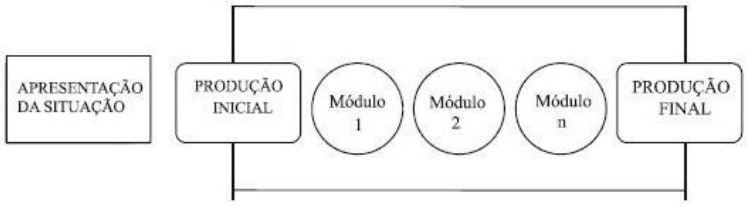
O principal objetivo desse modelo adotado é ensinar, de forma gradual, aos alunos a compreensão de um gênero multimodal. Ao utilizar esse método, o professor pode planejar as etapas de trabalho de modo a explorar diversas características do gênero estudado a partir de um conjunto de atividades pedagógicas sistematizadas, ligadas entre si, planejada etapa por etapa, tendo como finalidade o domínio pleno do gênero multissemiótico tira cômica.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) "uma *sequência didática* é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Ou seja, um conjunto de atividades que apresentam um número limitado e preciso de objetivos com a finalidade de "melhorar uma determinada prática de linguagem". Para tanto, os autores desenvolvem uma noção de gênero, concebido como um *instrumento de comunicação*, que se realiza empiricamente em textos.

Marcuschi (2008, p. 213) esclarece que a proposta de uma *sequência didática* parte da ideia de que é possível e desejável ensinar gêneros textuais públicos da oralidade e da escrita de maneira ordenada. "A ideia central é a de que se devem criar situações reais com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual incluindo sua circulação" (MARCUSCHI, 2008, p. 213), ou seja, o trabalho deve ser realizado em situações reais de comunicação (formais e informais).

Os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam a seguinte estrutura de base de uma sequência didática:

Figura 34: Esquema de uma sequência didática



Esquema da sequência didática

Fonte: (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 83)

As estratégias desenvolvidas na sequência têm como pretensão ajudar o aluno a compreender e desvendar o sentido do texto, utilizando a capacidade crítica de julgar o que leu e armazenar as informações lidas. A *sequência didática* será desenvolvida a partir do

gênero *tira cômica*, e levará em consideração o desenvolvimento da compreensão leitora do aluno, considerando especialmente, como essa metodologia pode contribuir para a formação do leitor competente e autônomo, em especial, de textos que combinam elemento verbais e visuais. Para isso, essa proposta será desenvolvida levando em consideração as especificidades dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, seguindo o esquema para organização da Sequência Didática, utilizando diversas tirinhas de circulação na internet, nas revistas, jornais e outros suportes.

Na apresentação inicial será descrita de maneira detalhada a tarefa que os alunos deverão realizar. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destacam que o professor deve ser cauteloso, pois é um momento crucial e difícil, no qual duas dimensões podem ser distinguidas: "a) apresentar um problema de comunicação bem definido; b) preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos" (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2014, p. 84).

A primeira dimensão consiste na apresentação do projeto de maneira bastante explícita para que os alunos compreendam da melhor maneira possível a situação de comunicação na qual irão agir. É nesse momento que o professor vai esclarecer aos alunos alguns pontos básicos do gênero tira cômica, como a sua natureza multissemiótica, os suportes em que podem ser encontrados etc.

A segunda dimensão é a dos *conteúdos*, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2014, p. 85) "é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância dos conteúdos e saiba com quais vão trabalhar". Portanto, é importante que o professor forneça todas as informações necessárias sobre o gênero, em especial, sobre as suas características multimodais, esclarecendo a importância das imagens na nossa sociedade atual. Essa fase inicial de apresentação da situação permite "fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem da linguagem a que está relacionado" (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2014, p. 85).

Para esse primeiro momento, o professor pode levar ou pedir que os alunos levem tirinhas em seu suporte original para a sala de aula (revistas, jornais, internet etc), iniciando uma conversa sobre o gênero, motivando para a sua leitura. A seguir, pedir que os alunos troquem entre si as tiras e falem sobre o que leram. Nesse momento, o professor pode, de uma maneira geral, levantar alguns pontos específicos do gênero para que os alunos observem a presença ou ausência dos balões de fala, as expressões das personagens, o cenário e outros. Os detalhes dessa etapa serão dados no item 6.2.1 da pesquisa.

A outra etapa consiste no desenvolvimento dos *módulos*. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2014, p. 87), nos módulos "trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los". Nessa etapa, o professor fará atividades variadas ou várias ações que deem ênfase a cada elemento que compõe o gênero textual tirinha: aspectos multimodais, a situação de comunicação, a linguagem verbal e não verbal, o conteúdo e as marcas linguísticas e outras, fazendo com que os alunos aprendam, utilizando atividades diversas, as características do gênero em foco. De acordo com o andamento e assimilação das atividades propostas, o professor poderá dosar o tempo para cada módulo aplicado.

Após a análise dos dados gerados a partir da atividade diagnóstica, destacamos as seguintes categorias para o desenvolvimento dos módulos: i) a representação da fala e do pensamento nas tiras cômicas; ii) as estratégias utilizadas nas tirinhas para representar a passagem do tempo e a utilização do espaço como recurso da narrativa; iii) relações intertextuais instauradas entre as tiras e outros gêneros; iv) A relação entre as linguagens verbal e visual para a construção do humor da tira cômica. Cada categoria gerou um módulo de estudo a fim de que os alunos possam sanar as dificuldades encontradas.

Na sugestão de atividades que será demonstrada nos módulos que compõem a proposta de trabalho, embasamo-nos também nas estratégias de leitura de Solé (1998) e pelas etapas e estratégias de leituras desenvolvidas por Santos et al. (2013) com base em Silva (1992). Ambas defendem o trabalho do professor em sala de aula de maneira interativa e compartilhada com a turma, dividindo a leitura em três momentos: a preparação (atividades pré-textuais), a leitura propriamente dita (atividades textuais) e a avaliação da leitura (atividades pós-textuais).

O principal objetivo das atividades *pré-textuais* é instigar a curiosidade do aluno para a leitura da tira cômica. Em todas as tirinhas que compõem os módulos, essas atividades vão desde a observação de algum elemento interessante da tira, levantamento de hipóteses sobre atitudes das personagens, bate-papo sobre a rotina dos alunos que os farão se identificarem com as personagens, observação de detalhes nas tiras para verificar possibilidades de interpretação, conhecimento do suporte no qual a tirinha foi veiculada, comparação dos temas das tirinhas com a realidade dos alunos, uso de pequenos vídeos que podem ser facilmente encontrados na internet, comparação entre imagens e a tirinha, dentre outras estratégias.

As *atividades textuais* propostas para os módulos abordam aspectos bastante variados em relação às características do gênero tira cômica, sempre levando em consideração as

categorias elencadas na atividade diagnóstica. É importante ressaltarmos também que em cada módulo foi escolhido um grupo de tiras pertencentes à mesma série: Níquel Náusea, Turma da Mônica e Hagar, o Horrível. Dessa forma, os alunos poderão identificar e entender como as identidades das personagens e as suas relações sociais interferem na história.

Já as atividades pós-textuais sugeridas, em sua maioria, propõem relacionar o gênero tira cômica a outros gêneros textuais, como notícia, pinturas rupestres, reportagem, quadros comparativos, animações, verbete de dicionário, cartum, cartaz de divulgação de filmes, curiosidades, fábula, piada, *meme* e poema-visual dentre outros, que auxiliam na compreensão de informações.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2014, p. 88) explicam que "o movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero". Após os módulos, os alunos partem para a última etapa, denominada *atividade final.*

Nessa etapa de finalização, "o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos adquiridos" (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 84). Para essa fase, será aplicada uma atividade final com 6 tiras cômicas, em um total de 16 questões, levando em consideração todas as categorias do gênero exercitadas nos módulos, dando ao professor e ao aluno a possibilidade de avaliar os progressos realizados.

A seguir, apresentamos toda a proposta de trabalho, iniciando com a situação inicial, logo após os quatro módulos e, por fim, a atividade final.

SUMÁRIO DA PROPOSTA DE TRABALHO

ETAPA 1: APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO/ATIVIDADE INICIAL 89

ETAPA 2: MÓDULOS..... 90

MÓDULO 1 90

Atividade 1A 91

Atividade 1B..... 93

Atividade 1C 95

MÓDULO 2 97

Atividade 2A 97

Atividade 2B..... 100

Atividade 2C 103

Atividade 2D 106

MÓDULO 3 108

Atividade 3A 108

Atividade 3B..... 111

Atividade 3C 113

MÓDULO 4 115

Atividade 4A 115

Atividade 4B..... 118

Atividade 4C 123

Atividade 4D 125

ATIVIDADE FINAL 128

6.2.1 Etapa 1: Apresentação da situação/Atividade inicial

Objetivos: i) Expor aos alunos um projeto de compreensão leitora com gêneros multimodais, particularmente a tira cômica; ii) Motivar os alunos para a leitura do gênero tira cômica; iii) Fazer a preparação dos alunos para as etapas seguintes do projeto.

Tempo de execução: Cerca de 50 minutos

A melhor forma de iniciar o estudo de um gênero textual é criar, no aluno, uma motivação para a leitura, provocando a vontade de ler. Para isso, o estímulo inicial é importante. Poderá ser feito de diferentes maneiras, prevalecendo sempre à intenção de despertar o interesse e o gosto pelo que irá realizar.

Para esse primeiro momento, o professor deverá levar ou pedir que os alunos tragam tirinhas em seu suporte original para a sala de aula (revistas, jornais, internet etc), iniciando uma conversa sobre o gênero, motivando para a sua leitura. O professor pode também localizar no livro didático algumas tirinhas e mostrar que elas também podem ser usadas com o objetivo de ensinar algo.

A seguir, pedir que os alunos troquem entre si, leiam as tiras e falem sobre o que leram. Nesse momento, o professor pode, de uma maneira geral, levantar alguns pontos específicos do gênero para que os alunos observem, nas tirinhas, aspectos como:

- Presença ou ausência dos balões de fala;
- Expressões das personagens;
- Passagem do tempo;
- O porquê do nome tira ou tirinha;
- Cenário;
- Construção do humor.

Uma outra estratégia seria aplicar a técnica acima, mas desta vez com a formação de duplas ou grupos maiores para que os alunos tenham a oportunidade de construir coletivamente o conhecimento ou perceber como os colegas se relacionam com as diferentes semioses presentes nos textos.

Concluída estas atividades, é interessante que o professor avalie se os alunos tiveram alguma dificuldade em reconhecer o gênero textual e perceber sua finalidade. Nessa etapa, os alunos devem perceber que as tiras cômicas são histórias curtas que utilizam quadros para narrar um fato, proporcionando uma leitura agradável. Além disso, na maioria das vezes, a

presença do humor torna a leitura ainda mais interessante. E esse humor é produzido pela associação de elementos linguísticos e de elementos visuais.

Se possível, acessar e apresentar aos alunos o Portal da Turma da Mônica: *http://www.monica.com.br/comics/tirinhas.htm*, para que eles possam fazer a leitura de várias tirinhas, deixando-os mais familiarizados com esse gênero e facilitando assim as próximas etapas deste projeto.

6.2.2 Etapa 2: Módulos

Em alguns módulos, sugerimos o uso de animações como uma estratégia de ensino, principalmente nas *atividades pré-textuais*. Nesse caso, sempre é colocado o domínio da internet no qual se encontra o vídeo. Sugerimos que o professor baixe esses vídeos antecipadamente.

Para uma melhor organização, cada atividade receberá uma numeração relacionada ao módulo que pertence e uma letra do alfabeto informando a sua posição no módulo.

MÓDULO 1

Objetivo: i) Trabalhar os aspectos relacionados às formas de representação da fala e do pensamento nas tiras cômicas.
Tempo de execução: 80 minutos

Propostas de atividades para o módulo 1
O módulo 1 é composto por três tiras cômicas pertencentes à série Níquel Náusea, normalmente veiculada na internet, em um site de grande visibilidade nacional. A personagem principal das tirinhas é Benedito, um garoto que tem dificuldades de concentração para estudar, ao mesmo tempo em que recebe muita cobrança de seus pais para que passe no vestibular para medicina.

ATIVIDADE 1A

Fonte: http://www2.uol.com.br/niquel/benedito.shtml. Acesso: 25/05/2015

ATIVIDADES PRÉ-TEXTUAIS

1. Observando a primeira vinheta da tira, que hipóteses podemos levantar sobre:

a) Onde a personagem se encontra?

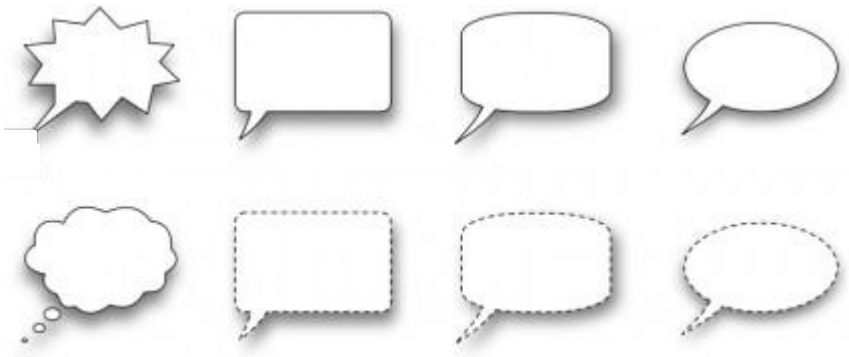
b) O que ela está fazendo?

