

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**DISSERTAÇÃO**

**A relação entre as tiras do Armandinho e diferentes gêneros  
textuais: uma proposta pedagógica de ensino de leitura**

**MARIANA GARCIA DE FREITAS**

**2021**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**A RELAÇÃO ENTRE AS TIRAS DO ARMANDINHO E DIFERENTES  
GÊNEROS TEXTUAIS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ENSINO DE  
LEITURA**

**MARIANA GARCIA DE FREITAS**

*Sob a orientação do Professor*  
**Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na área de concentração Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino.

SEROPÉDICA, RJ  
Abril de 2021

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F797r Freitas, Mariana Garcia de, 1984-  
A relação entre as tiras do Armandinho e diferentes gêneros textuais: uma proposta de ensino de leitura / Mariana Garcia de Freitas. - Rio de Janeiro, 2021.  
160 f.

Orientador: Wagner Alexandre dos Santos.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Profletras, 2021.

1. Ensino de Língua Portuguesa. 2. Linguística Textual. 3. História em quadrinhos, tiras e multimodalidade. 4. Metodologia. 5. Plano de trabalho e caderno de atividades. I. dos Santos, Wagner Alexandre, 1972-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Profletras III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**MARIANA GARCIA DE FREITAS**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 09/04/2021.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa (UFRRJ)  
Orientador

---

Prof. Dr. Fábio André Cardoso Coelho (UFF)  
Avaliador externo

---

Prof. Dr. Fabiane de Mello Vianna da Rocha T. Rodrigues do Nascimento (UFRRJ)  
Avaliador interno

Dedico este trabalho aos meus dois amores: meu filho, Téo e meu marido, Rodrigo. Meus presentes de Deus refletidos em apoio e cuidado irrestrito.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, por me sustentar nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais, Reinaldo e Deni por incentivarem e financiarem os meus estudos, permitindo que assim eu alcançasse os meus sonhos.

Ao meu irmão João Henrique pela torcida e amor dedicados a mim.

Ao meu marido Rodrigo por acreditar no meu potencial e me apoiar em todos os meus projetos.

Ao meu filho Téo por compreender os meus momentos de ausência e se comportar de maneira exemplar.

Aos professores do PROFLETRAS pelos ensinamentos, paciência e dedicação para que nos tornássemos professores/pesquisadores exímios.

À CAPES, já que o presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

Ao meu orientador Wagner Alexandre Santos Costa pelo apoio, direcionamento e incentivo.

Aos meus amigos de turma do PROFLETRAS pela união e cumplicidade dividida, em especial: Cristiane Santos, Diogo Coutinho e Suelen Anversa por me mostrarem que a caminhada com amigos é mais fácil, prazerosa e divertida.

Às professoras Fabiane de Mello e Silvia Rodrigues Vieira que compuseram a minha banca de exame de qualificação, por acreditarem no meu projeto e contribuírem de maneira significativa para o seu desenvolvimento.

Ao professor Fábio André Cardoso Coelho que participou da minha banca de defesa.

À direção da escola em que leciono pelo apoio e incentivo incondicional.

A todos os alunos que passaram pela minha vida, permitindo que eu me tornasse uma professora/pesquisadora mais atenciosa e preocupada com os que me cercam.

A todos aqueles que de maneira direta ou indireta permitiram a conclusão desta pesquisa.

## RESUMO

FREITAS, Mariana Garcia de. **A relação entre as tiras do Armandinho e diferentes gêneros textuais: uma proposta pedagógica de ensino de leitura.** 2021. 160p. Dissertação (Mestrado profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa do Profletras (Mestrado Profissional em Letras), que buscou investigar a dificuldade dos alunos do 3º ciclo (6º e 7º ano) do Ensino Fundamental da rede pública do município do Rio de Janeiro em identificar a relação de intertextualidade entre o gênero textual tiras (especificamente, as tiras do Armandinho, de Alexandre Beck) e outros gêneros multimodais. Foram assumidos como objetivos específicos: a) incentivar a compreensão da linguagem mista presente nas tiras como algo importante para as construções humana, histórica, social e cultural dos alunos como determina a BNCC; b) identificar as características presentes nas tiras e relacionar os diferentes componentes delas para compreender o texto; c) desenvolver nos alunos uma consciência crítica para que possam se expressar melhor, se posicionar e partilhar informações no seu meio social; d) ampliar o conhecimento enciclopédico e linguístico dos educandos através da leitura de diferentes textos multimodais; e) incentivá-los a conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos, identificando as críticas estabelecidas em relação ao intertexto; f) localizar informações explícitas e implícitas ao texto por meio de inferências; g) ler, compreender e interpretar o gênero a ser discutido, observando as características que o compõem e o meio em que circulam. Com o intuito de atingir esses objetivos, realizamos uma pesquisa inserida na área da Linguística Textual. Desse modo, pautamo-nos nas teorias de Bakhtin (1997, 2011), Marcuschi (2005, 2008), Koch (2018), Dionísio (2008), Rojo (2012, 2015), Vergueiro (2018), Ramos (2017), entre outros, além dos documentos oficiais de ensino - PCN (1998) e BNCC (2017). Para isso, foi utilizada a metodologia da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). No início da pesquisa, aplicamos algumas atividades de diagnose para constatar a hipótese levantada. Como as atividades não puderam ser aplicadas devido a epidemia do coronavírus (SARS-CoV-2), a estrutura do presente trabalho foi pautada na elaboração de um plano de trabalho baseado na proposta de Kaufman e Rodríguez (1995) e um caderno de atividades, contemplando os objetivos traçados inicialmente. Por fim, destaca-se a importância da leitura de textos de diferentes gêneros textuais e a ampliação do conhecimento de mundo dos educandos.

Palavras-chave: Gênero textual tira, intertextualidade, leitura.

## ABSTRACT

FREITAS, Mariana Garcia de. **The relation between Armandinho's strips and different text genres: a pedagogical propose of teaching reading.** 2021. 160p. Dissertation (Professional Master's in Letters). Institute of Human and Social Sciences, Rural Federal University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

This dissertation is the result of a Profletras' research (professional Master degree in Languages) which sought to investigate the difficulties that students of the third circle (years 6 and 7) of high school in the public education system in the city of Rio de Janeiro have to identify the intertextual relation between the textual genre strips (specifically, the strips of Armandinho, by Alexandre Beck) with other multimodal genres. The specific objectives assumed were: (a) to encourage students to understand the mixed language present in the strips as something important for their human, historical, social and cultural construction as determined by the BNCC; (b) to identify the characteristics presented in the strips and to relate their different components to understand the text; (c) to develop students' critical awareness so that they can express themselves in a better way, place themselves and share information in their social environment; (d) to expand students' world knowledge through the reading of different multimodal texts; (e) to encourage students to know and notice the effects of meaning in texts, identifying the established criticisms as well as the effects of the intertext; (f) to find explicit and implicit information to the text through inferences; (g) to read, to understand and to interpret the genre to be discussed, observing the characteristics that compose it and the environment in which they circulate. In order to achieve these objectives, we conducted a research inserted in the area of Textual Linguistics. In this way, we are guided by theories of Bakhtin (1997, Marcuschi (2005, 2008), Koch (2018), Dionísio (2008), Rojo (2012, 2015), Vergueiro (2018), Ramos (2017), among others, in addition to the official teaching documents- PCN (1998) and BNCC (2006). For this the methodology of didactic sequence of Dolz, Noverraz, and Schneuwly (2004) was used. At the beginning of the research, we applied some diagnostic activities to verify the hypothesis raised. As the research could not be applied due to the coronavirus (SARS-CoV-2) epidemic, the structure of the present research was built on the elaboration of a lesson plan based on Kaufman and Rodriguez (1995) proposal and also an activity notebook, keeping the objectives outlined initially. Finally, the importance of reading texts from different text genres and expanding students' world knowledge is highlighted.

**Keywords:** Text genre strip, intertextuality, reading.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Armandinho e a intertextualidade.....	42
Figura 2: O personagem Armandinho, o protagonista.....	53
Figura 3: O balão zero.....	56
Figura 4: Fatalidade.....	62
Figura 5: O personagem sapo.....	63
Figura 6: Alguns personagens da tira do Armandinho.....	64
Figura 7: O personagem Camilo.....	64

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Resultado do IDEB da escola analisada.....	69
---	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Intertexto da tira.....	42
Quadro 2: Sequência didática de Dolz Noverraz e Schneuwly (2004) .....	72
Quadro 3: Sequência didática sobre o ensino de leitura.....	73
Quadro 4: Questionário para os participantes.....	75
Quadro 5: Preferência temática dos participantes.....	77

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO I: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	16
1.1 Documentos norteadores .....	16
1.2 Ensino de leitura .....	21
<b>CAPÍTULO II: A LINGUÍSTICA TEXTUAL</b> .....	26
2.1 A trajetória da Linguística Textual .....	26
2.1.1 Conceito de texto .....	29
2.2 Gêneros textuais.....	32
2.2.1 A questão dos suportes .....	38
2.3 A intertextualidade.....	39
<b>CAPÍTULO III: HISTÓRIAS EM QUADRINHOS, TIRAS E MULTIMODALIDADE</b> ...	45
3.1 A trajetória das histórias em quadrinhos (HQs) .....	45
3.2 O gênero tira .....	48
3.3 Elementos construtivos das tiras.....	50
3.4 A multimodalidade .....	57
<b>CAPÍTULO IV: UM POUCO DA HISTÓRIA DO ARMANDINHO</b> .....	61
4.1 O autor Alexandre Beck Fraga .....	61
4.2 O personagem Armandinho e sua turma .....	62
<b>CAPÍTULO V: METODOLOGIA</b> .....	66
5.1 A escola .....	66
5.2 Perfil dos alunos .....	68
5.3 Contexto da pesquisa .....	69
5.4 Sequência didática .....	71
5.5 Recorte e justificativa da pesquisa .....	74
<b>CAPÍTULO VI: PROJETO DE TRABALHO E CADERNO DE ATIVIDADES</b> .....	82
6.1 Planejamento das aulas .....	82
6.2 Caderno de atividades.....	86
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	87
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	89
<b>APÊNDICES</b> .....	96