2. Em que locais essa tira cômica pode ser encontrada?

3. Tiras cômicas costumam ser elaboradas tendo em mente um público-alvo ao qual se destinam. Sabendo que a tira foi publicada em grande portal da internet, qual deve ser o público-alvo da tirinha? Você acha que a tirinha lida é adequada para esse público? Justifique.

ATIVIDADES TEXTUAIS

Os balões são recursos gráficos que servem para indicar ao leitor falas, pensamentos e outros sentimentos das personagens. De acordo com a situação, os balões podem ter vários formatos:



Tudo o que fugir do balão de fala adquire um sentido particular. A forma de nuvem, por exemplo, revela o pensamento ou imaginação da personagem.

1. De acordo com a situação que a personagem está vivenciando no primeiro quadrinho, por qual motivo foi utilizado o balão com o formato de nuvem?

_____

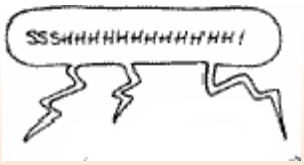
_____

Outro recurso muito utilizado nas tiras cômicas para mostrar os sentimentos das personagens é o destaque de palavras. Os recursos mais comuns são o uso do negrito, letras maiúsculas e mudança do tamanho ou formato da letra.

2. Em um determinado quadrinho a fala de Benedito é mostrada com as letras em destaque. Em que quadrinho o autor utilizou esse recurso? Com que finalidade? Que novos sentidos as palavras destacadas adquirem na fala da personagem?

3. Qual a relação entre o que Benedito está falando no segundo quadrinho com o que de fato está fazendo?

4. Na última vinheta foi utilizado um balão que apresenta vários apêndices (extensão do balão, que se projeta na direção do personagem). Por qual motivo o autor utilizou um balão com esse formato?



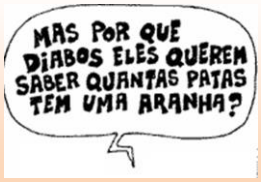
5. A fala da personagem principal, no terceiro quadrinho, é apresentada em um balão semelhante a do primeiro quadrinho. A intenção da personagem no último quadrinho é a mesma do primeiro? Justifique.

ATIVIDADES PÓS-TEXTUAIS

No segundo quadrinho, o tamanho das letras aparece aumentado, indicando um volume maior na voz de Benedito. Percebemos assim, que o tipo de letra apresenta expressividades diferentes. Esse recurso é muito utilizado na linguagem das tirinhas.

Atividade Oral

1. Releia o balão do segundo quadrinho:



O que levou a personagem a ficar tão chateada? Isso já aconteceu com você ao realizar uma tarefa, um exercício ou uma prova? Conte como aconteceu.

ATIVIDADE 1B

Fonte: http://www2.uol.com.br/niquel/benedito.shtml. Acesso: 25/05/2015

ATIVIDADES PRÉ-TEXTUAIS

1. Antes da leitura da tirinha, o professor pode conversar com os alunos como eles se comportam no dia das provas, suas dificuldades, como estudam etc. Dessa conversa prévia, podem surgir situações que farão os alunos se identificarem com a personagem Benedito, motivando a leitura.

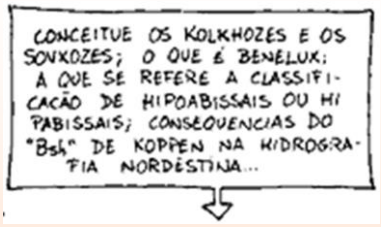
ATIVIDADES TEXTUAIS

As falas das personagens aparecem dentro dos balões. Eles também podem sugerir o pensamento e outros elementos. Alguns balões indicam mais de um momento de fala, os chamados balões-compostos.

O apêndice ou rabicho é uma extensão do balão, que se projeta na direção do personagem. Ele também pode adquirir vários formatos, cada um sugerindo um efeito de sentido diferente. O uso vai de acordo com a criatividade do autor.

1. A tira cômica apresenta três vinhetas, cada uma com um formato diferenciado de balão. O primeiro quadrinho apresenta um balão com a fala da personagem principal. De acordo com a história contada, observa-se que Benedito encontra-se em uma situação bastante tensa. O que está acontecendo? Explique.

2. O formato do rabicho do balão presente no segundo quadrinho é uma seta que aponta para a prova de Benedito.



a) Por qual motivo o balão tem um formato mais retangular que os outros da tirinha?

b) Por que o rabicho (apêndice) do balão tem a forma de uma seta apontando para o papel que Benedito está lendo?

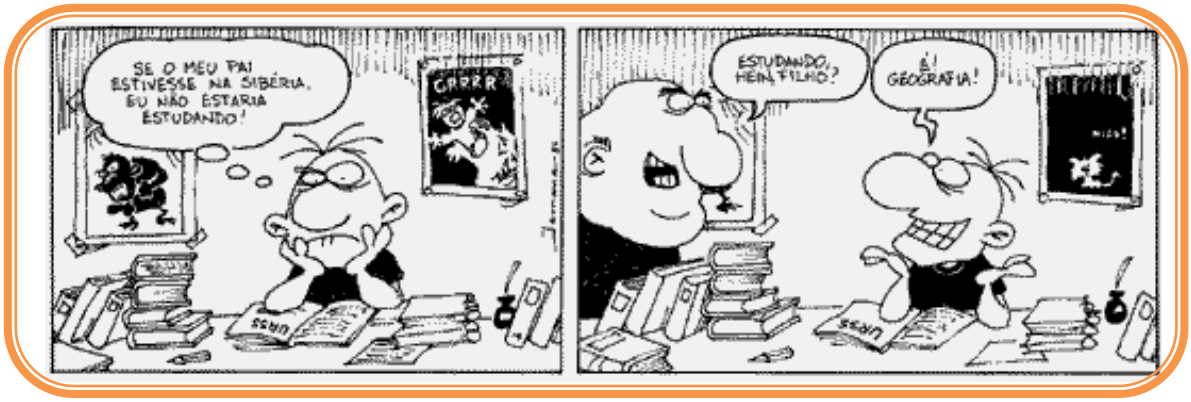
3. A terceira vinheta apresenta um balão-composto. Por que motivo o autor resolveu utilizar esse recurso para representar o pensamento da personagem no terceiro quadrinho?

ATIVIDADES PÓS-TEXTUAIS

1. Que tal ajudar Benedito a acabar com a sua angústia? Em grupos, os alunos podem realizar um debate ou pesquisa sobre os assuntos tratados na prova. Para isso devem levar em consideração as questões da avaliação descritas na segunda vinheta.

Fonte: Disponível em http://www2.uol.com.br/niquel/benedito.shtml-Acesso 25/05/2015

ATIVIDADE 1C



Fonte: http://www2.uol.com.br/niquel/benedito.shtml. Acesso: 25/05/2015

ATIVIDADES PRÉ-TEXTUAIS

1. Pedir que os alunos observem o quadro que aparece um leão na parede do quarto da personagem nos dois quadrinhos da tira. Há uma mudança na atitude do leão entre essas duas vinhetas. Pedir que eles levantem hipóteses por qual motivo isso ocorreu. Relacionar com as expressões de Benedito na primeira e

ATIVIDADES TEXTUAIS

Conforme o contorno do balão, o traçado do apêndice ou rabicho pode mudar e adquirir sentidos contextualmente distintos, principalmente em relação à representação da fala. O apêndice pode acompanhar o contorno do balão ou apresentar uma caracterização própria.

1. Observe a expressão de Benedito. Por qual motivo o autor utilizou esse tipo de balão para representar a sua fala?

2. A segunda vinheta da tira cômica apresenta dois balões: um de Benedito e outro de seu Pai. Mesmo ambos sendo a representação de falas, existe uma característica que os diferencia, o rabicho. Que efeitos de sentido sugerem os rabichos dos balões de fala do Pai e de Benedito?

ATIVIDADES PÓS-TEXTUAIS

Você conheceu, por meio de três tiras cômicas, o personagem Benedito. Em dupla, elabore uma tabela com as características de Benedito que se parecem e as que não parecem com as suas. A seguir, socialize com o seu colega e veja as diferenças e semelhanças entre vocês e o Benedito.

MÓDULO 2

Objetivos: i) Perceber as estratégias utilizadas nas tiras cômicas para representar a passagem do tempo; ii) Entender como a tira cômica utiliza o espaço como recurso da narrativa.

Tempo de execução: 120 minutos

Propostas de atividades para o módulo 2

O módulo 2 é composto por quatro tiras cômicas pertencentes a série Níquel Náusea, normalmente veiculada na internet, em um site de grande visibilidade nacional.

ATIVIDADE 2A

ATIVIDADES PRÉ-TEXTUAIS

Texto 1

Leia o texto abaixo:

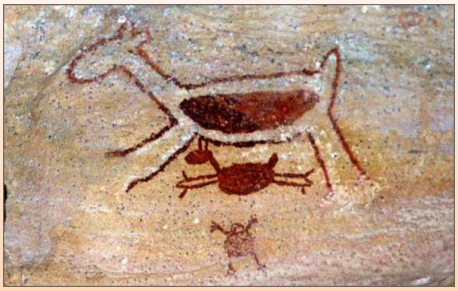
A Serra da Capivara

A pequena cidade de São Raimundo Nonato, de 30 mil habitantes, é a porta de entrada para o Parque Nacional da Serra da Capivara, um dos maiores tesouros arqueológicos do Brasil. Localizado no agreste piauiense, a 510 km da capital, o município abriga também o instigante Museu do Homem Americano.

Protegido pela Unesco e administrado pela Fundação do Homem Americano (Fundham), o Parque Nacional da Serra da Capivara reúne a maior concentração de sítios arqueológicos do país – mais de 40 mil pinturas rupestres com idades que variam entre 6 mil e 9,2 mil anos e os mais antigos vestígios de presença humana das Américas – 50 mil anos.

Fonte: http://www.roteirosdobrasil.tur.br/estado_pi_serra.html. Acesso: 30/06/2015

1. Desde a pré-história o homem já utilizava imagens para se comunicar. A figura abaixo encontra-se em um dos sítios arqueológicos do Parque da cidade de São Raimundo Nonato (PI). Tomando por base a representação da figura rupestre abaixo, levante hipóteses: Por qual motivo o parque recebeu o nome de Serra da Capivara?



Disponível em: http://www.fumdham.org.br/pinturas.asp. Acesso: 30/06/2015

2. Um dos tesouros do Parque Nacional da Serra da Capivara é a presença de um grande número de pinturas rupestres. Reflita:

- Você sabe o que são as pinturas rupestres?
- Onde elas podem ser encontradas?
- O que elas podem representar?
- Como eram feitas?

ATIVIDADES TEXTUAIS

A tira cômica abaixo utiliza a temática da pré-história. Leia:

Texto 2

Fonte: http://www2.uol.com.br/niquel. Acesso: 30/06/2015.

1. Perceber como ocorre a passagem do tempo é muito importante para compreender o sentido de uma tira cômica. A tira apresenta três vinhetas. Onde ocorreu uma passagem mais rápida de tempo: da primeira para a segunda ou da segunda para a terceira vinheta? Quais as pistas visuais que levaram você a perceber isso?

2. Imagine que a cena retratada na tirinha tenha ocorrido no Parque Nacional Serra da Capivara. De acordo com as informações obtidas com a leitura do *texto 1* e as imagens desenhadas pelo homem pré-histórico do *texto 2*, qual foi a passagem de tempo entre a primeira e a terceira vinheta da tira?

2. Imagine que a cena retratada na tirinha tenha ocorrido no Parque Nacional Serra da Capivara. De acordo com as informações obtidas com a leitura do *texto 1* e as imagens desenhadas pelo homem pré-histórico do *texto 2*, qual foi a passagem de tempo entre a primeira e a terceira vinheta da tira?

3. Uma forma de identificar o tempo retratado nas tiras é observar a representação do período histórico vivido pelos personagens. Para isso, deve-se observar as suas roupas, cenário etc. Por exemplo, algumas vezes a personagem envelhece, sugerindo o passar de anos entre as vinhetas. Entre a primeira e terceira vinheta há um grande salto no tempo. Confirme esse fato com base nas características das personagens.

4. As onomatopeias são signos que representam ou imitam um som por meio de caracteres alfabéticos. O que representa a onomatopeia presente no segundo quadrinho? Qual a sua relação com o desfecho da tirinha?

5. O *plano de detalhes*, *pormenor* ou *close-up* serve para realçar um elemento do quadrinho. Em qual vinheta foi utilizado esse recurso? Com qual objetivo?

ATIVIDADES PÓS-TEXTUAIS

No site **www.fumdham.org.br/pinturas** há mais informações sobre as pinturas rupestres e as suas representações: "O costume de se exprimir graficamente é uma manifestação do sistema de comunicação social. Como tal, a representação gráfica é portadora de uma mensagem cujo significado só pode ser compreendido no contexto social no qual foi formulado". (http://www.fumdham.org.br/pinturas.asp)

Acesse o site e leia as informações sobre as pinturas rupestres da Serra da Capivara. Reflita: que outras representações gráficas o homem moderno utiliza para se comunicar assim como fez o homem pré-histórico com as pinturas rupestres?

ATIVIDADE 2B

ATIVIDADES PRÉ-TEXTUAIS

Leia o texto retirado da revista Superinteressante:

Parentesco com as aves: A nova face dos dinossauros

Apesar de terem desaparecido quase num passe de mágica, novas descobertas sugerem que deixaram vasta descendência onde estão incluídas até mesmo as aves.

Por Maria Inês Zanchetta, com Vera Franco, de Nova York

Uma vez por ano o paleontólogo americano Mark Norell troca o conforto do Museu de História Natural de Nova York, com sua privilegiada vista do Central Park, por uma temporada de dois meses no hostil Deserto de Gobi, na Mongólia. Ali, com a ajuda de pesquisadores da Academia de Ciências da Mongólia, ele procura, desde 1990, fósseis de dinossauros, sua grande paixão e principal atração do museu onde trabalha, e de outros animais igualmente antigos. Em abril passado, Norell apresentou ao mundo um quase completo exemplar de um pequeno dinossauro, ainda desconhecido, que na pia batismal recebeu o nome grego de *Mononychus*, devido a uma singular característica: a garra única dos membros anteriores.

O *Mononychus* tem 75 milhões de anos e sua descoberta causou alvoroço muito além das fronteiras da província científica — a revista Time, por exemplo, dedicou-lhe nada menos que o artigo de capa da edição de 26 de abril. Não poderia ser de outra forma: bípede, pedacinhos afiados de dentes, pescoço e cauda compridos, longas pernas boas para correr, muito a propósito do tamanho de um peru, a descoberta reaqueceu o debate em torno de uma velha — e jamais decidida — questão da Paleontologia: seriam as aves modernas descendentes dos dinossauros? Somado a outras evidências que se acumulam sobretudo a partir da década passada, o achado de Norell aponta para uma conclusão: anatomicamente, as aves pertencem à árvore genealógica dos dinossauros.

"As aves modernas são tipos de dinossauros e a descoberta do *Mononychus* veio confirmar isso", disse Mark Norell a SUPERINTERESSANTE, em Nova York. Curiosamente, *o Mononychus*, mesmo sem asas ou penas, reforça a teoria de parentesco entre aves e dinossauros. Isso porque ele tem alguns traços semelhantes aos das aves modernas, por exemplo, a quilha do osso esterno, os ossos fundidos no que seria o pulso de suas mãos

finalizadas numa única garra, indicando uma adaptação para o voo, longas pernas e o crânio que lembra o de uma ave, como o de um pato.

Fonte: http://super.abril.com.br/ciencia/parentesco-com-as-aves-a-nova-face-dos-dinossauros. Acesso 30/06/2015 – Com adaptações

1. No jornalismo, costuma-se usar um título para a notícia e, logo abaixo, um subtítulo (funciona como um resumo do texto). Com base nessas informações, destaque o título e o subtítulo da reportagem:

2. De acordo com o texto publicado na revista, o *Mononychus* tinha algumas características semelhantes a um pato. Faça um esquema destacando as características comuns entre o *Mononychus* e um pato.

3. *Superinteressante* é uma revista brasileira de curiosidades culturais e científicas publicada mensalmente pela Editora Abril, desde setembro de 1987. Com base no seu conhecimento sobre a revista, qual deve ser o seu público-alvo?

ATIVIDADES TEXTUAIS

Fonte: http://www2.uol.com.br/niquel. Acesso 30/06/2015.

1. Você percebeu como ocorreu a passagem do tempo entre a primeira e a terceira vinheta?

a) Ao mesmo tempo que podemos observar a evolução da personagem, há um elemento que utiliza a linguagem verbal marcando essa passagem do tempo. Identifique-o.

_____

_____

_____

b) Explique a relação entre a ideia presente no subtítulo da notícia e a tirinha.

_____

_____

_____

Na tira, vários elementos são omitidos por meio de uma elipse. A comparação entre os dois momentos permite a percepção da sucessão temporal entre as vinhetas.

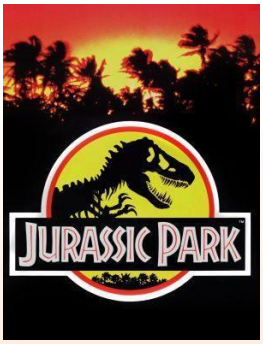
A voz do narrador aparece na legenda no segundo quadro. Essa estratégia permite criar um ar de expectativa no leitor, suprindo a grande elipse que ocorre entre a segunda e a terceira vinheta, já que possivelmente o aluno conhece a história do Patinho Feio e já imagina tudo o que ocorreu durante o seu crescimento até chegar à fase adulta.

No entanto há uma quebra de expectativa para quem conhece o conto infantil gerador da tira.

2. Observe as imagens da primeira vinheta e a legenda localizada na segunda vinheta. Que expectativa é gerada no leitor para o futuro do patinho? O que realmente acontece?

3. A expressão *Era uma vez...* liga o leitor a uma outra época, fazendo uma conexão entre o instante atual da recepção de texto àquele em que se passou a história contada. No caso da tirinha em questão, remete também à forma como são contados os textos infantis, nesse caso, *O Patinho feio*. Imagine três situações vividas pelo patinho da tira até chegar a evoluir para o Apatossauro.

ATIVIDADES PÓS-TEXTUAIS



1. A aventura narrada no filme *Jurassic Park – Parque dos Dinossauros* - ocorre em um parque construído por um milionário que tem como habitantes dinossauros diversos, extintos há sessenta e cinco milhões de anos. Isto é possível por ter sido encontrado um inseto fossilizado, que tinha sugado sangue destes dinossauros, de onde se pôde isolar o DNA, e, a partir deste ponto, recriá-los em laboratório. Mas, o que parecia ser um sonho se torna um pesadelo, quando a experiência sai do controle de seus criadores.

Fonte: Disponível em http://www.adorocinema.com/filmes/filme-8488. Acesso em 30/06/2015

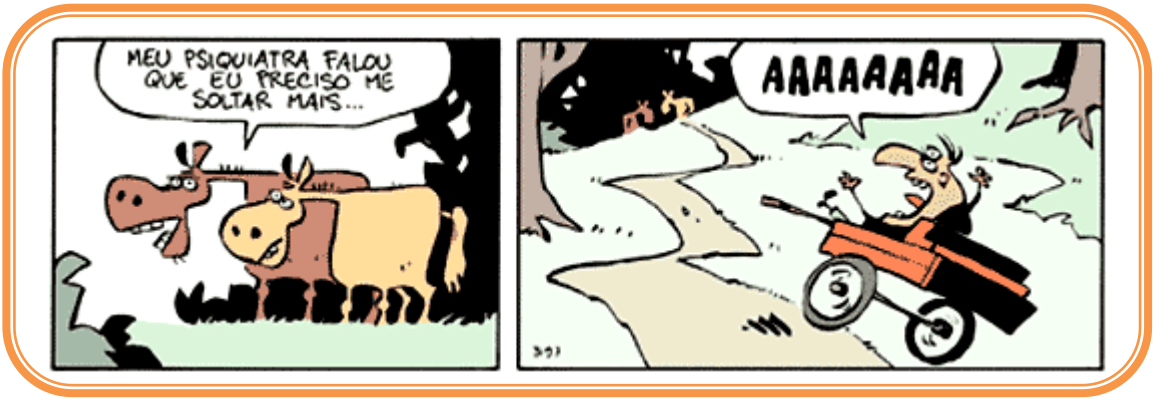
Assista ao trailer (cerca de 2 minutos) do filme *Parque dos Dinossauros*, disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=YizU376o3tQ. (acesso: 30/06/2015). Reflita: Você identificou alguma característica das aves atuais nos dinossauros mostrados no filme? Qual?

_____

_____

_____

ATIVIDADE 2C



Fonte: http://www2.uol.com.br/niquel. Acesso 30/06/2015.

ATIVIDADES PRÉ-TEXTUAIS

1. Pode-se discutir com a turma, por meio de exemplos, o fato de uma determinada palavra ou expressão adquirir um novo sentido além do seu original, trabalhando assim, a questão da polissemia, recurso muito utilizado nas tiras cômicas. Por exemplo, a palavra SOLTAR que aparece na primeira vinheta da tirinha. De acordo com o dicionário online de português, o verbo soltar pode adquirir os seguintes significados:

Significado de Soltar

v.t. Desatar, desprender, desligar: soltar um cabo.

Deixar escapar, deixar cair, largar de mão.

Afrouxar: soltar as rédeas.

Libertar, pôr em liberdade: soltar o preso.

Proferir, dizer, pronunciar: soltar palavrões.

Disparar, atirar, arremessar (projétil, bala): soltar foguetes.

V.pr. Desatar-se, desligar-se; afrouxar.

Por-se em liberdade; escapar.

Fonte: http://www.dicio.com.br/soltar/. Acesso 30/06/2015

Reflita: Qual dos significados do verbo soltar faz parte do contexto da tira? Imagine frases em que os outros significados mostrados poderiam ser encaixados.

ATIVIDADES TEXTUAIS

1. O texto anterior é uma tira cômica com duas vinhetas. A forma como se apresentam os enquadramentos ou planos de visão entre elas é muito diferente: na primeira, a vinheta é ilustrada por meio do chamado *plano total ou de conjunto*. Na segunda, temos o denominado *plano geral*. Com base na tirinha, reflita colocando V (verdadeiro) ou F (falso):

a) ( ) A primeira vinheta está representada em plano total, pois as personagens são representadas de maneira próxima.
b) ( ) A segunda vinheta está representada em plano geral, pois engloba tanto o cenário como as personagens.
c) ( ) A primeira vinheta está representada em plano total, pois maximiza a importância do ambiente que cerca as personagens.
d) ( ) A segunda vinheta está representada em plano geral, pois aumenta a importância apenas das personagens.

2. Os planos podem ser vistos por diferentes ângulos de visão, ou seja, diferentes pontos a partir dos quais a ação é observada. Na tirinha, a cena da primeira vinheta é vista como se ocorresse à altura dos olhos do leitor. Esse tipo de ângulo de visão é o mais comum dos quadrinhos e é chamado de ângulo de visão médio. Reflita:

- Ângulo de visão superior – A ação é enfocada de cima para baixo.
- Ângulo de visão inferior – A ação é enfocada de baixo para cima.

ATIVIDADES PÓS-TEXTUAIS

Assim como a tirinha, na qual o burro utiliza-se dos vários sentidos da palavra SOLTAR, outros tipos de textos também usam a polissemia para atingir seus objetivos. Leia:

Gente, em autêntico piauiês, **"ter um gato em casa"** não significa necessariamente que a mulher tenha um bichano ou um marido bonito. Pode ser que ela esteja falando da gambiarra ilegal que se faz pra diminuir a conta de luz.

Fonte: Monteiro, Joaquim. Dê gaitada a folote com o Piauiês 2: a peleja. Teresina: O autor, 2015. (p. 39)

O cartum acima faz parte da obra *Dê gaitada a folote com o Piauiês 2: a peleja*. O livro apresenta várias palavras e expressões relacionadas ao modo piauiense de falar com ilustrações que facilitam o entendimento do verbete. Reflita:

a) Que palavra adquire valor polissêmico no cartum e como ela contribui para atingir a finalidade do texto? Para isso, relacione a palavra à imagem.

b) Quais os significados adquiridos pela palavra no cartum? Como eles são apresentados para o leitor?

ATIVIDADE 2D

ATIVIDADES PRÉ-TEXTUAIS

Assista a pequena animação (3 minutos e 24 segundos) localizada no seguinte link da internet: https://www.youtube.com/watch?v=nznO1WRSqQY . Acesso 29/06/2015
Nela, a personagem da Turma da Mônica criado por Maurício de Sousa, Zé Vampir acorda de um longo sono com muita fome. Ao descobrir que a sua geladeira está quebrada, liga para a assistência técnica que envia uma linda moça para resolver o problema, despertando o seu desejo de se alimentar do sangue da jovem.

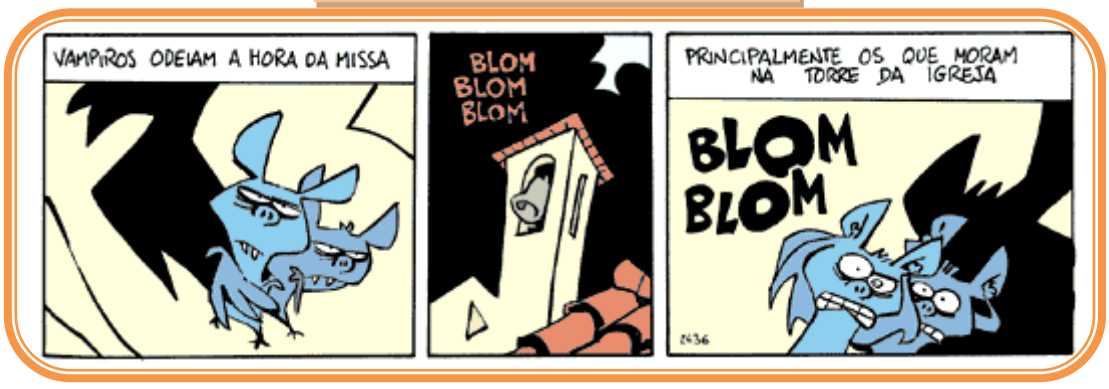
Você tem medo de vampiro? Histórias de monstros chupadores de sangue povoam o imaginário das pessoas. Elas são contadas por meio de filmes, quadrinhos, tirinhas e outros. Lembrando as histórias de vampiros que você conhece, responda:

1. Popularmente, o que pode ser feito para afastar um Vampiro? Em que locais os Vampiros não gostam ou não podem entrar? Há alguma explicação para isso?

_____

_____

ATIVIDADES TEXTUAIS



Fonte: http://www2.uol.com.br/niquel. Acesso 30/06/2015.

1. Na tira cômica acima, a presença da legenda na primeira vinheta informa algo já conhecido: os vampiros odeiam a hora da missa. De acordo com os seus conhecimentos sobre os vampiros, a sua hipótese sobre o que afasta os vampiros foi confirmada na tira? Explique.