## INTRODUÇÃO

De forma geral, acreditamos que o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica precisa valorizar a leitura como fonte de informação, de ampliação do conhecimento de mundo e de possibilidade de fruição estética, assim como determinam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) (*doravante* PCN). Nesta perspectiva, não podemos conceber a leitura sem considerar a diversidade de gêneros e as relações dialógicas presentes neles. Como os próprios PCN explicitam, “todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos” (BRASIL, 1998, p. 23) e um texto só pode ser compreendido de maneira satisfatória se possuir textualidade.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) (*doravante* BNCC) é um documento que estabelece as competências, habilidades e aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica. Assim, uma das competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental encontrada neste documento é:

utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital - para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levam ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (BRASIL, 2017, p.65).<sup>1</sup>

Dessa forma, é interessante que os alunos consigam ler e interpretar múltiplas linguagens, já que os avanços tecnológicos têm conectado cada vez mais a sociedade e estimulado o surgimento de novos gêneros discursivos multimodais, ou seja, que englobem vários códigos semióticos ao mesmo tempo. Essa competência também enaltece a importância da comunicação através de diferentes maneiras, levando os alunos a ouvirem mais e a partilharem suas ideias e sentimentos.

Como professora de Língua Portuguesa da prefeitura do Rio de Janeiro do Ensino Fundamental II de uma escola da Zona Oeste, percebo que a tira, dentre os diversos gêneros presentes no material didático da rede, é um dos gêneros textuais que mais desperta o interesse dos educandos, supostamente por ser um texto curto e aliar a linguagem verbal à não verbal. Porém nem sempre tais textos são claramente compreendidos, sendo uma das dificuldades de interpretação o fato de apresentarem uma relação intertextual com outros gêneros e/ou temas que os alunos desconhecem. Na maioria das vezes, esses materiais não exploram a multimodalidade nem os

---

<sup>1</sup> O documento foi homologado pela portaria 1570/2017, publicada no D.O.U em 21/12/2017, seção 1. Página 146.

elementos contextuais e cotextuais<sup>2</sup>, além de outros aspectos consideráveis para compreensão do gênero tiras.

Na intenção de formar leitores críticos que compreendam a multiplicidade de semioses presente nos textos, esta pesquisa insere-se na área de Linguística Textual e almeja estudar a construção de sentido no gênero textual tiras, relacionando-o a diferentes textos multimodais, além de aprimorar a proficiência leitora dos alunos nesses textos. Espera-se, sobretudo, que os discentes possam compreender não só as informações literais contidas no texto, mas também realizar inferências e refletir sobre essas relações dialógicas.

Muitas vezes as atividades de leitura, não são bem administradas em sala de aula, geralmente por falta de estrutura (material didático escasso, turmas lotadas e pouco tempo de aula) e dedicação por parte tanto dos docentes quanto dos discentes. Assim, a nossa proposta didática é utilizar os gêneros textuais de maneira didática, através de atividades que despertem o interesse dos alunos, estimulando a leitura de diferentes gêneros. Em relação a esse aspecto, os PCN afirmam:

É necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino (BRASIL, 1998, p.23-24).

Tendo em vista esses aspectos, elaboramos para as aulas de Língua Portuguesa, um caderno de atividades com diferentes tiras do Armandinho, criadas pelo ilustrador Alexandre Beck, na tentativa de auxiliar os professores nas aulas de leitura. A escolha destas tiras se deve ao fato de elas apresentarem críticas relacionadas a aspectos da sociedade da qual os discentes fazem parte, mas que nem sempre são reconhecidas por eles.

Pretendemos que nossos educandos estabeleçam relações intertextuais com outros textos de diferentes gêneros textuais. Dessa forma, o recorte feito sobre tiras intertextuais justifica-se pelo

---

<sup>2</sup> Segundo Koch e Elias (2018), o conceito de contexto é um dos principais da Linguística Textual, sendo indispensável para a compreensão e conseqüentemente, para a construção da coerência textual. Esse termo compreende o cotexto (contexto linguístico, ou seja, o entorno verbal), a situação de interação imediata, a situação mediata (o entorno sociopolítico-cultural) e o contexto cognitivo dos interlocutores (todos os conhecimentos arquivados na memória dos participantes sociais).

fato de ser interessante oferecer aos educandos a possibilidade de diferentes leituras que, muitas vezes, são incompreendidas por falta de um conhecimento prévio do assunto discutido.

Nosso intuito é ampliar os conhecimentos linguístico, enciclopédico e interacional, aprimorando, assim, a prática leitora e o desenvolvimento intelectual dos alunos. Partimos do pressuposto de que a maioria deles possui dificuldades em interpretar essas tiras, devido aos fatos de lerem pouco e de não possuírem muito acesso aos diferentes textos multimodais disponíveis na mídia.

Nossa pesquisa possui como **objetivo geral** desenvolver uma proposta didática dividida em diferentes etapas, que possa ser utilizada por diversos professores em diferentes escolas, centrada na ampliação da proficiência leitora, tendo como ponto de partida o gênero textual tiras e como alvo alunos do 3º ciclo (6º e 7º anos) do Ensino Fundamental. O intuito é que identifiquem a relação de intertextualidade deste gênero com outros textos, de maneira que, conseqüentemente, possam se expressar e compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos.

Como **objetivos específicos**, buscamos: a) incentivar a compreensão da linguagem mista presente nas tiras como algo importante para as construções humana, histórica, social e cultural dos alunos como determina a BNCC; b) identificar as características presentes nas tiras e relacionar os seus diferentes componentes para compreender o texto; c) desenvolver nos alunos uma consciência crítica para que possam se expressar melhor, se posicionar e partilhar informações no seu meio social; d) ampliar o conhecimento enciclopédico e linguístico dos educandos através da leitura de diferentes textos multimodais; e) incentivá-los a conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos, identificando as críticas estabelecidas em relação ao intertexto; f) localizar informações explícitas e implícitas ao texto por meio de inferências; e g) ler, compreender e interpretar o gênero a ser discutido, observando as características que o compõem e o meio em que circulam.

O aporte teórico que sustenta o estudo circunscreve-se no âmbito da Linguística Textual, recebendo contribuições de outras áreas, como alguns estudos cognitivistas e semióticos.

Baseado nos objetivos propostos e nas escolhas teórico-metodológicas, esta dissertação está organizada em seis capítulos, além da introdução e das considerações finais. No capítulo 1, inicialmente, apresentamos um breve histórico da Língua Portuguesa no Brasil nos últimos anos. Posteriormente, indicamos as contribuições para a área advindas dos documentos oficiais –os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular -, além dos documentos próprios da Prefeitura do Rio de Janeiro - a Proposta Curricular e as Orientações Curriculares de

Língua Portuguesa. Ao final do capítulo, abordamos o ensino de Leitura, apontando as estratégias de leitura existentes e ressaltando a que julgamos mais interesse e utilizada na nossa metodologia. Além disso, ressaltamos a importância dos processos inferenciais para uma melhor compreensão textual.

No capítulo 2, discorremos sobre a Linguística Textual, explicitando as noções de textualidade e o conceito de texto, apontando aquele que embasou nossa pesquisa. Em seguida, apresentamos a perspectiva teórica de gêneros exposta em Bakhtin (1997, 2011) e em Marcuschi (2005, 2008, 2010, 2012), tecendo algumas considerações a respeito do tema. Posteriormente, caracterizamos os suportes devido à sua grande importância no estudo dos gêneros. No fim do capítulo, realizamos um panorama a respeito da noção de intertextualidade e suas várias classificações.

No capítulo 3, aprofundamos a discussão teórica, refletindo sobre o gênero textual tiras, o instrumento primordial da nossa sequência didática. Antes de descrever esse gênero, tratamos do gênero histórias em quadrinhos e de toda sua trajetória. Posteriormente, apontamos as características e os elementos constituintes desses gêneros. Além disso, devido às tiras serem textos multimodais, uma vez que são constituídos por elementos verbais e não verbais, apontamos aspectos da multimodalidade.

A trajetória de Alexandre Beck, autor das tiras do Armandinho, e as características que permeiam as tiras desse personagem foram discutidas durante o capítulo 4.

No capítulo 5, expomos os recursos metodológicos<sup>3</sup> da pesquisa, descrevendo os elementos de sua composição: o perfil dos alunos, as características da escola e o contexto que a permeia. Esclarecemos, ainda, alguns conceitos relacionados à metodologia da sequência didática, baseada na concepção de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

O capítulo 6 foi dedicado ao plano de trabalho geral baseado na proposta de Kaufman e Rodríguez (2005), além de um caderno de atividades, elaborado a partir da análise do corpus da pesquisa. Este recurso pedagógico possui o intuito de auxiliar o professor durante os processos de construção e de aperfeiçoamento do conhecimento dos seus educandos.