_____

_____

_____

2. Na primeira e na terceira vinheta os morcegos continuam no mesmo local, porém, no último quadrinho eles são representados da cintura para cima. Qual a intenção do quadrinhista em representá-los dessa forma? Ele atingiu seus objetivos?

_____

_____

_____

3. Em relação à segunda vinheta, marque a alternativa correta:

a) ( ) A forma como foi apresentado o espaço, detalhando a torre da igreja e o barulho do sino, mostra que os morcegos vampiros não se encontram mais no local;
b) ( ) Essa forma de mostrar detalhadamente a torre e o sino serve para revelar ao leitor a proximidade dos morcegos do barulho;
c) ( ) O detalhe da torre e o sino fazendo barulho reforçam a crença popular de que os vampiros não entram em igrejas;
d) ( ) Ao mostrar a torre e o sino tocando, o autor comprova que a crença popular de que os vampiros não gostam da missa está errada.

ATIVIDADES PÓS-TEXTUAIS

Você já viu a imagem abaixo em algum lugar? Trata-se do cartaz do filme de sucesso *Crepúsculo*.

O longa metragem conta a história de um amor proibido. Bella (Kristen Stewart), uma adolescente que muda para Forks, Washington, para morar com o pai. Ao chegar à nova casa, Bella se depara com uma família muito misteriosa e cheia de segredos. Aos poucos ela vai conhecendo um dos cinco irmãos da família, Edward (Robert Pattinson) e descobre o segredo mais importante deles: são vampiros.

Fonte: http://megafilmeshd.net/crepusculo/. Acesso 30/06/2015

Sobre o cartaz, responda:

a) Que informações verbais ele transmite?

a) Ao observar as imagens das personagens em destaque, que sentimentos elas transmitem?

b) Como se apresentam as personagens secundárias presentes na parte de baixo do cartaz?

c) Para que serve o cartaz?

d) Onde podemos encontrar cartazes desse tipo?

MÓDULO 3

Objetivo: i) Compreender como as tiras cômicas (texto multissemiótico) dialogam com outros textos para produzir sentido, observando as relações intertextuais instauradas entre os diversos gêneros textuais.

Tempo de execução: 80 minutos

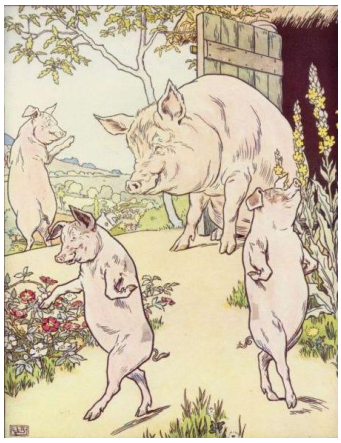
Propostas de atividades para o módulo 3

O módulo 3 é composto por três tiras cômicas com as personagens da turma da Mônica. Como proposta pré-textual de todas as atividades do módulo, para instigar a curiosidade dos alunos e fazer com que consigam fazer as ligações necessárias para o entendimento da tirinha, o professor deverá exibir, antes da leitura da tirinha, uma breve animação encontrada na internet. O domínio da animação na internet está descrito em cada atividade pré-textual da tirinha.

ATIVIDADE 3A

ATIVIDADES PRÉ-TEXTUAIS

Leia:



Os Três Porquinhos é uma fábula cujos personagens são exclusivamente animais. As primeiras edições do conto datam do século XVIII, porém, imagina-se que a história seja muito mais antiga. O conto foi divulgado por Joseph Jacobs, escritor nascido em Sydney, Austrália, em 1853. Morou nos Estados Unidos e Inglaterra. Estudou e publicou contos do folclore inglês durante sua permanência naquele país, sendo mais conhecido por sua grande contribuição para a literatura infantil. A história dos Três Porquinhos já era conhecida na Inglaterra e Jacobs, como folclorista, resgatou contos tradicionais e transformou em livros. O sucesso para Jacobs foi a utilização de uma linguagem clara e feita para a literatura infantil.

O conto se tornou mais conhecido graças à versão em animação feita pela Disney em 1933. No Brasil, os porquinhos receberam os nomes de Cícero, Heitor e Prático.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Os_Tr%C3%AAs_Porquinhos. Acesso: 30/05/2015

Os alunos deverão assistir à animação seguinte produzida pela Wall Disney. Tempo de 8 minutos e 27segundos.

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=sPzIrQx4FrE – Acesso05/07/2015

ATIVIDADES TEXTUAIS

Fonte: turmadamonica.uol.com.br/tirinhas. Acesso: 30/06/2015

1. A tirinha, composta por apenas uma vinheta, apresenta a personagem Cascão participando de uma perseguição entre o Lobo Mau e dois Porquinhos. Mesmo não havendo transcrição direta do discurso do intertexto, as imagens expõem a relação que a tira possui com outro conto, o que narra a estória dos Três Porquinhos. Conhecendo as características das principais personagens da Turma da Mônica, reflita: por que motivo escolheram o Cascão para ser personagem da tira?

2. No conto original, os três porquinhos são perseguidos pelo lobo mau. O que aconteceu com o terceiro porquinho da tira (texto 1)?

3. Um dos porquinhos parece ter dúvida quanto à participação do Cascão na tira. Como é possível perceber isso?

_____

_____

_____

ATIVIDADES PÓS-TEXTUAIS

Os porcos, assim como o Cascão da Turma da Mônica, sempre são associados a falta de higiene e outros maus hábitos. Leia essas curiosidades sobre os porcos e, a seguir, faça o que se pede.

Coisas que você não imaginava sobre o porco

1) Não é que os porcos gostem de sujeira, eles apenas consideram a lama útil para diminuir a temperatura corporal. Se os chiqueiros são imundos, a culpa é dos humanos que não cuidam deles;

2) Porcos sempre defecam no mesmo lugar. E veja que interessante: eles costumam defecar em ambientes afastados dos alimentos;

3) A carne mais consumida no mundo é a de porco. Estima-se que 44% do consumo global de carne seja de porco, contra 29% de carne bovina e 23% de aves;

4) Porcos são usados na Europa como farejadores de trufas, um fungo cujo valor pode ultrapassar os 2 500 dólares;

5) O porco é considerado um dos cinco animais mais inteligentes do planeta e o animal doméstico com maior inteligência (isso mesmo: mais até do que cães e gatos);

6) Órgãos de porcos são testados para transplante em seres humanos. O motivo é simples: porcos possuem fígado, rins e coração muito parecidos com os nossos.

Fonte: http://maisquecuriosidade.blogspot.com.br/2013/09/23-curiosos-topicos-sobre-o-porco.html.

Acesso: 07/07/2015

1. Qual das curiosidades mais despertou a sua atenção?

_____

_____

_____

2. Após ler as informações sobre os porcos, você mudou sua forma de pensar sobre esses animais? Como?

ATIVIDADE 3B

ATIVIDADES PRÉ-TEXTUAIS

Assistir à animação seguinte. Tempo de 5 minutos.

Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=C3KQ8zidVSc – Acesso 06/07/2015

ATIVIDADES TEXTUAIS

Fonte: turmadamonica.uol.com.br/tirinhas. Acesso: 30/06/2015

Na tirinha, a personagem Cebolinha pergunta ao Cascão "como tudo isso começou". Ele se refere às constantes brigas e perseguições entre eles e a Mônica. A resposta aparece na segunda vinheta, onde novos elementos são acrescidos.

1. Que lenda o autor da tira utiliza para explicar as brigas das crianças?

2. Na segunda vinheta, a Mônica adaptou uma expressão muito popular em filmes, novelas ao dizer para a Cegonha: "Siga aquelas cegonhas!". Qual a expressão original? Em que contexto ela é utilizada?

ATIVIDADES PÓS-TEXTUAIS

Fábulas são narrativas curtas que ilustram algum vício ou virtude e cujas personagens geralmente são animais que agem como seres humanos. No final, sempre aparece uma moral, que resume o ensinamento da história.

Leia a fábula seguinte que tem uma raposa e uma cegonha como personagens principais:

A RAPOSA E A CEGONHA

Um dia a raposa convidou a cegonha para jantar. Querendo pregar uma peça na outra, serviu sopa num prato raso. Claro que a raposa tomou toda a sua sopa sem o menor problema, mas a pobre cegonha, com seu bico comprido, mal pôde tomar uma gota. O resultado foi que a cegonha voltou para casa morrendo de fome.

A raposa fingiu que estava preocupada, perguntou se a sopa não estava do gosto da cegonha, mas a cegonha não disse nada. Quando foi embora, agradeceu muito a gentileza da raposa e disse que fazia questão de retribuir o jantar no dia seguinte.

Assim que chegou, a raposa se sentou lambendo os beiços de fome, curiosa para ver as delícias que a outra ia servir. O jantar veio para a mesa numa jarra alta, de gargalo estreito, onde a cegonha podia beber sem o menor problema. A raposa, amoladíssima, só teve uma saída: lamber as gotinhas de sopa que escorriam pelo lado de fora da jarra.

Ela aprendeu muito bem a lição. Enquanto ia andando para casa, faminta, pensava: "Não posso reclamar da cegonha. Ela apenas retribuiu a grosseria que fiz com ela".

MORAL DA HISTÓRIA: trate os outros tal como deseja ser tratado.

(Fábulas de Esopo. Tradução de Heloísa Jahn, São Paulo, Companhia das Letrinhas, 1994)

Reflita:

De acordo com a leitura da fábula, quais as características humanas que justificam a atitude da raposa e da cegonha?

ATIVIDADE 3C

ATIVIDADES PRÉ-TEXTUAIS

Assistir a animação seguinte. Tempo de 5 minutos.

https://www.youtube.com/watch?v=ofmqds66PsA. Acesso 05/07/2015

ATIVIDADES TEXTUAIS

Fonte: turmadamonica.uol.com.br/tirinhas. Acesso: 30/06/2015

No texto, percebe-se o diálogo estabelecido com a história do boneco que sonha em se tornar humano, o Pinóquio, por meio das imagens e da citação da própria Magali. Todas estas pistas recompõem o cenário da história do Pinóquio.

1. Em apenas uma vinheta na tirinha, Magali aparece explorando uma das características mais marcantes do boneco de madeira. Qual é essa característica e como ela pode ajudar a menina?

2. Para compreender totalmente o sentido da tirinha é necessário um conhecimento da personagem da Turma da Mônica chamada Magali. Qual a sua característica mais marcante? Como isso interfere na compreensão da história?

_____

_____

_____

ATIVIDADES PÓS-TEXTUAIS

Vários estudiosos apontam muitas semelhanças entre as tiras cômicas e as piadas. Leia a piada abaixo:

Aquele cara era muito mentiroso. O apelido dele era Zé mentira. Morava numa cidadezinha do interior, onde era muito conhecido por mentir muito. Os garotos adoravam ouvir os papos dele. Um dia, os meninos estavam jogando bolinha de gude, quando o Zé mentira passou por eles, que chamaram:

- Seu Zé mentira! Conta uma mentira pra nós!

- Agora num posso não, que tô apressado! Tô procurando o meu canário que fugiu com gaiola e tudo!

Fonte: http://criancagenial.blogspot.com.br/2011/04/piadas-sobre-mentira.html. Acesso 20/06/2015

Assim como o Pinóquio, o seu Zé também apresenta a mentira como uma marca da sua personalidade.

Reflita:

Por qual motivo, a temática da mentira pode facilmente ser usada nas tiras cômicas quanto nas piadas?

_____

_____

_____

MÓDULO 4

Objetivos: i) Analisar a semiose não verbal observando como ele contribui para a produção de sentidos da tira; ii) Analisar como as modalidades verbal e não verbal se integram para a construção do humor na tira.

Tempo de execução: 120 minutos

As tiras cômicas podem apresentar personagens fixos ou não. As tirinhas usadas neste módulo pertencem a série Hagar, o Horrível. No geral, a temática é uma sátira da vida moderna, principalmente as relações entre os casais, filhos, amigos.

O protagonista é um guerreiro Viking que frequentemente tenta invadir a Inglaterra e outros países. Embora respeitado profissionalmente (um dos maiores saqueadores e assassinos da Escandinávia), Hagar leva uma vida pessoal frustrada. Está sempre discutindo com a esposa Helga, que não está satisfeita com o padrão de vida que a família leva. Hagar é tanto um guerreiro feroz quanto um homem de família. Sua higiene pessoal é excepcionalmente deficiente e seu banho anual é um momento de celebrações, seus hábitos alimentares são péssimos, causando vários conflitos com Helga, sua esposa.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Hagar,_o_Horr%C3%ADvel. Acesso 01/07/2015

ATIVIDADE 4A

ATIVIDADES PRÉ-TEXTUAIS

Observe a ilustração:

Fonte: http://alimentacaosegura.com.br/index.php/2014/07. Acesso: 06/07/2015

A ilustração acima foi retirada de um site dedicado ao público em geral e especializado em alimentação saudável. Nela, podemos observar a imagem de uma pessoa feliz, "equilibrada", fazendo uma clara relação entre a alimentação e o bem estar. Tudo isso, sendo reforçado pelo pensamento de Shakespeare: "Você faz suas escolhas e suas escolhas fazem você".

Reflita:

O que representa a imagem da balança para a construção do sentido da imagem?

ATIVIDADES TEXTUAIS

Texto 1

Fonte: https://planetatirinha.wordpress.com/category/hagar-o-horrivel/. Acesso: 05/07/2015

Para compreender o humor das tiras, o aluno tem que recuperar os elementos verbais e visuais presentes no texto.

1. Em alguns textos, como as tiras cômicas, é necessário valorizar igualmente a linguagem verbal quanto as imagens que as compõem. Somente assim, é possível compreender a intenção comunicativa presente.

a) Apenas com as informações do primeiro quadrinho, e conhecendo as características de Hagar quanto aos seus hábitos alimentares, o que revela a expressão de Helga no primeiro quadrinho?

b) Com base na imagem da segunda vinheta, o que Hagar "entendeu" com a expressão dita pelo médico: comida balanceada? Qual a opinião de Helga sobre essa conclusão de Hagar?

2. Leia novamente a tirinha e reflita:

a) No contexto da tirinha acima, qual foi a finalidade do autor?

b) Que elementos (verbais, visuais ou ambos) permitiram que você chegasse a essa conclusão?

ATIVIDADES PÓS-TEXTUAIS

O humor perpassa diferentes tipos de textos. Observe os textos abaixo.

Fonte: http://turmadamonica.uol.com.br/magali-completa-50-anos-valorizando-refeicoes-equilibradas-e-vida-saudavel/. Acesso 05/07/2015

Fonte: http://nutri-obesidadeinfantil.blogspot.com.br/. Acesso 05/07/2015

Como observamos na tirinha, Hagar tem um péssimo hábito alimentar, o que reflete na sua má forma física. Hoje, dispomos de vários instrumentos que auxiliam no conhecimento dos alimentos mais e menos recomendáveis. Por exemplo, o primeiro texto é uma **Pirâmide Alimentar -** um instrumento, sob a forma gráfica, que tem como objetivo orientar as pessoas para uma dieta mais saudável. É um guia alimentar geral que demonstra como deve ser a alimentação diária.

Cada parte da pirâmide representa um grupo de alimentos, os alimentos que precisam ser consumidos numa quantidade maior estão na base da pirâmide e os que precisam ser consumidos em menor quantidade estão no topo da pirâmide.

Já a segunda pirâmide é um **cartum**, portanto o seu objetivo é outro, já que esse tipo de texto se caracteriza com uma anedota gráfica em que nele podemos visualizar a presença da linguagem verbal associada a não verbal. Suas abordagens dizem respeito a situações relacionadas ao comportamento humano, mas não estão situadas no tempo, por isso são denominadas de atemporais e universais, ou seja, não fazem referência a uma personalidade em específico.

1. Com base nas pirâmides e nas informações acima, reflita:

a) Compare os alimentos que estão na base das duas pirâmides. Segundo os especialistas em alimentação saudável, a base da pirâmide representa alimentos que devem ser mais consumidos pelo seu valor nutricional. Por qual motivo a pirâmide elaborada pelas crianças aparece alimentos na base que estão no topo da elaborada pelos especialistas? Destaque alguns desses alimentos.

b) Em grupo, discuta como seria a pirâmide ideal, levando em consideração a preferência e a qualidade dos alimentos consumidos pelos integrantes da equipe. Ao final da discussão o grupo deve observar com qual das pirâmides a do grupo mais parece (a elaborada por especialistas ou a das crianças)?

ATIVIDADE 4B

ATIVIDADES PRÉ-TEXTUAIS

Leia um trecho da entrevista publicada na revista Superinteressante sobre a sociedade *viking*:

A curadora da maior exposição já realizada sobre os vikings, Elisabeth Ward, revela novidades a respeito desse povo que era pirata e negociante, agricultor e navegante, civilizado e bárbaro.

Dos antigos gregos, a cultura ocidental se orgulha de ter herdado a filosofia, a arquitetura, os princípios democráticos. Dos romanos, o direito, a arte, a culinária. E dos vikings, os antigos habitantes da Escandinávia? Se você lembrou apenas do capacete com dois chifres que até hoje é usado por alguns torcedores suecos em jogos da Copa do Mundo, está profundamente enganado. "Os vikings jamais usaram esses capacetes", afirma Elisabeth Ward, curadora-assistente da exposição "A Saga do Atlântico Norte", a maior já realizada sobre os vikings nos Estados Unidos, que terminou no final do mês passado.

Enquanto se preparava para levar a exposição para outros seis Estados americanos, Elisabeth Ward falou à Super sobre o legado que os vikings deixaram ao Ocidente.

Super – Por que os vikings eram tão temidos pelos europeus?

Elisabeth - Principalmente porque não tinham nenhum tabu religioso, como os europeus tinham, em atacar igrejas. Um exército francês jamais atacaria um monastério inglês e vice-versa. Já para os vikings, que não eram cristãos, conventos eram alvos óbvios: geralmente estavam cheios de comida, dinheiro e relíquias preciosas.

Super - Quais eram as armas mais cruéis e as táticas de guerra dos vikings?

Elisabeth - Ao contrário do que se pensa, o grande trunfo tecnológico deles não eram os machados e tampouco as espadas. Aliás, as armas vikings eram muito semelhantes às europeias. A grande invenção bélica dos vikings estava na tecnologia de seus barcos, os knorr. Eles eram máquinas de guerra formidáveis: rápidos, ágeis e compactos. Com eles, os vikings introduziram o fator surpresa nas batalhas europeias.

Super - É verdade que mulher na sociedade viking tinha mais autonomia do que as europeias?

Elisabeth - A primeira-esposa da tribo tinha um papel social importante na comunidade. Quando o marido viajava, era ela quem comandava a casa, cuidando também de outros aspectos importantes da vida da comunidade – incluindo o controle das finanças e da colheita.

Super - Existe alguma evidência da presença dos vikings na América do Sul, mais precisamente no Brasil?

Elisabeth - Não. Nos anos 70, foi noticiada a descoberta de inscrições rúnicas (o alfabeto viking) no Brasil, mas nada de mais consistente ainda ficou provado a respeito disso até agora.

Fonte: http://super.abril.com.br/ciencia/curadora-elisabeth-ward. Acesso: 09/07/2015

A entrevista com a curadora Elisabeth Ward revela aspectos curiosos em relação à sociedade viking que contrasta com as mostradas pelas tirinhas do Hagar, o horrível, em especial alguns acessórios utilizados e a relação das mulheres na sociedade. Destaque pelo menos dois desses aspectos.

ATIVIDADES TEXTUAIS

Texto 2

Fonte: https://planetatirinha.wordpress.com/category/hagar-o-horrivel/. Acesso: 05/07/2015

Ao ler a tirinha acima fica clara a necessidade de valorizarmos igualmente a linguagem verbal e a imagem visual desse tipo de texto, já que esses dois aspectos adquirem um valor importante na constituição de significados.

1. As tirinhas proporcionam também uma leitura divertida e cheia de significados, dada à diversidade de temáticas e de contextos sócio-históricos que elas expõem. Observando a primeira vinheta, como se apresentam as personagens Hagar e Helga?

2. Observe a expressão da Helga no segundo quadrinho. O que representa a linha pontilhada que parte dos seus olhos em direção ao Hagar?

3. Observando somente os balões da tira, você seria capaz de compreender o sentido pretendido pelo autor somente com a sua leitura, sem observar as imagens? Explique.

4. Ao que Hagar se referia ao falar na terceira vinheta "Não tão gelado"? Explique.

5. O humor da tira está no fato de:

a) Helga sempre fazer os trabalhos domésticos
b) Hagar demonstrar ser um homem que não ajuda nos afazeres domésticos
c) A forma como Hagar respondeu ao olhar de Helga
d) Helga não responder à pergunta de Hagar.

ATIVIDADES PÓS-TEXTUAIS

O que é *Meme*

Meme é um termo grego que significa imitação. O termo é bastante conhecido e utilizado no "mundo da internet", referindo-se ao fenômeno de "viralização" de uma informação, ou seja, qualquer vídeo, imagem, frase, ideia, música e etc, que se espalhe entre vários usuários rapidamente, alcançando muita popularidade.

A ideia de *meme* pode ser resumida por tudo aquilo que é copiado ou imitado e que se espalha com rapidez entre as pessoas. Como a internet tem a capacidade de atingir milhões de pessoas em alguns instantes, os *memes* de internet podem também ser considerados como "informações virais".

Fonte: http://www.significados.com.br/meme/. Acesso: 05/07/2015

Assim como as tirinhas, o meme é um gênero textual multimodal, pois múltiplas semioses se articulam para gerar o sentido. Ou seja, é necessário associar os diversos modos que o constituem para entender o sentido.

Qualquer situação pode gerar memes que "virilizam" (espalham-se) na grande rede. Alguns personagens criados caem no gosto popular e acabam gerando muitos memes, como o Bode Gaiato, que é sucesso no facebook.

Assim como muitas tirinhas do Hagar, o horrível, o meme abaixo usa a temática do relacionamento homem e mulher para gerar humor.

Fonte: http://geradormemes.com/meme/l39coe. Acesso: 10/07/2015

Reflita:

a) Qual a contribuição das imagens para gerar o humor no *meme* do Bode Gaiato?

b) Somente a parte verbal do *meme* seria suficiente para entender o seu sentido? Explique.

c) Assim como nas famosas tirinhas do Hagar o Horrível, o tema "relacionamento entre casais" é bem recorrente nos *memes*. Reflita: Que motivo leva os autores a produzir *memes* e tirinhas com essa temática?

ATIVIDADE 4C

Texto 3

Fonte: https://planetatirinha.wordpress.com/category/hagar-o-horrivel/. Acesso: 05/07/2015

ATIVIDADES PRÉ-TEXTUAIS

1. Observando a primeira vinheta da tira, que hipóteses podemos levantar sobre:

a) Onde as personagens se encontram?

_____

_____

_____

b) Conhecendo os hábitos de Hagar, para onde ele vai ao se referir a uma Taverna?

_____

_____

_____

c) Hagar demonstra ciúmes de seu amigo Eddie Sortudo? Como chegou a essa conclusão?

_____

_____

ATIVIDADES TEXTUAIS

O estudo da imagem é importante, porque ela produz inúmeras interpretações, assim como o texto verbal, isto é, a imagem produz sentidos do mesmo modo que o faz a palavra.

1. O texto 3 apresenta um diálogo entre o casal Hagar e Helga. O primeiro diz: "Helga, estou indo pra taverna". Helga pergunta: "Vai me deixar sozinha numa noite de sábado?". Observe o primeiro quadrinho e responda:

a) O que representa a expressão de Helga?

b) Por qual motivo o dia da semana é mencionado por Helga?

c) Observando a terceira vinheta, Helga parece gostar da solução encontrada por Hagar para o conflito? Qual era, na verdade, a expectativa de Helga?

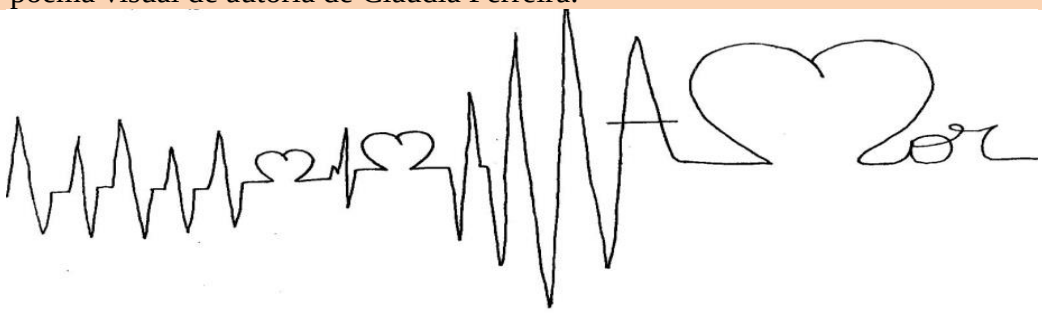
2. Hagar aparece em *primeiro plano* na segunda vinheta. Por que o autor usou esse recurso? O que Hagar está fazendo? Como chegou a essa conclusão?

3. O efeito de humor nas tiras pode ocorrer por vários motivos: através de situações e personagens estereotipados, a quebra de expectativa, deformações das práticas sociais das personagens, dentre outros. Reflita: Com base nas informações acima, qual desses recursos aparece com mais intensidade para gerar o humor na tira em questão? Explique.

ATIVIDADES PÓS-TEXTUAIS

Os poemas visuais, assim como as tiras cômicas, combinam o significado das palavras com a expressividade da imagem. Os elementos verbais formam um desenho e ampliam os significados das palavras.

Veja o poema visual de autoria de Cláudia Ferreira:



Fonte: http://oitavosdapintor.blogspot.com.br/2012_06_01_archive.html. Acesso: 06/07/2015

Nele, a autora utilizou as conhecidas marcas produzidas pelo eletrocardiográfico (aparelho que mede a frequência cardíaca e a pressão arterial) formando a palavra amor e a imagem de um coração.

Nesse tipo de texto, os autores usam uma variedade de recursos expressivos, combinando-os de diferentes modos a fim de proporcionar ao leitor as impressões e sensações que estão associadas às imagens formadas. Veja outro exemplo, desta vez da autora Maria Represas:

Fonte: http://oitavosdapintor.blogspot.com.br/2012_06_01_archive.html. Acesso: 06/07/2015

1. No poema, que relação se pode fazer entre as palavras e o modo como estão distribuídas no papel?

2. Existe alguma relação entre os sentimentos de Helga apresentados na tirinha e o poema visual mostrado? Quais?

ATIVIDADE 4D

Texto 4

Fonte: https://planetatirinha.wordpress.com/category/hagar-o-horrivel/ . Acesso: 05/07/2015

ATIVIDADES PRÉ-TEXTUAIS

Muitas pessoas têm muita dificuldade em perder peso. Esse parece ser o caso de Hagar. Reflita: Você acha possível o mais recente método de controle de peso aconselhado para Hagar realmente funcionar? Em que consiste o seu funcionamento?