---

<sup>3</sup> Infelizmente, a metodologia da pesquisa-ação não pode ser utilizada, pois não houve tempo hábil para a aplicação da pesquisa, uma vez que as aulas presenciais foram suspensas durante quase todo o ano letivo devido à epidemia do corona vírus que assolou o mundo no ano de 2020.



## CAPÍTULO I: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, este capítulo é dividido em duas seções. Na seção 1.1, tratamos dos documentos norteadores, realizando um paralelo entre os documentos oficiais nacionais (os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular), a Proposta Curricular do município do Rio de Janeiro e o currículo de Língua Portuguesa desta região. Além disso, fizemos uma trajetória do desenvolvimento do ensino correlacionada a esses documentos. Na seção 1.2, tratamos do ensino de leitura e dos seus reflexos no processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

### 1.1 Documentos norteadores

O presente trabalho destina-se ao ensino de Língua Portuguesa, em consonância com as diretrizes de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) (BNCC). Somam-se a essas diretrizes, a Proposta Curricular do Município do Rio de Janeiro (2013) (OCLP), que direciona as práticas desenvolvidas em sala de aula, além do currículo de Língua Portuguesa estabelecido pela mesma Prefeitura (2020). Esta seção aborda o processo de criação desses documentos e suas principais orientações, correlacionando-os.

Ao longo da década de 1980, o Brasil passou por grandes mudanças, em virtude do retorno à democracia, após mais de 20 anos de ditadura militar. Na área educacional, em meio aos contratempos ocorridos devido à persistência do autoritarismo, diferentes prefeitos e governadores se empenharam em incentivar “modificações no sistema educativo, que incluíam reformas estruturais e curriculares focalizadas na ampliação e melhoria da escola pública” (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, p. 370).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, diversos artigos propunham mesmo que indiretamente a formação de uma base comum após discussões ocorridas durante a Assembleia Nacional Constituinte. Assim, as autoras citam:

Por meio desses artigos, a Constituição Federal (CF) fixa conteúdos mínimos para o ensino fundamental dentro dos princípios de igualdade e de diversidade, com vistas a assegurar

uma formação básica comum e a coexistência de registros culturais diferenciados, em qualquer proposta curricular e nos diferentes níveis de governo e nas unidades escolares. (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, p. 370).

Anos depois, em 20 de dezembro de 1996, foi regulamentada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/96) na tentativa de melhorar a qualidade de ensino. Em seu artigo 26º, essa norma determina uma base nacional comum para a Educação Básica<sup>4</sup>. Assim, em 1997 e 1998, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, com o intuito de regulamentar fatores essenciais das disciplinas do currículo escolar, abrangendo todas as séries da educação básica, de escolas tanto públicas quanto privadas de todo país. Segundo Soares, Prado e Dias (2019, p.1), “os PCN visavam garantir aos educandos uma educação de qualidade por meio da explicitação dos objetivos a serem alcançados com cada disciplina curricular, as especificidades de cada área do conhecimento, os conteúdos e critérios de avaliação”.

Os PCN (1998) possuíam como objetivo principal um conjunto básico de conhecimento igualitário aos educandos, trazendo a noção de textos relacionados ao seu contexto e baseando-se, principalmente, em gêneros da linguagem escrita e em suportes analógicos (cartazes, jornais, livros etc) (c.f. 2.2.1). Para isso, a utilização de gêneros textuais era proposta nas práticas de leitura/produção como objeto de ensino. Porém, o documento não apontava alternativas práticas para efetivar esse trabalho. Na opinião de Marcuschi (2008), apesar de os PCN sugerirem o ensino por meio de gêneros, não apresentavam um caminho ao educador de como isso deveria ser feito.

Em 25 de junho de 2014 foi promulgada a Lei n. 13.005 que regulamentava o Plano Nacional de Educação (PNE), visando a melhoria da qualidade da Educação Básica e, assim, propondo a criação de uma Base Nacional Comum Curricular. Após muitas discussões em diferentes seminários ocorridos pelo país, em 2015, foi publicada a 1ª versão da BNCC. Essa versão original sofreu mudanças ao longo de 2016, até chegar sua versão final, entregue pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017 e aprovada em dezembro do mesmo ano<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Informações retiradas do portal do MEC, disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>> (acesso em: 15/06/2020)

<sup>5</sup> Informações retiradas do portal do MEC, disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>> (acesso em 15/06/2020).

A BNCC não pretende substituir os PCN, pois foi elaborada seguindo seus princípios. No entanto, ela especifica e determina com mais clareza os objetivos do ensino para cada ano escolar. Além disso, ao contrário dos PCN que apenas orientam as práticas pedagógicas, a BNCC possui caráter normativo e, portanto, deve ser tomada como orientação por todos os currículos de todas as redes educacionais do país, desde a Educação Básica até o Ensino Médio (NOVA ESCOLA, 2019). Ao comparar esses documentos, Geraldi (2015, p.392) esclarece:

Numa avaliação geral da BNCC na área de Língua Portuguesa, podemos dizer que temos uma manutenção das concepções de linguagem e de subjetividade já assumidas em meados da década de 1990 pelos PCN. Aqui, há um avanço na especificação das diferentes práticas de linguagem em diferentes campos de atuação, o que tornará mais palatáveis e compreensíveis os PCN.

Os PCN de Língua Portuguesa são divididos em eixos organizadores do ensino: i) língua oral; ii) língua escrita; e iii) análise e reflexão sobre a língua. A estrutura da BNCC, mesmo incluindo nomes diferentes, assemelha-se aos PCN, mas acrescenta a análise linguística/semiótica, relacionada às múltiplas linguagens, inclusive às digitais. Esse novo documento não só contempla os aspectos multisemiótico e multimodal dos textos, como também estimula o estudo e a produção dos educandos. Acrescenta, ainda, para cada eixo de ensino, um esquema, cujo propósito principal é explicitar como se relacionam as práticas de uso e de reflexão. (NOVA ESCOLA, 2019)

Reforçando os preceitos dos PCN, a BNCC continua a centralizar o texto como base para o ensino da língua, enaltecendo a importância de se trabalhar com os gêneros textuais. Embora inclua alguns gêneros atuais na grade curricular, esse documento não exclui os ensinados tradicionalmente. Os avanços tecnológicos ocorridos desde a publicação dessas duas diretrizes acentuam a propagação de textos multimodais, ampliando a diversidade de suportes utilizados<sup>6</sup> (NOVA ESCOLA, 2019).

As atuais orientações curriculares da prefeitura do Rio de Janeiro foram implementadas em 2013 pela secretária de educação Cláudia Costin durante a gestão do prefeito Eduardo Paes. Elas buscam estabelecer os objetivos, os conteúdos e as habilidades a serem desenvolvidas ao longo de cada bimestre do ano letivo. Para Costin (2013), as mudanças ocorridas no sistema de ensino

---

<sup>6</sup> Com os avanços tecnológicos, muitos textos são veiculados em diferentes suportes, inclusive os digitais, como tablets, computadores, e-books.

pretendiam “dar um salto na qualidade da Educação do Rio de Janeiro”, ressaltando a criação de um “currículo municipal único, claro, organizado por bimestre”.

De acordo com essas orientações, uma das principais incumbências das aulas de Língua Portuguesa “é refletir sobre os fenômenos linguísticos” (RIO DE JANEIRO, 2013, p.3). Por isso, precisam ser pautadas “em teorias linguísticas que embasam o ensino de língua materna, buscando alternativas para além de uma visão prescritiva da língua portuguesa, considerando o ensino da língua como um processo de interação entre sujeitos” (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 2). Nessa perspectiva, os ensinamentos de leitura e de escrita devem ampliar os usos linguísticos, aprimorando o desenvolvimento das seguintes habilidades: falar, escutar, ler e escrever.

Para todos os anos escolares, a prefeitura do Rio de Janeiro ressalta a importância do texto em suas diferentes manifestações. Em consonância com os estudos de Bakhtin (1997, 2011), entende-se que são produzidos conforme um determinado gênero e definidos “em função dos interlocutores, dos objetivos e da situação de interlocução” (RIO DE JANEIRO, 2013, p.4).

Em relação ao ensino de leitura, estabelecem que o processo de atribuição de sentidos não deve ser apenas uma decodificação de textos, mas sim uma interação entre o texto e o leitor. Mais especificamente,

destaca-se a necessidade de desenvolver em nossos alunos habilidades de leitura que retomam experiências, conhecimentos prévios, que lhes permitem fazer previsões sobre o texto, não atribuindo, ao mesmo, um único significado. Assim, procurar pistas, formular hipóteses, aceitar ou descartar conclusões, utilizar estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, textual e na sua vivência sociocultural, ou seja, em seu conhecimento de mundo, devem fazer parte da leitura. (RIO DE JANEIRO, 2013, p.7)

O currículo de Língua Portuguesa da prefeitura do Rio de Janeiro do ano de 2020 pauta-se nos pressupostos dos documentos explicitados acima, principalmente, da BNCC e da OCPL, por serem mais recentes. Salienta que

o objeto da aula de português é o texto. Textos trazidos pelo professor, textos trazidos pelos alunos; textos produzidos pelo professor, textos produzidos pelos alunos. Textos reais, enfim, que circulam pela sociedade, observados em suas respectivas funções sociais; nunca o texto como pretexto para o ensino de um conteúdo, descontextualizado; textos escritos, textos orais, textos em linguagem verbal e/ou não verbal. Desse modo, a noção de gênero textual/ discursivo é também reiterada como princípio do ensino de língua portuguesa. A aula de português deve oferecer ao aluno um cardápio variado de textos (RIO DE JANEIRO, 2020, p.2).