ATIVIDADES TEXTUAIS

A primeira vinheta apresenta dois enunciadores, Hagar e uma espécie de médico ou conselheiro viking.

Reflita:

1. Apenas pelo diálogo entre eles (marcas textuais) é possível saber qual é o novo método de controle de peso mencionado?

_____

_____

2. Observe a fala e a expressão de Hagar no primeiro quadrinho. O que elas, em conjunto, representam?

_____

_____

3. Observando a fala das personagens e principalmente a segunda vinheta, onde é possível uma melhor visualização do ambiente, em que local está ocorrendo a cena?

_____

_____

4. A intenção de causar o humor só será evidenciada quando a mensagem for compreendida completamente. Em que momento isso ocorre? Que elemento não verbal é primordial para a construção do humor?

_____

_____

_____

ATIVIDADES PÓS-TEXTUAIS

As Lendas são narrativas transmitidas oralmente pelas pessoas com o objetivo de explicar acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais. Para isso há uma mistura de fatos reais com imaginários. Misturam a história e a fantasia. As lendas vão sendo contadas ao longo do tempo e modificadas através da imaginação do povo. Ao se tornarem conhecidas, são registradas na linguagem escrita.

Fonte: http://www.infoescola.com/redacao/mito-ou-lenda/. Acesso: 10/07/15

Leia a lenda seguinte:

A lenda de Narciso

Era uma vez um jovem muito belo e orgulhoso chamado Narciso. Ele era filho do deus-rio Cefiso e da ninfa Liríope.

Quando Narciso completou 15 anos, Liríope consultou o adivinho Tirésias (ela foi a primeira que foi consultar-se com tal) se o filho teria longa vida. Então, foi-lhe profetizado que Narciso jamais poderia ver o seu reflexo, pois esta seria a sua ruína.

Realmente, Narciso era um lindo homem, o amor e a paixão de muitas ninfas. Este, em contrapartida, sempre rejeitou o amor de todas elas. E a ninfa que mais se destaca é Eco. Acontece que Narciso rejeitou também o amor de Eco. A ninfa então, definhou por ter sido rejeitada, deixando apenas um sussurro débil e melancólico.

Todavia, a deusa da vingança, Nêmesis, em retribuição, apiedou-se da moça e fez com que Narciso visse o próprio reflexo e se apaixonasse por ele. E o jovem ficou enamorado de si mesmo, e ao deitar-se na beira do rio para admirar o próprio reflexo, caiu nas águas, onde definhou. Mais tarde as ninfas construíram-lhe uma mortalha para que este fosse enterrado dignamente. Porém, quando foram encontrar seu corpo, somente avistaram uma flor: O Narciso.

Fonte: https://reinodasfabulas.wordpress.com/2011/03/07/a-historia-de-narciso/. Acesso: 10/07/2015

a) Que fato a lenda explica?

_____

_____

_____

b) Reflita: Que relação contrária existe entre o fato de Hagar utilizar o espelho como método para o emagrecimento e a lenda de Narciso?

_____

_____

_____

c) Você acha que esse método de controle de peso é eficaz? Explique.

_____

_____

_____

6.2.3 ETAPA 3: Atividade final

Objetivos: i) Colocar em prática as noções e os instrumentos trabalhados nos módulos; ii) Investigar a aprendizagem do aluno.

Tempo de execução: 50 minutos.

Leia a tirinha para responder aos questionamentos de 1 a 3.

Fonte: https://planetatirinha.wordpress.com/category/hagar-o-horrivel/. Acesso: 05/07/2015

1. Direcionado para Hagar, há um balão em formato circular com o seguinte questionamento: *"Por que diz isso?"*. Por qual motivo o apêndice do balão aponta para a cena seguinte?

a) Para mostrar que Helga está distante de Hagar.

b) Para confirmar que a esposa está zangada.

c) Para direcionar-se a Helga, a enunciadora da fala.

d) Para demonstrar que a esposa não quer conversar com Hagar.

2. No primeiro quadro, desenhado em plano médio, a personagem é mostrada da cintura para cima e, no segundo, o desenho é visualizado em plano geral. Por qual motivo o autor resolveu utilizar esse recurso?

a) Na primeira para destacar a raiva de Helga (esposa) e no segundo para ressaltar o conflito entre o casal.

b) Na primeira vinheta para destacar o diálogo entre o casal e na segunda para evidenciar a expressão da esposa.

c) No primeiro quadro para destacar a resposta da esposa e no segundo para focalizar apenas o cenário.

d) Na primeira vinheta para destacar as expressões de Hagar e na segunda para abranger tanto as personagens como o cenário.

3. A linguagem verbal dos quadrinhos em conjunto com as imagens, especialmente da segunda vinheta, nos permite entender que

a) Hagar tem uma resposta negativa ao questionamento feito na primeira vinheta.
b) Mesmo não respondendo à pergunta de Hagar, a esposa demonstra que ainda está zangada.
c) A sensação sentida por Hagar é de que a esposa lhe perdoou.
d) Helga deixou o travesseiro cair por engano.

Leia a tirinha e responda às questões 4 a 6.

Fonte: turmadamonica.uol.com.br/tirinhas. Acesso: 30/06/2015

4. A expressão das personagens e o balão de fala presente na primeira vinheta demonstram que a Mônica está

a) Brigando com alguém ao telefone.
b) Fingindo que está falando com alguém para chatear o Cebolinha.
c) Em uma longa conversa com alguém ao telefone.
d) Conversando com o Cebolinha.

5. Mesmo com apenas duas vinhetas, há uma longa passagem de tempo. Como isso é percebido na tirinha?

a) Pelo cenário onde acontece a história.

b) Pelas imagens e a fala das personagens, principalmente do Cebolinha.

c) Pelo diálogo entre as personagens.

d) Pela expressão de cansaço do Cebolinha no segundo quadrinho.

6. Leia novamente:

O que fez o Cebolinha ficar surdo?

a) Os gritos da Mônica.
b) A idade avançada.
c) Uma longa conversa sua ao telefone.
d) A longa conversa da Mônica.

Leia a tirinha para responder às questões 7 a 9.

Fonte: turmadamonica.uol.com.br/tirinhas. Acesso: 30/06/2015

7. De acordo com os seus conhecimentos sobre a história do Pinóquio, o que está fazendo o seu nariz crescer na terceira vinheta?

a) A sua honestidade em relação à Mônica.
b) A sua sinceridade ao responder ao Cebolinha.
c) A sua mentira para escapar da Mônica.
d) O fato do boneco ser feito de madeira.

8. Qual é o objetivo do Cebolinha na história?

a) Mostrar que a Mônica não é baixinha, dentuça e gorducha.
b) Elogiar a sua amiga Mônica.
c) Descobrir se o Pinóquio é mentiroso.
d) Provar que a Mônica é baixinha, dentuça e gorducha.

9. O humor da tira está no fato de

a) O Cebolinha ter conseguido alguém para elogiar a Mônica.
b) O nariz do Pinóquio crescer, mesmo ele falando a verdade.
c) A Mônica ter acreditado na mentira do Pinóquio.
d) O Pinóquio não conseguir esconder uma mentira sobre a Mônica.

Leia a tirinha abaixo e responda as questões 10 a 12.

Fonte: turmadamonica.uol.com.br/tirinhas. Acesso: 30/06/2015

10. No primeiro quadro aparece apenas as personagens dialogando. Na segunda vinheta, é possível identificar o local em que estão e entender a preocupação do Cebolinha em não se perder. Por qual motivo o autor resolveu utilizar esse recurso no segundo quadro?

a) Para justificar a fala do Cebolinha na primeira vinheta.
b) Para provar que não há preocupação de se perder.
c) Para tranquilizar a Magali quanto a sua preocupação em se perder.
d) Para demonstrar que as personagens não têm com o que se preocupar.

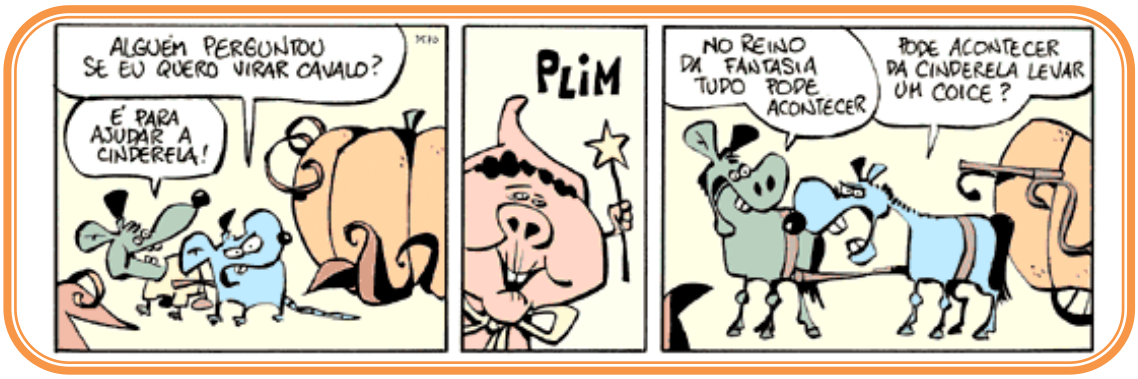
11. A tirinha mostra Magali e Cebolinha andando pela floresta. Cebolinha tenta marcar o caminho com as pipocas para terem como retornar em segurança. Em que outro conto infantil ocorreu algo semelhante?

a) Chapeuzinho Vermelho.
b) João e Maria.
c) Branca de Neve.
d) Rapunzel.

12. O humor da tira está no fato de

a) Cebolinha confiar na Magali, mesmo sabendo que ela é comilona.
b) Cebolinha marcar o caminho com a comida preferida da Magali.
c) Apenas o Cebolinha ficar preocupado e Magali não.
d) Magali comer as pipocas, mesmo correndo o risco de ficar perdida na floresta.

Leia a tirinha e responda as questões 13 e 14.



Fonte: http://www2.uol.com.br/niquel. Acesso: 30/06/2015.

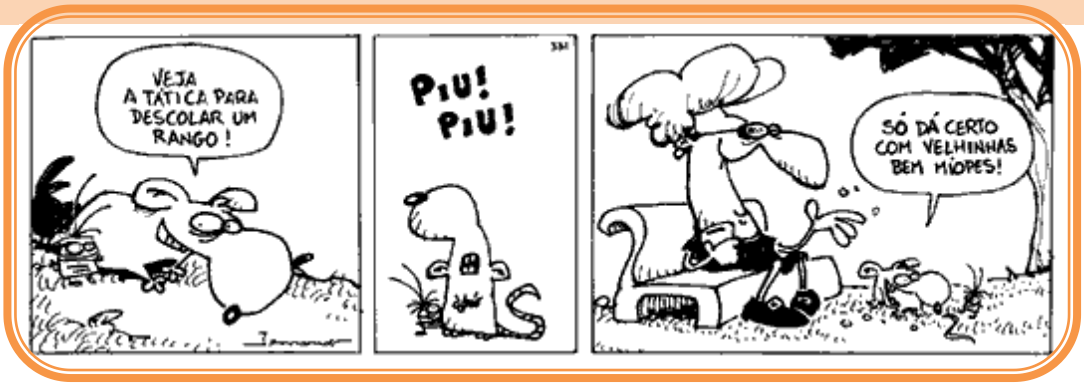
13. Um dos ratinhos na primeira vinheta parece não estar satisfeito em virar cavalo e ajudar a Cinderela a ir ao baile. Como é possível perceber isso?

a) Pela sua expressão e pelo diálogo estabelecido com o outro rato.
b) Apenas pela fala do outro ratinho, seu amigo, na primeira vinheta.
c) Pela presença da fada madrinha que os obriga a virar cavalos
d) Pela expressão "No reino da fantasia tudo pode acontecer".

14. Na segunda vinheta, a fada madrinha aparece de forma bem aproximada. Logo em seguida, ocorre uma mudança das personagens e da abóbora presente na primeira vinheta. A presença da fada e sua varinha indicam que a passagem de tempo foi

a) lenta, pois é necessário muita magia para transformar ratos em cavalos.
b) demorada, como mostra a onomatopeia presente no segundo quadrinho.
c) rápida, como num passe de mágica.
d) vagarosa, pois um dos ratinhos não queria ajudar.

Leia a tirinha para responder às questões 15 e 16



Fonte: http://www2.uol.com.br/niquel. Acesso: 30/06/2015.

15. Em que consiste a tática do ratinho para conseguir comida?

a) Imitar uma árvore e esperar que qualquer velhinha jogue a comida.
b) Imitar uma ave para velhinhas que não enxergam bem.
c) Roubar a comida das aves.
d) Demonstrar ser amigo da baratinha para ganhar um pouco de comida para os dois.

16. Como foi possível identificar a tática escolhida pelo ratinho para ganhar a comida?

a) Observando apenas o seu diálogo com a baratinha.
b) Pela expressão feliz da velhinha.
c) Pelas imagens das duas últimas vinhetas e o diálogo no terceiro quadrinho.
d) Apenas por ter encontrado uma velhinha míope.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nos alertam para a relevância da leitura no processo de ensino e de aprendizagem e para a importância da utilização de estratégias realmente eficazes que levem o aluno a tornar-se um leitor competente, que supera os desafios impostos pela leitura, em especial as que articulam várias semioses. Essa é umas das principais tarefas da escola, já que a leitura se configura como valioso instrumento para que as pessoas possam participar ativamente das relações sociais ao longo da vida.