A organização do processo de ensino-aprendizagem ao longo do ano letivo é desenvolvida no currículo da prefeitura em quatro eixos: oralidade, leitura, escrita e análise linguística. Esses eixos são, ainda, apresentados da seguinte maneira: i) oralidade e análise linguística; ii) leitura e análise linguística; e iii) escrita e análise linguística. Como se verifica, a partir desta divisão, percebemos que as competências (oralidade, escrita e leitura), ensinadas ao longo dos anos, se correlacionam à análise linguística, ou seja, ao processo de constituição da língua nas situações de interação que, conseqüentemente, se interpenetram e constituem o cotidiano do ensino de Língua Portuguesa.

É importante destacar que esse currículo busca o desenvolvimento da competência comunicativa, tendo como foco as habilidades que

não são trabalhadas de forma isolada. Ano a ano de escolaridade elas se repetem, ou se desdobram e especificam, em constante progressão. Essa progressão aparece em destaque nos quadros por ano de escolaridade. As habilidades deverão ser desenvolvidas, num movimento espiral, na medida em que são oferecidos aos alunos desafios que aumentam em complexidade, partindo sempre do texto. (RIO DE JANEIRO, 2020, p.2).

A questão das habilidades se fundamenta na BNCC (2017), que evidencia a progressão durante vários anos escolares, e não num espaço curto de tempo. Como determina o próprio currículo, o aluno, ao se apropriar de diferentes textos, consegue “concretizar plenamente o seu projeto de dizer e a cada nova atividade, lança mão das experiências já vivenciadas e, assim, cada desafio é uma oportunidade de aprender sempre, reafirmando e ampliando seus saberes” (RIO DE JANEIRO, 2020, p.3).

Tendo em vista desses documentos norteadores, esta pesquisa pauta-se no eixo da leitura e análise linguística, buscando desenvolver a competência leitora dos educandos. Com base nas diretrizes supracitadas, o caminho para o ensino-aprendizagem será percorrido a partir da construção de sentidos, do diálogo entre textos de diferentes gêneros e estratégias que ativem tanto os conhecimentos de mundo quanto os linguísticos. A intenção era que a turma investigada fosse acompanhada durante dois anos letivos com intuito de analisar a progressão das habilidades desenvolvidas durante todo o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, em virtude da suspensão das aulas presenciais desde março de 2020, segundo ano de análise, devido ao isolamento social necessário por conta da pandemia do novo Coronavírus, o projeto originou teve de ser adaptado e sofreu algumas alterações que serão explicadas ao longo desta dissertação.

## 1.2 Ensino de leitura

O cotidiano das salas de aula da Educação Básica mostra-nos que um dos grandes obstáculos dos educadores na atualidade é formar leitores competentes, uma vez que a maioria deles somente realiza a decodificação das palavras, sem considerar o seu significado contextual, não conseguindo, portanto, assimilar o conteúdo pretendido pelo autor. Baseado nessa concepção, Solé (1998, p.44) afirma que “ler é compreender e compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender”. Nesse sentido, independentemente do elemento textual envolvido, se não houver compreensão não haverá leitura e a proficiência desta dependerá de determinados fatores, como estabelecem os PCN:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreende o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1998, p.41)

É importante que o docente estabeleça a estratégia de leitura a ser utilizada com seus educandos, buscando a melhor maneira de eles compreenderem o texto em questão, uma vez que essa estratégia pode possuir como foco diferentes elementos: o leitor-texto, somente o leitor, somente o texto ou o autor-texto-leitor. Adiante, discorreremos sobre cada uma dessas concepções de leitura, estabelecendo aquela que julgamos ser mais interessante para o ensino-aprendizagem dos nossos educandos.

De acordo com Trevisan (1991), na atividade de leitura, o texto não engloba todo o sentido, sendo apenas um ponto de partida, pois existem outros fatores que possibilitam essa compreensão. A autora cita Eco (1984) para explicar que o texto inclui várias lacunas preenchidas aos poucos pelo leitor, elemento fundamental no processo de compreensão. Ressalta, ainda, a importância do conhecimento prévio do leitor nesse processo de assimilação, já que ocorre uma conexão entre as informações difundidas pelo texto e os conhecimentos ativados por ele no momento da leitura. Trata-se, pois, de uma concepção de leitura baseada no leitor-texto.

Existem outras concepções de leitura que possuem o autor ou o próprio texto como focos. Nelas, o leitor é um ser passivo, sem possibilidade de realizar inferências ou construir hipóteses. Quando o foco da leitura é o autor, as ideias do texto estão centradas nele e o leitor apenas as

absorve, sem qualquer interferência de conhecimentos prévios (cf. KOCH e ELIAS, 2018a). Se, todavia, o próprio texto se destaca, a língua é vista como código que o leitor utiliza para decodifica-lo.

Apesar de ultrapassadas há algum tempo, sabemos que essas concepções ainda permeiam o ensino escolar em muitas comunidades. De acordo com os PCN, os sentidos de um texto precisam ser construídos por meio de uma participação efetiva do leitor. Mais especificamente,

o conhecimento atualmente disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições — tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado (BRASIL, 1998, p.37).

Como se verifica, existe, ainda, a concepção de leitura pautada na interação autor-texto-leitor. Nessa perspectiva, o contexto sociocognitivo dos participantes permeia a atividade e o leitor é um ser ativo que constrói gradativamente seu conhecimento através da leitura do texto e não como algo já preexistente. Segundo Koch e Elias (2018, p.11), “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”.

Desse modo, acreditamos que o ensino de leitura baseado na interação autor-texto-leitor é o mais adequado para atividades a serem realizadas em sala de aula, já que o aluno/leitor possui a possibilidade de construir um sentido para o texto. Nessa perspectiva, o educando é um ser ativo e cooperativo nos processos de assimilação e de comunicação do conhecimento. Portanto, enquanto estiver lendo, não fará apenas uma decodificação do texto, tendo a possibilidade de utilizar outros recursos, como seus conhecimentos prévios e inferências.

Toda construção de significado está relacionada a processos inferenciais. Antunes (2009, p.120) explica que as inferências são informações implícitas identificadas por meio do conhecimento de mundo dos interlocutores, estando vinculadas “à vida, aos valores culturais da comunidade onde acontece a atividade verbal”. Assim, percebemos a importância desses processos para a construção do sentido do texto, uma vez que o leitor utiliza seus conhecimentos prévios. Porém, esses conhecimentos se diferenciam de um interlocutor para o outro, possibilitando, diferentes leituras para um mesmo texto. Todavia, o destinatário precisa estar atento a compreensão global do contexto, pois o sentido não pertence apenas ao leitor ou ao texto, mas resulta da interação

entre autor/texto/leitor como já dito anteriormente. A respeito desse pensamento, Marcuschi (2008, p.249) relata:

A contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. As inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto. Funcionam como estratégias ou regras embutidas no processo.

Marcuschi (2008) divide as inferências em de base textual, de base contextual e a sem base textual nem contextual. As primeiras são lógicas e semânticas, sendo os significados relacionados a deduções explícitas no texto. As segundas são pragmáticas, cognitivas e realizadas quando o leitor emprega seu conhecimento prévio para atribuir sentidos ao texto. Já, as últimas, se dividem em dois subtipos: extrapoladoras e falseadoras, estando as últimas relacionadas a proposições falsas não condizentes com as informações textuais ou que não podem ser inferidas.

É importante ressaltar que o desenvolvimento da compreensão da atividade de leitura está diretamente atrelado aos processos inferenciais, uma vez que estes auxiliam o leitor a construir o sentido do texto, como relata Marcuschi (2008, p.239) no seguinte trecho:

No processo de compreensão, desenvolvemos atividades inferenciais. [Com esta posição admitimos que compreender é partir dos conhecimentos (informações) trazidos pelo texto e dos conhecimentos pessoais (chamados de conhecimentos enciclopédicos) para produzir (inferir) um sentido como produto de nossa leitura. Compreender um texto é realizar inferências a partir de informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos].

Gonçalves (2017, p.73) acrescenta que as atividades inferenciais acrescentam ao texto conhecimentos que o leitor possui, mas que não estão necessariamente presentes ali. Ela explica que a “a leitura resulta desse jogo entre o que ele realmente percebe no texto e o que ele insere por conta própria”.

Leffa (1996, p.2) concebe a leitura através de um processo de extração ou atribuição de significado ao texto de forma ascendente ou descendente, respectivamente. Assim, ler extraíndo significado associa-se “à ideia de que o texto tem um significado preciso, exato e completo”, enquanto ler atribuindo significado se refere ao mesmo texto poder “provocar em cada leitor e mesmo em cada leitura uma visão diferente da realidade”. Em outras palavras, a atitude que o leitor adotará estará condicionada a diversos fatores que podem induzir diretamente na construção do



sentido do texto. Por conseguinte, dependendo de suas experiências de vida, os leitores escolherão qual visão permeará suas leituras.

Segundo Koch e Elias (2018), a realização do processamento textual envolve três grandes sistemas de conhecimento: i) o conhecimento linguístico, isto é, todo material linguístico da superfície textual, decorrente da compreensão e da atribuição do significado ao texto pelo leitor; ii) o conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo, ou seja, aquele adquirido ao longo do tempo pelos leitores (como conhecimentos gerais, pessoais e espaço-temporais); e iii) o conhecimento interacional, relativo às formas de interação através da linguagem. Esses três níveis se correlacionam para que haja compreensão global do texto. Desse modo, por utilizar diferentes linguagens, conhecimentos e sentidos para ser consumada, a leitura não é um simples processo de decodificação, mas uma atividade interativa.