Ao término deste estudo, faremos aqui uma reflexão sobre alguns elementos relevantes do que foi observado até esse ponto do trabalho. O objetivo principal desta pesquisa consistiu em investigar o gênero tira cômica como estratégia para o desenvolvimento da compreensão leitora de alunos do 6º ano do ensino fundamental, tendo em vista elaborar um projeto de leitura com atividades que explorem o caráter multimodal do gênero tira cômica. Sendo assim, entendemos que o objetivo principal traçado para este estudo teve um alcance satisfatório, pois após a coleta e análise dos dados da atividade diagnóstica, pudemos comprovar as nossas desconfianças: há uma dificuldade dos alunos em relação à leitura de textos que articulam várias semioses.

Nesse contexto, constatamos que o problema inicial alcançou um resultado positivo, pois a questão maior, o modo como o gênero tira cômica pode ser trabalhado a fim de que se desenvolva a compreensão leitora de textos multimodais com alunos do 6º ano do ensino fundamental, motivou uma reflexão sobre o assunto, servindo como ponto de partida para a elaboração de um projeto de leitura.

Também encontramos indícios da validação da nossa hipótese de que o trabalho com o gênero tira cômica desenvolve a compreensão leitora dos alunos a partir de atividades que explorem seu caráter multimodal, pois os resultados da análise da atividade diagnóstica revelaram a necessidade de que a leitura na escola deve ganhar esse novo olhar por parte dos professores, levando em consideração os textos multimodais.

É importante enfatizar o caráter verbal-imagético do gênero tira cômica. A análise das tirinhas selecionadas para este estudo contribuiu para que percebêssemos a riqueza de que é composto esse gênero textual, dotado de elementos multimodais variados, permitindo uma série de recursos que o quadrinhista pode utilizar para atingir os seus objetivos, como cores, figuras cinéticas, onomatopeia etc, garantindo assim a elaboração de narrativas extremamente dinâmicas. Dessa forma, é preciso compreender que a construção dos sentidos de um texto

multimodal requer que consideremos todos os elementos envolvidos em seu processo de produção. Além disso, as relações intertextuais que se estabelecem, tornam-se, em muitos casos, fundamentais para a construção de sentidos. Por esse delineamento, ressaltamos ser fundamental levar o aluno a aprender a mobilizar todos esses recursos para a construção de sentidos, a fim de que se tornem leitores competentes.

A atividade diagnóstica foi importante, pois a partir dela pudemos verificar as categorias em que os alunos tiveram mais dificuldade, permitindo assim, a escolha do melhor modelo ou modelos para uma proposta de trabalho mais adequada para trabalhar a produtividade leitora do gênero tira cômica. Assim, acreditamos que aliar a proposta *sequência didática* de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) às estratégias de leitura de Solé (1998) e Silva (1992 apud SANTOS et al., 2013), constitui uma poderosa ferramenta para o docente em relação ao ensino e à aprendizagem dos gêneros que articulam diferentes modalidades de linguagem, como, por exemplo, as tiras cômicas.

Assim, reafirmamos a relevância da articulação da linguagem verbal aos elementos imagéticos na construção de sentidos do gênero tira. Ademais, o importante é, sobretudo, que o estudo aqui proposto possa contribuir para a formação de leitores capazes de perceber a infinidade de sentidos que os recursos linguísticos e imagéticos oferecem na construção de um texto. E, nesse ponto, a contribuição para o professor de língua materna é relevante, já que normalmente o trabalho com o desempenho leitor na escola é um grande desafio, e com a nossa proposta de trabalho, a leitura pode ganhar uma nova abordagem, abarcando também textos que integram múltiplos recursos comunicativos na sua constituição.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO, Juan. *Como fazer histórias em quadrinhos*. Trad. Sílvio Neves Ferreira. São Paulo: Global, 1990.

AGUIAR, Vera Teixeira. *O verbal e o não verbal.* São Paulo: UNESP, 2004.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BARBIERI, Daniele. *Los linguajes del cómic*. 1 reimpr. Barcelona: Paidós, 1998.

BARBOSA, Alexandre. História e quadrinhos: a coexistência da ficção e da realidade. In: VERGUEIRO, W. V.; RAMOS, Paulo. *Muito além dos quadrinhos.* São Paulo: Devir, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais-Ensino Fundamental-Língua Portuguesa***.** Brasília: SEF/MEC, 1998.

CAGNIN, Antônio Luis. *Os quadrinhos*. São Paulo: Ática, 1975.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto.* 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V. *Revisitando o estatuto do texto*. Revista do Gelne, Teresina, v. 12, n. 2, p. 56-71, 2010.

CIRNE, Moacy. *Para ler os quadrinhos*: da narrativa cinematográfica à narrativa quadrinizada. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

CIRNE, Moacy. Quadrinhos, sedução e paixão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

COURTINE, Jean-Jacques. Discours et image: semiologie des messages mixtes (Descriptifs des séminaires – 2006-2007). Paris: Université Sorbonne-Nouvelle (Paris 3), 2006. Disponível em: <http://www.cavi.univparis3.fr/ILPGA/ED/DIFLE1_ seminaires.html>. Acesso em 01 de julho de 2014.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECzKA, B. BRITO, K.S.(org.) *Gêneros textuais*: Reflexões e Ensino. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) *Gêneros textuais*: Reflexões e Ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, pp. 137-152.

DIONÍSIO, A. P. *Multimodalidades e leituras*: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa comunicação, 2014. (Série Experimentando Teorias em Linguagens Diversas)

DOLZ, J.; NOVERRAZ, N. e SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *et alli. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERRARA, Lucrécia D'Aléssio. *Leitura sem palavras*. 4 ed. 3 imp. São Paulo: Ática, 2001. Série Princípios. n.100.

FRESNAULT-DERUELLE, Pierre. *La bande dessinée*. Paris: Hachette, 1972.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Célia Maria Carcagnolo. *Humor:* Alguns mecanismos linguísticos. Alfa – Revista de Linguística. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1995. v. 39. p. 111-119.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor*: aspectos cognitivos da leitura. 14. ed. São Paulo: Pontes, 2011.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e Linguagem.* 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KRESS, G. & Van Leeuwen, T. . *Leitura de imagens:* A gramática do design visual. London: Routledge, 1996.

LAGO, Ângela. *O códice, o livro de imagem para criança e as novas mídias*. Disponível em: http://www.angela-lago.com.br/codice.html - 2008. Acessado em 02/01/2015.

LEMKE, J., Multimedia Literacy Demands of the Scientific Curriculum. *Linguistics and Education*, 2010, p. 247-271.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MAYER, R., *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MENDONÇA, Márcia R. S. Um gênero quadro a quadro: a História em Quadrinhos. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros Textuais e Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOZDZENSKI, Leonardo. *Multimodalidade e Gênero Textual* – Analisando criticamente as cartilhas jurídicas. Recife: Coleção Teses, 2008.

OLIVEIRA, Maria C. X. *A arte dos "quadrinhos" e o literário.* 2008. 207f. Tese (Doutorado em Literaturas de Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.

RAMOS, Paulo. *Faces do Humor:* uma aproximação entre piadas e tiras. São Paulo: Zarabatana Books, 2011.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

RICHARDSON, Roberto Jerry: *Pesquisa social*: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROJO, R. (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula:* praticando os PCNs. São. Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SANTAELLA, Lucia. *Imagem e cognição, semiótica, mídia.* São Paulo: Iluminuras, 1998.

SANTOS, Leonor Werneck. RICHE, Rosa Cuba. TEIXEIRA, Claudia Souza. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2013.

SILVA, Maurício da. *Como trabalhar o texto no 1º e 2º graus*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992. (Cadernos Didáticos, 3).

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6.ed. Porto alegre: Artmed, 1998

SOUZA, Lélia Silveira Melo. *O humor é coisa séria*: tradução de tiras exemplificando com Frank e Ernest. 1997. Dissertação (Mestrado em Letras Modernas). Departamento de Letras Modernas, FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma "alfabetização" necessária. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.). 3. ed. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.* São Paulo: Contexto, 2006. p. 31-64.

VERGUEIRO, Waldomiro. Quadrinhos e Educação Popular no Brasil: Considerações à luz de algumas produções nacionais. In VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (orgs.). *Muito além dos Quadrinhos*: Análises e reflexões sobre a 9º Arte. São Paulo: Devir, 2009, cap. 4, p. 83-102.

VERGUEIRO, W. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

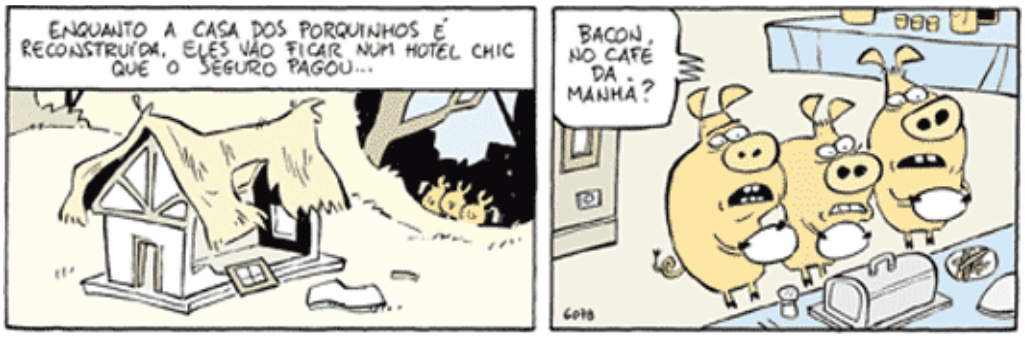
APÊNDICES

Atividade diagnóstica

Objetivo: Aplicar uma atividade diagnóstica e analisar os dados conseguidos após essa aplicação para a elaboração de um conjunto de atividades que venham a melhorar a compreensão leitora dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, em relação aos textos multimodais, em especial a tira cômica.

Tempo de aplicação: 50 minutos

Leia a tirinha abaixo para responder às questões de 1 a 5.



Fonte: http://www2.uol.com.br/niquel. Acesso 01/08/2014

1. De acordo com os seus conhecimentos sobre a história dos três porquinhos, o que aconteceu com a casa deles?

a) Foi derrubada por uma forte chuva

b) Foi derrubada pelo Lobo Mau

c) Foi mal construída e caiu

d) Foi destruída pelos próprios porquinhos para que fossem para um hotel “chic”.

2. O que representa o balão presente no segundo quadrinho?

a) Que os Três Porquinhos estão com fome

b) Que os Três Porquinhos falam a mesma coisa

c) Que apenas o primeiro porquinho falou

d) Que os porquinhos estão pensando.

3. A linguagem verbal do primeiro quadrinho em conjunto com as imagens nos permite entender

a) o que os porquinhos pensam fazer enquanto a sua casa é reconstruída

b) que os próprios porquinhos reconstruirão a casa

c) o que aconteceu no momento anterior à hospedagem dos porquinhos no hotel *chic*

d) que a reforma da casa dos três porquinhos vai demorar.

4. A expressão do rosto dos porquinhos e o que está escrito no balão do segundo quadrinho sugere

a) que os porquinhos aprovam servir bacon no café da manhã

b) que os porquinhos não gostam do sabor do bacon

c) que os porquinhos desaprovam servir bacon no café da manhã pois é um produto feito com carne de porco

d) que os porquinhos acham que bacon não deve ser servido em um hotel *chic.*

5. Mesmo estando em um hotel "chic" os porquinhos não parecem muito confortáveis. Por qual motivo eles estão se sentindo dessa forma?

a) É que bacon não combina com o hotel "chic"

b) É que *bacon* é feito de carne de porco

c) É que o hotel não é tão "chic" quanto o seguro oferecia

d) Estão com saudades da sua casa.

Leia a tirinha abaixo e responda às questões de 6 a 9.

Figura 34

Fonte: http://www2.uol.com.br/niquel. Acesso 01/08/2014

6. De acordo com o conto de fadas no qual a tirinha se baseia, por qual motivo o príncipe deve beijar a larvinha também?

a) A larvinha está apaixonada pelo príncipe

b) Para assustar a princesa

c) Para a princesa acordar do sono profundo

d) Para acordá-la do sono profundo.

7. O balão

presente no primeiro quadrinho significa que

a) a larvinha está dormindo

b) a larvinha está falando

c) a larvinha está sofrendo

d) a larvinha está prestes a acordar.

8. A expressão dos rostos da princesa e do príncipe no segundo quadrinho sugere

a) espanto

b) nojo

c) raiva

d) alegria.

9. O humor da tirinha está no fato de

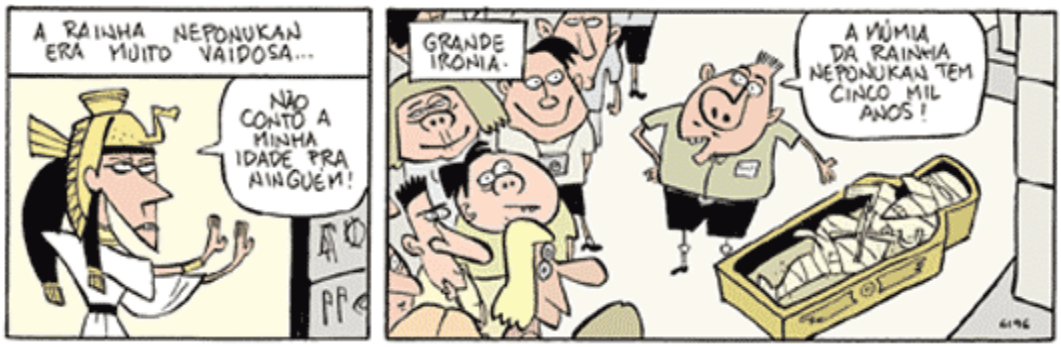
a) a princesa não gostar do príncipe

b) o príncipe ter de beijar a larvinha

c) o pajem ter tido uma ótima ideia

d) a larvinha ter caído num sono profundo.

Leia a tirinha abaixo e responda às questões de 10 a 12.



Fonte: http://www2.uol.com.br/niquel. Acesso 01/08/2014

10. Você achou a história engraçada? Qual a "grande ironia" da tirinha?

a) A Rainha ser muito vaidosa

b) A Rainha ter virado uma múmia feia

c) Todos poderem saber a idade de 5000 anos da Rainha

d) A Rainha não contar sua idade para ninguém.

11. Em que local e tempo se passa o início da história? E o fim, respectivamente?

a) No Egito atual e no Egito antigo

b) O início e o fim se passam no Egito antigo

c) O início e o fim se passam no museu

d) No Egito Antigo e em um museu atual.

12. Entre o primeiro e o segundo quadrinho há um grande salto no tempo. Como se percebe isso no segundo quadrinho?

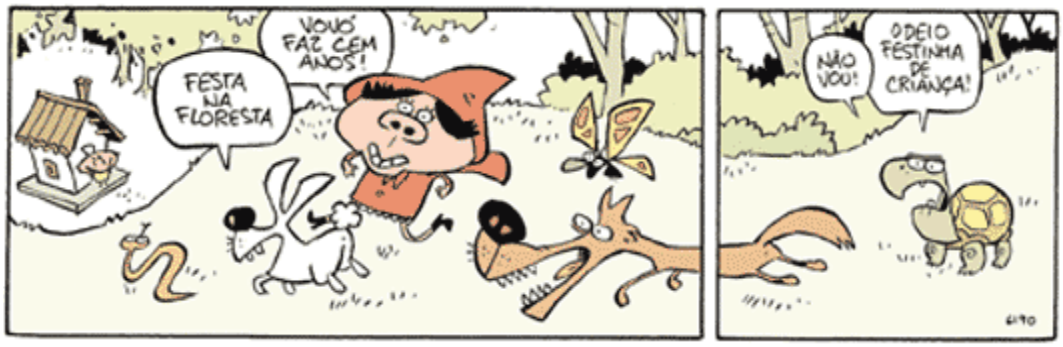
a) Somente pelas imagens

b) Pelas imagens e falas das personagens

c) Somente pelas falas das personagens

d) Pela expressão “grande ironia”.

Leia a tirinha abaixo e responda às questões de 13 a 15.



Fonte: http://www2.uol.com.br/niquel. Acesso 02/08/2014

13. A tirinha faz referência ao conto “Chapeuzinho Vermelho”. O papel do lobo presente na tirinha condiz com o do conto?

a) Sim, pois no conto o lobo e a Vovó são grandes amigos

b) Não, pois no conto o lobo devora a Vovó

c) Sim, pois na tirinha o lobo é amigo da Chapeuzinho

d) Não, pois no conto o lobo ajuda a Chapeuzinho.

14. O humor da tira está no fato

a) da tartaruga odiar festinha de criança

b) da tartaruga não conseguir chegar a tempo para a festa

c) do lobo participar da festa da Vovó

d) da tartaruga viver bem mais que a Vovó.

15. Os dois balões de fala presentes no segundo quadrinho, indicam

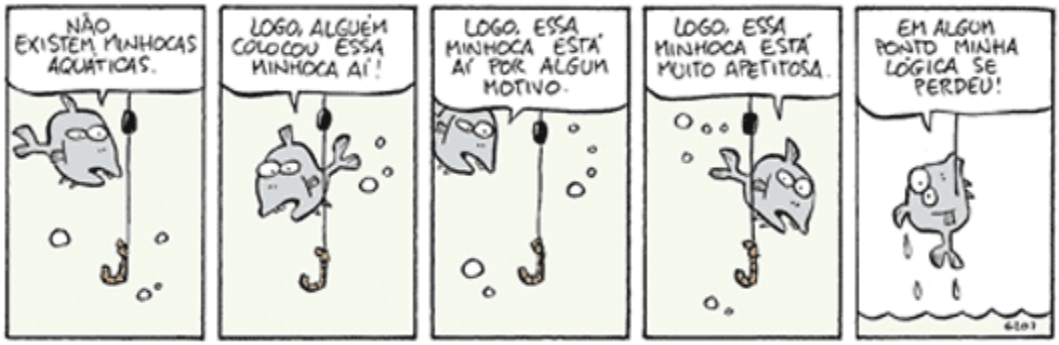
a) a fala de duas personagens diferentes

b) a fala lenta da tartaruga

c) dois momentos de fala da mesma personagem

d) a fala de todas as personagens da tira.

Leia a tirinha abaixo e responda às questões de 16 a 18.



Fonte: http://www2.uol.com.br/niquel. Acesso 02/08/2014

16. No último quadrinho o peixe diz “em algum ponto minha lógica se perdeu”. Quando isso ocorreu?

a) Quando ele constata que não existem minhocas aquáticas

b) Quando ele conclui que alguém colocou a minhoca ali

c) Quando ele tenta descobrir o motivo da minhoca estar ali

d) Quando ele descobre que a minhoca está muito apetitosa.

17. O que as expressões e as falas do peixinho nos quatro primeiros quadrinhos sugerem?

a) dúvida

b) certeza

c) curiosidade

d) medo.

18. O humor da tira está no fato

a) do peixinho chegar a várias conclusões inteligentes

b) do peixinho “filosofar” como se fosse uma pessoa

c) do peixinho ter sido fisgado

d) de apesar de o peixinho ter chegado a várias conclusões, ainda ser fisgado.

ANEXOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PRODUTIVIDADE DO GÊNERO TIRA CÔMICA EM ATIVIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA COM ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: Karpgianne Medeiros Falcão

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 37797114.5.0000.5209

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.034.746

Data da Relatoria: 12/12/2014

Apresentação do Projeto:

A proposta desse trabalho é, a partir da aplicação de uma atividade prática com o gênero multimodal tira, analisar o nível de compreensão leitora dos alunos e, a partir dai, propor elementos para a sistematização de uma proposta de trabalho com foco no desempenho leitor dos sujeitos envolvidos. Um dos aspectos importantes quando se trabalha com textos na escola é a organização das atividades de leitura que devem contemplar os vários momentos do contato com o texto. Por isso, todas as etapas desse trabalho serão baseadas no modelo de trabalho proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) denominado sequência didática. Segundo esse modelo, os estudos a serem desenvolvidos serão realizados a partir um conjunto de atividades pedagógicas sistematizadas, ligadas entre si, planejadas etapa por etapa, tendo como finalidade o domínio pleno do gênero trabalhado. Toda a sequência didática (possível proposta de intervenção) será elaborada a partir da coleta, avaliação,
categorização e análise dos dados de uma atividade diagnóstica inicial (anexa no projeto).
A pesquisa de campo será realizada em uma escola pública localizada na periferia do município de Teresina -PI. Na escola funciona desde a Creche ao Ensino Fundamental II, nos turnos manhã e tarde. Os sujeitos desse projeto serão os alunos de uma turma do 6º ano do ensino fundamental do turno tarde. A turma apresenta 25 alunos, sendo 12 meninas e 13 meninos, com média de

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

idade de 11 anos. Alguns desses alunos encontram-se em situação de vulnerabilidade, em um ambiente propício ao consumo de drogas e constantemente vivenciando cenas de violência. Quanto aos objetivos realizaremos uma pesquisa descritiva, segundo GIL (2008). No projeto utilizaremos técnicas padronizadas de coleta de dados, a partir de uma atividade inicial diagnóstica. Todas as outras atividades relacionadas aos módulos da
sequência didática proposta serão elaboradas a partir da análise dos dados dessa atividade inicial.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar o gênero tira cômica como estratégia para o desenvolvimento da compreensão leitora em alunos do 6° ano do ensino fundamental.

Objetivo Secundário:

A) Explorar a organização de tiras em quadrinhos a fim de oferecer suporte para uma compreensão mais eficiente desse gênero;

B) Sistematizar uma proposta de trabalho para o tratamento do gênero tira cômica;

C) Aplicar uma proposta de trabalho com a leitura do gênero tira cômica;

D) Analisar os dados da aplicação da proposta de leitura com foco no desempenho leitor dos sujeitos envolvidos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Uma investigação, seja ela da natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, esses sujeitos poderão estar suscetíveis de sofrer algum tipo de risco. No caso específico desse estudo, o risco estaria na exposição dos dados produzidos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a compreensão leitora dos alunos, objeto de análise, poderiam sofrer críticas depreciativas. Visando evitar o possível risco, será garantido o anonimato dos alunos envolvidos na pesquisa. 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.

Benefícios:

O risco mínimo se justifica pelo grande benefício pessoal advindo da revelação do estado de competência leitora dos alunos, o que oferecerá oportunidade para que se tracem estratégias de intervenção que poderá contribuir para melhorar a competência comunicativa desses sujeitos. Mais

especificamente, a relevância acadêmica e social deste trabalho reside na possibilidade de, sem pretensão de oferecer receitas, provocar
reflexões e apontar encaminhamentos para que o aluno melhore a sua capacidade leitora de textos multimodais de um modo geral, em especial as tiras cômicas, o que favorecerá aos sujeitos da pesquisa melhoria no seu desempenho escolar e em outras necessidades exigidas pela sociedade. Além de tudo isso, o estudo não acarretará nenhuma despesa para o sujeito participante.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Pesquisa viável e de grande alcance social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Todos os documentos obrigatórios foram apresentados, inclusive a pendência gerada anteriormente como a Carta de Anuência da Instituição Coparticipante em papel timbrado da instituição carimbada, datada e assinada.

Recomendações:
APROPRIAR-SE da Resolução CNS/MS Nº466/12 (que revogou a Res. Nº196/96) e seus complementares que regulamenta as Diretrizes Éticas para Pesquisas que Envolvam Seres Humanos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS Nº466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por apresentar todas as solicitações indicadas na versão anterior (Carta de Anuência).

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

Considerações Finais a critério do CEP:

TERESINA, 24 de Abril de 2015

Assinado por:
LUCIANA SARAIVA E SILVA
(Coordenador)

Endereço: Rua Clavo 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

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 "**A PRODUTIVIDADE DO GÊNERO TIRA CÔMICA EM ATIVIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA COM ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**". Neste estudo pretendemos "investigar o gênero tira cômica como estratégia para o desenvolvimento da compreensão leitora em alunos do 6º ano do ensino fundamental ".

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é que foi observado que na escola, uma grande variedade de gêneros textuais são estudados, muitas vezes de forma que não contribuem para as práticas comunicativas diárias dos alunos, destacando, por exemplo, apenas os aspectos gramaticais. Escolheu-se trabalhar a compreensão leitora dos alunos por meio da tirinha, pois é um gênero que faz cada vez mais parte da prática comunicativa dos alunos. Além disso, esse gênero está ganhando espaço como ferramenta pedagógica na escola. Acreditamos que o gênero tira cômica é uma estratégia produtiva para ampliar a compreensão leitora de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Será uma pesquisa de campo realizada em uma escola da rede municipal de Teresina com os alunos de uma turma do 6º ano do ensino fundamental do turno tarde. A turma apresenta 25 alunos, sendo 12 meninas e 13 meninos, com média de idade de 11 anos. Quanto aos objetivos realizaremos uma pesquisa descritiva. No projeto utilizaremos técnicas padronizadas de coleta de dados, a partir de uma atividade diagnóstica. Todas as outras atividades relacionadas aos módulos da sequência didática proposta(possível proposta de intervenção) serão elaboradas a partir da análise dos dados dessa atividade.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar 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 que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo (ou risco maior que o mínimo, se for o caso), isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique 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 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, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Teresina, ____ de _____ de 20____ .

_____

Assinatura do(a) menor

_____

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI
RUA OLAVO BILAC, 2335
TERESINA (PI) - CEP: 64001-280
FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: KARPGIANNE MEDEIROS FALCÃO
ENDEREÇO: QUADRA F; N. 100 – RESIDENCIAL TERESA CRISTINA – ANGELIM
TERESINA-PI - CEP: 64034-550
FONE: (86) 8805-1160 / E-MAIL: KARPFALCAO@HOTMAIL.COM

DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

ESTADO DO PIAUÍ
PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA - SEMEC
ESCOLA MUNICIPAL PARQUE PIAUI - CÓDIGO SEMEC: 44038
CNPJ nº 01.043.817/0001-00 CÓDIGO INEP: 220 22082

DECLARAÇÃO

Eu **"JULINHO SILVA DOS SANTOS"**, na qualidade de responsável pela **"ESCOLA MUNICIPAL PARQUE PIAUÍ"**, autorizo a realização da pesquisa intitulada **"A PRODUTIVIDADE DO GÊNERO TIRA CÔMICA EM ATIVIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA COM ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL"** a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador **"KARPGIANNE MEDEIROS FALCÃO"**; e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da UESPI para a referida pesquisa.

Teresina, 12 de setembro de 2014.

Julinho Silva dos Santos
Diretor - ATP/SEMEC 0021/2014
E. M. Parque Piauí

Avenida Henry Wall de Carvalho, 6709 – PARQUE PIAUI
Fone: 086 3215 -7962
e-mail: emppsecretaria@hotmail.com