De acordo com Leffa (1996, p.4), “a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo”, ou seja, o assunto do texto precisa estar relacionado ao contexto do leitor para que ocorra sua compreensão global. Dessa forma, percebemos que esse conhecimento é de suma importância para a construção de sentido do texto, pois através dele, o leitor poderá fazer suposições a respeito de informações implícitas. Ademais, toda maneira de aprendizagem é resultado da interação entre o conhecimento prévio e a realidade do indivíduo, uma vez que todo conhecimento novo nada mais é do que a fusão entre um conhecimento antigo e o meio. Sendo assim, é de suma importância que durante a atividade de leitura, o leitor ative seu conhecimento de mundo relacionado ao tema, pois caso isso não ocorra, o texto provavelmente não atingirá sua compreensão completa.

Juntamente com o conhecimento de mundo, o conhecimento linguístico é extremamente importante para a compreensão textual, uma vez que engloba diferentes aspectos, como a pronúncia, o vocabulário, as regras gramaticais e o uso da língua. Se, por exemplo, o interlocutor desconhecer alguma palavra empregada no texto ou o seu significado, a compreensão textual será prejudicada. Além disso, o conhecimento linguístico através de um processamento cognitivo consente que o leitor/aluno una as palavras em unidades maiores, as frases. Assim, um conhecimento gramatical das unidades linguísticas, permite o desenvolvimento do processamento textual até a compreensão global do texto.

Baseada na proposta da BNCC (2017) de uma leitura não pautada somente no texto escrito, nossa sugestão de mediação didática possui como instrumento principal o texto multimodal tiras,

que é formado por dois elementos importantes de comunicação: palavras e imagens. Nesses gêneros, as linguagens verbal e não verbal não podem ser desassociadas, já que a compreensão só se realiza através do entendimento articulado dessa materialidade. Portanto, tentaremos associá-lo a outros de diferentes esferas, com o intuito de desenvolver a capacidade de leitura sobre gêneros, textos, língua e diferentes linguagens (cf. BRASIL, 2017).

## CAPÍTULO II: A LINGUÍSTICA TEXTUAL

Este capítulo está dividido em três seções. A seção 2.1, se concentra na Linguística Textual, descrevendo suas características e sua trajetória até a atualidade. Neste tópico, tratamos das concepções de língua, de texto e de discurso. Além disso, destaca-se a concepção de texto adotada na pesquisa, a sociocognitiva-interacional e todos os seus pressupostos.

A seção 2.2 explicita o conceito de gêneros textuais, sob as perspectivas de Bakhtin e de Marcuschi, ressaltando suas características, apontando as principais diferenças entre eles e os tipos textuais e justificando, também a escolha pelo termo “gênero textual” em vez de “gênero discursivo”. Reconhece-se a importância dos suportes para o ensino de leitura. Por isso, nessa seção há um adendo a respeito desse item.

Finalmente, a seção 2.3 aborda o conceito de intertextualidade e a relação estabelecida entre as tiras do Armandinho de Alexandre Beck e textos de diferentes gêneros textuais. Mais especificamente, definiremos o fenômeno de intertextualização e especificaremos a intertextualidade e suas diferentes classificações, respectivamente.

### 2.1 A trajetória da Linguística Textual

Antes da década de 1960, a linguística se limitava ao estudo da frase, desconsiderando os aspectos semânticos e contextuais nas diversas situações comunicativas. Porém, após essa década, Harald Weinrich desenvolve na Alemanha uma proposta de ampliar os estudos para além da palavra e da frase. Tem-se, então, a criação da Linguística Textual, que possui como objeto de estudo uma unidade maior, o texto. Marcuschi (2012, p.17) define esse novo ramo da linguística como:

uma linha de investigação interdisciplinar dentro da Linguística e como tal exige métodos e categorias de várias procedências. Basicamente, trata dos processos e regularidades gerais e específicos segundo os quais se produz, constitui, compreende e descreve o fenômeno texto.

Bentes (2001) destaca a oposição dessa nova área de conhecimento com a Linguística Estrutural, uma vez que esta “compreendia a língua como sistema e como código, com função

puramente informativa” e aquela “procura reintroduzir, em seu escopo teórico, o sujeito e a situação da comunicação” (BENTES, 2001, p. 245-246). Para Marcuschi (1998), o desenvolvimento da Linguística Textual não ocorreu de forma linear nem com propostas teóricas exatamente iguais dentro e fora da Europa. As orientações de estudo eram diversas, algumas de cunho estruturalista<sup>7</sup>, outras gerativistas<sup>8</sup> e/ou funcionalistas<sup>9</sup> e com concepções teóricas variadas.

Antunes (2017, p.21) explica que os linguistas dessa nova área de conhecimento defendiam sua aceitação, como:

- (1) um novo modo de fazer linguística;
- (2) uma nova perspectiva na observação e descrição do objeto linguístico, o que implicou uma reavaliação dos princípios e métodos da linguística geral, embora pretendesse deslocar mais do que substituir os paradigmas da investigação linguística;
- (3) um programa de investigação capaz de reafirmar a importância da linguística no centro de outras ciências sociais (segundo consta em Schmidt, 1978, p.1-14)
- (4) ‘uma das linhas de pesquisa mais promissoras da linguística’ (Marcuschi, 2008, p.1)

Apesar de não haver uma cronologia fixa, podemos destacar três grandes momentos da Linguística Textual que demonstram as preocupações teóricas da época. A ampliação dos estudos ocorreu de forma gradativa e cada fase tentava superar os vazios do momento anterior (BENTES, 2001). Sobre essas fases, Marcuschi (2012, p.12) salienta que:

três grandes momentos podem ser observados na sua evolução: inicialmente a pesquisa atém-se aos estudos das relações interfrasais; num segundo momento, surge a gramática textual, demonstrando que o falante é dotado de uma competência linguística que lhe permite reconhecer e produzir textos coerentes, no terceiro momento, surge a linguística do texto, propriamente dita, preocupada com os fatores de produção, recepção e interpretação de textos.

Na primeira fase, os estudos partiam da frase para o texto e estavam voltados para a análise transfrásica, ou seja, para “fenômenos que não conseguiam ser explicados pelas teorias sintáticas e/ou pelas teorias semânticas que ficassem limitadas ao nível da frase” (BENTES, 2001, p.247).

---

<sup>7</sup> O estruturalismo estuda a linguagem como um sistema que se basta a si mesmo, sendo o mundo e o modo representado através dele considerados como aspectos "extra-linguísticos" (SILVA, 1997).

<sup>8</sup> No funcionalismo, as estruturas gramaticais são explicadas por meio de outras esferas, especialmente as de nível cognitivo e comunicativo (MACEDO, 1998).

<sup>9</sup> O gerativismo defende que a linguagem é como um componente autónomo da mente, específico e, em princípio, independente de outras faculdades mentais, sendo, assim, independente de outros tipos de conhecimento (SILVA, 1997).

Na segunda, a criação das gramáticas textuais surgiu por analogia às gramáticas da frase, isto é, da necessidade de se caracterizarem categorias e regras de combinação entre textos de uma determinada língua. Segundo Koch (2018b, p.21), as tarefas de uma gramática de texto seriam as seguintes:

- a) verificar o que faz com que um texto seja um texto, ou seja, determinar seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifesta a textualidade;
- b) levantar critérios para a delimitação de textos, já que a completude é uma de suas características essenciais;
- c) diferenciar as várias espécies de textos.

Como citado por Marcuschi (2012), na terceira fase, denominada de teoria de texto, surge a Linguística Textual propriamente dita e o texto deixa de ser abordado de uma maneira sintático-semântica para ser visto como um mecanismo de comunicação e de interação entre pessoas em uma perspectiva pragmática<sup>10</sup>. “Com isso, a pesquisa em Linguística Textual ganha uma nova dimensão: já não se trata de pesquisar a língua como sistema autônomo, mas, sim, o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta” (KOCH, 2017, p.27).

Nesse período, surgem indagações a respeito do processamento textual, das representações do conhecimento da memória e da sequenciação cognitiva da linguagem. Todos esses questionamentos relacionam às estratégias sociocognitivas e interativas nele envolvido. Tal embasamento é ressaltado por Koch (2017, p.13-14) no seguinte trecho:

Assim, a partir da década de 1990, além da ênfase dada aos processos de organização global dos textos, assumem importância particular as questões de ordem sociocognitiva, que englobam temas como referenciação, inferenciação, acesso ao conhecimento prévio etc.; e, a par destas, o tratamento da oralidade e da relação oralidade/escrita, bem como o estudo dos gêneros textuais, este agora conduzido sob outras luzes – isto é, a partir da perspectiva bakhtiniana, voltando, assim, a questão dos gêneros a ocupar lugar de destaque nas pesquisas sobre o texto e revelando-se um terreno extremamente promissor.

De acordo com Bentes (2001, p.251), os estudiosos resolveram aprofundar o estudo do “texto” desenvolvendo uma teoria preocupada com “a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão do texto em si”. Em consonância com essa perspectiva, Marcuschi (1999) ressalta

---

<sup>10</sup> Ramo da linguística que estuda a linguagem no contexto de uso. As palavras na pragmática extrapolam a significação dada pela semântica e pela sintaxe, uma vez que observam o contexto extralinguístico em que elas estão inscritas e de que modo ele interfere na comunicação.

que os estudos abandonaram as questões das gramáticas textuais e se voltaram para a noção de textualidade.

Atualmente, percebemos que a Linguística Textual se caracteriza por ser uma área que não renegou ou abandonou as investigações desenvolvidas ao longo de toda a sua trajetória. Na verdade, incorporou-as à sua formação, sempre procurando aprimorá-las. Percebemos que, contemporaneamente, os estudos dessa área da Linguística estão voltados mais para a produção e recepção de textos, para fatores de textualidade, para processos de referenciação, além de gêneros e tipos textuais. Essas e outras noções serão melhor discutidas ao longo do presente trabalho.

### **2.1.1 Conceito de texto**

Em seu livro *Desvendando os segredos do texto*, Koch (2002) defende uma relação entre os conceitos de texto, de língua e de sujeito. Tomando como exemplo a concepção interacional da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/ construtores sociais, o texto é definido como o próprio lugar de interação e os interlocutores como sujeitos ativos que se constroem e são construídos dialogicamente. Assim, no texto, há uma série de implícitos, dos mais variados tipos, detectáveis apenas quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo<sup>11</sup> dos participantes da interação.

Para Azeredo (2018), o conceito de texto está relacionado a uma das questões da aptidão humana, da mesma forma a língua e o discurso. O autor explica que a língua é a manifestação mais ampla e versátil, enquanto o discurso constitui a atividade comunicativa ocorrida por meio dela. Mais especificamente, a língua é “ao mesmo tempo, uma forma de representar nossas experiências de mundo e uma forma de regular comportamentos – assegurando a seus falantes uma competência comunicativa” (AZEREDO, 2018, p.65). Já os textos são os objetos por meio dos quais essa atividade se desenrola. É por seu intermédio que os conteúdos e as informações são difundidos entre as pessoas. Assim,

---

<sup>11</sup> De acordo com Koch (2002), o contexto sociocognitivo é resultante da interação entre contextos cognitivos, de maneira que seus conhecimentos, sejam parcialmente compartilhados. Essas informações estão armazenadas na memória para serem utilizadas durante um intercâmbio verbal e referem-se aos diferentes conhecimentos (linguístico, enciclopédico, da situação comunicativa e de suas regras, superestrutural, estilístico e de outros textos - intertextualidade).

materialmente falando, os textos são entidades construídas por meio de palavras. Mas quando chamamos um objeto verbal qualquer de texto, não tomamos em consideração apenas a sua face material, representada nas palavras e nas construções. Mais que isso, os textos são objetos linguísticos investidos de função social no amplo e complexo jogo das interações humanas. Eles não são meros instrumentos, mas partes essenciais dos acontecimentos que dinamizam as relações sociais e fazem a história das sociedades, a própria face do relacionamento humano. (AZEREDO, 2018, p.40)

Conforme pontua Antunes (2010), todo texto apresenta um propósito comunicativo e se caracteriza como uma atividade eminentemente funcional, no sentido que recorreremos a ele com uma finalidade. No trecho abaixo, a autora (2010, p.31) destaca, ainda, a existência de diferentes concepções de texto defendidas por diferentes autores:

[...] Como diz Schmidt (1978, p.80), o texto é um “conjunto ordenado de instruções.” O princípio de que falamos sempre para cumprir determinado objetivo é sobejamente referido por todos os atores que se ocupam do texto. Por exemplo, Adam (2008, p.107) declara que “o texto não é uma sequência de palavras, mas uma sequência de atos”. Halliday e Hasan (1989, p.52) definem texto como a “linguagem que é funcional. Por linguagem funcional, queremos referir aquela linguagem que cumpre alguma função em algum contexto”. Na mesma linha, Schmidt (1978, p.170) define o conceito de texto como “um conjunto-de-enunciados-em-função”.

A partir dessas definições, percebemos que o termo “texto” apresenta um leque diversificado de acepções. Em meio às diferenças entre si, há um direcionamento comum em relação ao que se refere à sua relevância no estudo da linguagem, definindo de maneira bastante clara o papel e o enfoque dados à Linguística Textual. Relacionado a isso, é interessante considerar as concepções de texto apresentadas por Koch (2018b, p.12), em seu livro *Introdução à Linguística Textual*:

- 1) Texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico (concepção de base gramatical);
- 2) texto como signo complexo (concepção de base semiótica);
- 3) texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica);
- 4) texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática);
- 5) texto como discurso ‘congelado’, como produto acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva);
- 6) texto como meio específico de realização de comunicação verbal (concepção de base comunicativa);
- 7) texto como *processo* que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista);
- 8) texto como *lugar de interação* entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional).

Adotaremos, nesta dissertação, a concepção de texto de base sociocognitiva-interacional, apontada por Koch (2018b, p.12), segundo a qual, o texto representa um processo intrínseco de construção interacional de sentidos, relacionado à participação do outro. Nessa perspectiva, a ação de ler é acompanhada de processos de ordem cognitiva, que, por sua vez, resultam das nossas ações no mundo. O texto não é apenas resultado de um processo mental, mas principalmente de interações e de ações conjuntas.

O sociocognitivismo-interacionista surgiu na década de 1990 e está vinculado aos estudos dos gêneros textuais sob a perspectiva de Mikael Bakhtin. Diferencia-se do cognitivismo clássico, que buscava uma concepção distintiva dos processos cognitivos que aconteciam dentro e fora da mente do indivíduo, separando, assim, os fenômenos mentais dos sociais. Sobre a importância dessa concepção para a Linguística Textual atual, Koch (2018b, p.159) ressalta:

Verificamos que, desde seu aparecimento até hoje, a Linguística Textual percorreu um longo caminho e vem ampliando e modificando a cada passo seu espectro de preocupações. De uma disciplina de inclinação primeiramente gramatical (análise transfrástica, gramáticas textuais), depois pragmático-discursiva, ela transformou-se em disciplina com forte tendência sociocognitivista e interacional: as principais questões que ela coloca, neste início de milênio, são as relacionadas com o processamento sociocognitivo-interativo de textos escritos e falados.

Além disso, por nosso estudo se basear na leitura do gênero tiras e na sua relação com outros gêneros textuais, levaremos em conta aspectos da textualidade como as propriedades e as condições de efetivação do texto. No primeiro grupo, Antunes (2010) inclui:

- i. **Coesão:** fundamentada nas relações de natureza semântica, é responsável pela inter-relação, pela ligação e pelo encadeamento entre os vários segmentos do texto, promovendo a sua continuidade.
- ii. **Coerência:** refere-se a outro tipo de encadeamento, o de sentido, conferindo ao texto interpretabilidade. Inclui fatores que vão além do componente propriamente linguístico, isto é, fatores implicados na situação em que acontece a interação verbal.
- iii. **Informatividade:** relacionada ao grau de novidade, imprevisibilidade que o texto assume em um certo contexto comunicativo. Essa novidade está relacionada à quebra do que era previsível, esperado para aquela situação de comunicação, seja em relação a aspectos estruturais (resultantes de maneiras de dizer o já dito) ou ao conteúdo (resultante de ideias e conceitos novos).



- iv. **Intertextualidade:** relativa ao recurso de inserção, de entrada, em um texto em particular, de outro(s) texto(s) já em circulação. Em função da própria natureza comunicativa, todo texto apresenta outros textos prévios, mesmo que não se tenha consciência disso. Especialistas acreditam que todo texto é um intertexto, uma vez que, para construí-lo, sempre se parte de modelos, de conceitos, de crenças, de informações já veiculados em interações anteriores.

Como condições de efetivação do texto, Antunes (2010) propõe:

- i. **Intencionalidade:** o interlocutor se propõe a falar somente aquilo que possui sentido, ou seja, é coerente.
- ii. **Aceitabilidade:** está relacionado ao esforço feito pelo interlocutor para entender tudo o que está escrito, ou seja, processar os sentidos e as intenções expressas.
- iii. **Situacionalidade:** remete à condição para que o texto aconteça, orientando o sentido do discurso-função contextual. Sabemos que nenhum texto ocorre fora de contexto, uma vez que todo texto está fundamentado numa situação concreta, insere-se um contexto social.

Em relação ao conceito de textualidade, Antunes (2010, p.29) afirma que esta é a característica estrutural das atividades sociocomunicativas executadas entre os interlocutores, destacando que “em qualquer língua, e em qualquer situação de interação verbal, o modo de manifestação da atividade comunicativa é a textualidade ou, concretamente, um gênero de texto qualquer. Daí que nenhuma ação de linguagem acontece fora da textualidade” (ANTUNES, 2010, p.29).

Em vista disso, percebemos que a construção do texto envolve vários recursos, estratégias e pressupostos, possibilitando assim seu desenvolvimento dentro de um dado contexto. Para tanto, é importante considerar os aspectos da textualidade, assim como a função da língua e do discurso, já que ambos juntamente com o texto estão ligados a questões da aptidão humana. Dentre as várias concepções relacionadas aos fenômenos textuais abarcadas pela Linguística Textual, optou-se pela sociocognitiva-interacionista por conceber o texto como um processo complexo de interação social e de construção dos sujeitos, por meio do aprimoramento dos diferentes conhecimentos e da linguagem.

## 2.2 Gêneros textuais

Segundo Rojo e Barbosa (2015), os estudos relacionados aos gêneros surgiram na Grécia Antiga, época de Platão e de Aristóteles. No debate a respeito da educação mais adequada para homens com certa natureza filosófica, exposto no livro III da República, Platão aponta três gêneros literários: lírico, épico (ou narrativo) e dramático. Com o avanço dos estudos a partir do século XX, houve uma mudança na concepção de tal termo, que passou a ser visto como forma de ação e de interação, deixando de ser vinculado apenas à esfera literária.

O primeiro autor a ampliar a noção de gêneros a todos os textos e discursos foi Mikhail Bakhtin (1953). Esse autor engrandeceu os diferentes gêneros empregados nas diversas situações comunicativas do cotidiano, concebendo a linguagem como um fenômeno social, histórico e ideológico. Para Bakhtin (1997, p.262), a utilização da língua ocorre por meio de enunciados que são proferidos pelos indivíduos de maneira individual e particular, “mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”. Sobre os enunciados, Marcuschi (2008, p.155), retomando a reflexão bakhtiniana, ressalta que

(...) todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados (orais e escritos) ‘concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana’ (1979, p.279). E, com essa posição teórica chegamos à união do gênero ao seu envolvimento social. Não se pode tratar o gênero de discurso independente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas.

De acordo com Bakhtin (1997) os enunciados possuem três elementos formadores vinculados às esferas da comunicação humana em que são produzidos: i) o conteúdo temático (o que é ou pode tornar-se dizível através dos gêneros?); ii) o estilo da linguagem (seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua); e iii) a construção composicional (estrutura particular dos textos pertencentes a um gênero). Para Rodrigues (2005) essas dimensões se referem aos objetos do discurso, à estrutura formal propriamente dita e às questões individuais de seleção e de opção, como o vocabulário, estruturas frasais e preferências gramaticais, respectivamente. Associar estes elementos auxilia na elaboração de atividades de leitura,

compreensão e interpretação, já que o ato de comunicação está diretamente ligado à esfera composicional <sup>12</sup> do gênero que norteará a ação linguística.

Os gêneros são, também, criações construídas ao longo do tempo em diferentes contextos (BAKHTIN, 1997). Apesar da grande diversidade e de serem próprios das situações comunicativas, nem todos refletem a singularidade própria de cada falante, sendo os literários mais adequados para desempenhar esse papel. Para Bakhtin (1997, p.284),

o estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal.

Por isso, o autor expõe ser infinita a diversidade e a riqueza dos mesmos, que vão desde os mais simples até os mais sofisticados. Por serem maleáveis e dinâmicos, os gêneros estão diretamente relacionados a diferentes situações sócio-históricas e culturais dos seus interlocutores. Além disso, enquanto produtos sociais, não são estáticos e podem se transformar constantemente conforme as mudanças da sociedade.

Rojo (2005) indica que há algumas distinções em relação às nomenclaturas utilizadas para a definição do termo em questão, esclarecendo que as características são adotadas pelos estudiosos para escolherem as expressões, “gênero textual” ou “gênero discursivo”. A autora esclarece que ambas as teorias se baseiam nos estudos bakhtinianos e os diferencia da seguinte forma:

Ambas as vertentes encontravam-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a primeira – teoria dos gêneros do discurso – centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – teoria dos gêneros de textos –, na descrição da materialidade textual. (ROJO, 2005, p.185)

Embora esses estudiosos planejassem um estudo sobre enunciados e textos pertencentes a um gênero, realizavam tal análise de formas diferentes. Para Rojo (2005), os analistas do discurso priorizavam marcas linguísticas determinadas pelas situações de enunciação que envolviam significações e temas interessantes para o discurso, por meio de um aporte teórico

---

<sup>12</sup> De acordo com os preceitos de Bakhtin, o termo *esfera* é concebido como o espaço onde são criados e por onde circulam gêneros determinados. Tais gêneros vão se diferenciando e se ampliando "à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa." (2000, p.279).

enunciativo. Já os analistas textuais pautavam-se em bases teóricas da Linguística Textual concentrando-se na forma ou na estrutura composicional dos gêneros. Tendo em vista esses aspectos, Dias *et al.* (2011, p.151) esclarecem que:

aqueles que adotam os gêneros discursivos darão prioridade para a significação dos enunciados, para a acentuação valorativa e o tema, perceptíveis por meio de marcas linguísticas, pelo estilo e pela forma composicional do texto. Em contrapartida, para aqueles que adotam os gêneros textuais, a significação é preterida e abordada apenas em relação ao conteúdo temático.

A partir das definições relatadas acima, percebemos que os termos, “gênero discursivo” e “gênero textual” designam o mesmo conceito, apenas filiando-o a correntes teóricas distintas. Dessa forma, nesta dissertação opta-se pelo uso do termo “gênero textual” por haver maior consonância com os elementos teóricos norteadores que preferencialmente foram adotados.

Segundo Marcuschi (2008, p.154), só há comunicação verbal através de textos e, conseqüentemente, por meio de um gênero textual. Em outras palavras, os gêneros são considerados “entidades comunicativas”, utilizados em diferentes situações, adequando-se facilmente aos diferentes domínios discursivos e a língua é uma atividade social, histórica e cognitiva. Essa visão “privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua” (MARCUSCHI, 2005, p.2). A mesma importância dos gêneros para a comunicação fora evidenciada por Bakhtin (1997, p.283), ao destacar que “se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível”.

A partir dessa perspectiva, Bakhtin (1997) os divide em dois grupos principais:

- **Primários:** gêneros simples baseados nos usos cotidianos da língua e que servem de suporte para a construção dos gêneros secundários, como por exemplo, a carta pessoal e a conversação oral cotidiana; e
- **Secundários:** gêneros complexos ou ideológicos, predominantemente escritos, formados a partir da incorporação e da reelaboração de diversos gêneros primários que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata, como, por exemplo, o romance, o teatro e o discurso científico.

Devido à sua grande diversidade, os gêneros são caracterizados pela heterogeneidade é constatada ao afirmar seu caráter social. Nas palavras de Bakhtin (1997, p.262):

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso.

Além disso, muitas vezes, essa enorme diversidade contribui para que um gênero exerça a função do outro. Trata-se da chamada “intertextualidade intergêneros”, que ocorre quando às funções e formas dos diversos gêneros contribuem para a elaboração de um gênero específico. Entretanto, como esclarece Marcuschi (2005, p.12) não podemos confundir essa nomenclatura com a “heterogeneidade tipológica do gênero”. Mais especificamente,

a questão da intertextualidade inter-gêneros evidencia-se como uma mescla de funções e formas de gêneros diversos num dado gênero e deve ser distinguida da questão da heterogeneidade tipológica do gênero, que diz respeito ao fato de um gênero realizar várias sequências dos tipos textuais.

Sobre a dificuldade na compreensão dos gêneros, Bakhtin (1997) destaca que está mais relacionada ao desconhecimento e/ou à falta de uso do que a problemas lexicais ou estilísticos. Desse modo, torna-se importante o ensino de diversos gêneros não somente pela sua função, nem por sua organização, mas por serem porta de acesso a diferentes campos sociais. Sabemos, contudo, da impossibilidade de se estudar todos os gêneros, devido à sua infinidade. Assim, é interessante optar por aqueles que estejam mais relacionados ao público-alvo do ensino, ou seja, ao cotidiano dos alunos, para que assim, eles possam aprimorar suas leituras e interpretações.

Partindo do pressuposto de Marcuschi (2008) de que todos os textos se manifestam num ou noutro gênero textual, conhecer seu funcionamento é fundamental, tanto para produzi-los quanto para compreendê-los. Baseados nisso, os PCN já sugeriam um trabalho com o texto pautado nos gêneros e, com a implementação da BNCC, tal aspecto só foi ressaltado. É o que se verifica, no seguinte fragmento:

O texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais da atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão,

sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2017, p.65)

Marcuschi (2008) destaca que é indispensável o trabalho com os textos em sala de aula baseados nos gêneros textuais tanto orais quanto escritos, já que esse método poderá colaborar muito para o desenvolvimento dos nossos educandos em relação à capacidade de produzirem e compreenderem melhor os diversos textos.

Explica, ainda, que muitos educadores se equivocam quanto à utilização das expressões “gênero textual” e “tipo textual”, ressaltando a necessidade de diferenciá-lo no seguinte fragmento:

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Gênero textual: refere aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete etc. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. (MARCUSCHI, 2008, p.154 - 155)

Depreende-se, pois, que a quantidade de gêneros textuais é muito maior do que a de tipos textuais. Na verdade, o gênero é, geralmente, heterogêneo e apresenta em seu interior diversos tipos de textos, como, por exemplo, uma carta que pode conter descrições, narrações, injunções etc, isto é, esse gênero é composto por mais de uma sequência tipológica. Portanto, a comunicação não se dá exatamente por meio de tipos textuais, mas pelos gêneros. Marcuschi (2008, p.156) explica que “não devemos imaginar que a distinção entre gênero e tipo textual forme uma visão dicotômica, pois eles são dois aspectos construtivos do funcionamento da língua em situações comunicativas da vida diária”<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Apesar de destacarmos a diferenciação entre “tipo textual” e “gênero textual” não aprofundamos na questão da tipologia textual, uma vez que não é o foco de estudo desta dissertação.

Devido a essa diversidade de textos encontrados em muitos suportes (cf.2.2.1) o trabalho com gêneros nas escolas deve ser muito bem pensado e envolver uma escolha criteriosa do que será proposto. Os textos trabalhados não podem ser utilizados como pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais, desvinculando-se das situações reais de uso da língua, e, por conseguinte, da perspectiva estabelecida pela BNCC. Ademais, as atividades que serão realizadas precisam estar relacionadas à realidade social e comunicativa dos educandos. Apesar de a maioria dos alunos a que o material didático proposto nesta dissertação se destina ser de origem humilde e de o bairro possuir uma baixa diversidade cultural, muitos possuem internet, possibilitando o acesso a gêneros textuais e, principalmente, às tiras do Armandinho que são publicadas em diversos veículos, além de serem muito utilizadas nos materiais disponibilizados pela rede de ensino.

### 2.2.1 A questão dos suportes

Para que o gênero circule socialmente é necessária a presença de um suporte, que não é determinado pelo gênero, mas sim exigido por ele. Os suportes são extremamente variáveis, podendo ser observáveis desde a antiguidade, como as paredes das cavernas que comportavam as pinturas rupestres, até a atualidade, como os ambientes virtuais da Internet.

Marcuschi (2008, p. 174) entende o suporte como:

um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Numa definição sumária, pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra de um texto.

De acordo com o autor, os suportes:

- a) **representam um lugar físico ou visual**, ou seja, algo real com materialidade incontornável e imprescindível.
- b) **têm formatos específicos**, sendo comunicativamente produzido para portar textos, além de não serem informes nem uniformes; e
- c) **servem para fixar e mostrar o texto**. Mais especificamente, sua função é fixar o texto para torná-lo acessível para fins comunicativos. (MARCUSCHI, 2003, p.12)

De acordo com Vieira (2014), texto e suporte são elementos inseparáveis, uma vez que um não existe sem o outro. A autora esclarece que o suporte determina a “formatação, a composição e

os modos de leitura de um dado gênero textual”. Dessa forma, a mudança do suporte pode provocar mudanças nos gêneros a ele vinculados.

Marcuschi (2003,2008) esclarece que o suporte possui a função de firmar ou apresentar o texto para que este se torne acessível aos seus leitores. Podem, assim, ser:

- **Convencionais**, se elaborados com a função de portarem ou fixarem um texto, como por exemplo, livro, livro didático, jornal, revista, rádio, televisão, telefone e quadro de avisos; e
- **Incidentais**, quando são elaborados para operar suportes ocasionais ou eventuais. Podem possuir textos, mas não são destinados a esse fim de maneira sistemática ou convencional. É o caso, por exemplo, de embalagens, para-choques e para-lamas de caminhão, roupas, corpo humano, paredes, muros, calçadas, fachadas etc.

É importante ressaltar que o gênero e o suporte podem ser confundidos devido à falta de limites naturais entre ambos. A respeito desse aspecto, Marcuschi (2003, p.13) explica:

Há quem sustente que *dicionários* e *enciclopédias* sejam suportes ou *portadores* de texto, mas isso não é correto porque eles são gêneros e não suportes. Eu mesmo, em trabalhos anteriores, havia identificado o *outdoor* como gênero, o que ainda é feito por vários autores, em especial nos livros didáticos, mas hoje admito claramente que o *outdoor* é um suporte para vários gêneros, com preferência para *publicidades, anúncios, propagandas, comunicados, convites, declarações, editais*.

A partir do exposto acima, entendemos que a escola não só precisa trabalhar com diferentes gêneros textuais, mas também explorar os diversos suportes em que esses gêneros são veiculados, pois os textos só circulam na sociedade por meio de um suporte. Como relatado por Marcuschi (2003, p.13), “o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele”. Por isso, a importância de se trabalhar também com esse elemento.

### 2.3 A intertextualidade

Como vimos acima, a intertextualidade é considerada pela Linguística Textual como um dos critérios relevantes de textualidade. Por ser o critério textual central a ser trabalhado no presente estudo, será detalhada mais especificamente nesta seção.

A intertextualidade é um fenômeno que está diretamente relacionado à composição do texto e se desenvolveu, ao longo dos anos, até os estudos atuais sobre Linguística Textual. Segundo



Cavalcante e Filho (2010), essa área de ensino compreende o texto como um fenômeno comunicativo, em que os sujeitos constroem, se constroem e são construídos, através de elementos linguísticos e não linguísticos, multimodais, históricos, sociais, entre outros, concebendo-o assim como um fenômeno altamente complexo.

O termo intertextualidade foi utilizado primeiramente, na década de 1960, pela crítica literária francesa Julia Kristeva. Na tradução da obra de Bakhtin, *Problemas da poética de Dostoiévsky* para o francês, ela substituiu o termo “dialogismo” por “intertexto”. Assim, o emprego do termo começou a se espalhar para designar os diferentes diálogos textuais. Carvalhal (2006, p.127) expõe que “a intertextualidade, cunhada e difundida por Kristeva, é explicada como uma propriedade do texto literário, que ‘se constrói como um mosaico de citações, como absorção e transformação de outro texto’”.

Na verdade, podemos conceber a intertextualidade como um conjunto de relações que um texto pode compor com outro ou com uma propriedade pertencente a ele. Este último sentido se relaciona ao pensamento de Bakhtin (2006) que caracteriza o dialogismo como um princípio construtivo da linguagem, como uma condição do sentido, em que as vozes dialogam e debatem dentro de um texto, representando as diversas posições ideológicas que constituem o discurso. Segundo Bakhtin (2006), o dialogismo é a condição de todo discurso e pode ser visto de duas maneiras: como diálogo entre discursos, e como diálogo entre sujeitos. Sobre o conceito bakhtianiano de dialogismo, Carrascoza (2007, p.4) destaca

... um texto sempre dialoga com outros, sendo esse o princípio constitutivo da linguagem. A trama de todo texto é, portanto, tecida com elementos de outro texto, revelando nesse cruzamento as posições ideológicas de seu enunciador. E essa tessitura é obtida por meio da citação, da alusão ou da estilização. Assim, vamos desaguar nas paráfrases (quando um texto cita outro para reafirmar suas ideias) e nas paródias (quando um texto cita outro para contestar seu sentido).

Antunes (2017, p.117-118) acrescenta que o fato de a intertextualidade constituir uma retomada de conhecimentos prévios, gera uma constante continuidade dos discursos humanos. A respeito deste fato, a autora afirma:

- (a) nenhum texto parte de um ponto zero; nenhum é, portanto, o começo absoluto de um ‘dizer’;
- (b) todo texto está preso a textos anteriores, seja do ponto de vista do conteúdo, seja do ponto de vista da forma; logo, todo texto é um intertexto, pois todo texto dialoga com

outros, retomando, desenvolvendo, explicando, confirmando ou se opondo a conceitos, a ideias ou a formas neles expressos;  
 (c) essa incorporação de um texto prévio em outro pode assumir a forma de citação, ou de uma simples alusão, em dependência dos propósitos de quem está com a palavra;  
 (d) a intertextualidade, é assim, constitutiva de qualquer texto; constitutiva da linguagem humana.

Para Kristeva (1974, p.64), “todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto”. Nesse sentido, entendemos que todo texto remete a outro, uma vez que não se considera a concepção de textos inteiramente novos e, sim, um diálogo permanente entre eles, ou como afirma Bakhtin (1997, p.291), “cada enunciado é um elo na cadeia muito complexa de outros enunciados”. Koch e Elias (2018, p.86) salientam que “a intertextualidade ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade”.

Tendo em vista que os textos não carregam em si todo seu significado, é importante os alunos terem noção das relações intertextuais que um texto possui com seu intertexto, pois a falta de conhecimento dessas relações pode prejudicar a compreensão, tendo o leitor dificuldades de estabelecer conexões e realizar inferências. Gonçalves (2017) estabelece que caso o intertexto esteja presente no texto, o leitor terá a possibilidade de estabelecer essas conexões com o intuito de buscar sentidos atribuídos ao texto e alcançar a sua compreensão completa. A autora ressalta, ainda, a importância do intertexto na elaboração de “esquemas de pensamentos lógicos” e do aprimoramento do pensamento linguístico.

Essa percepção da relação entre os textos depende muito do conhecimento linguístico e de mundo do leitor. Para Koch e Elias (2018, p.86),

a intertextualidade é um elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos.

Muitas vezes, ao construir as tiras do Armandinho, o autor, Alexandre Beck considera o conhecimento prévio do leitor, realizando, assim, relações intertextuais entre a história de seus personagens com diferentes gêneros textuais. Podemos perceber tal relação, na figura 1:

**Figura 1:** Armandinho e a intertextualidade



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/>

Ao lermos a tira acima, percebemos que se trata de uma música devido às notas musicais presentes em ambos os balões, porém a conexão intertextual só é estabelecida, caso o leitor possua um conhecimento prévio da música em questão, ou seja, do intertexto ao qual o autor faz referência. É importante destacar que a relação intertextual é estabelecida não só com elementos verbais (trechos da canção), mas também não verbais (a menina vestida de bailarina e o Armandinho como boêmio). A música de João Bosco e Aldir Blanc, gravada por Elis Regina, “O bêbado e a equilibrista”, lançada em 1979 e reproduzida no quadro 1, faz menção à lei que concedeu perdão aos perseguidos políticos do país (ARRUDA, 2020).

### **Quadro 1:** Intertexto da tira

#### O BÊBADO E A EQUILIBRISTA

Caía a tarde feito um viaduto  
 E um bêbado trajando luto me lembrou Carlitos  
 A lua, tal qual a dona de um bordel  
 Pedia a cada estrela fria um brilho de aluguel  
 E nuvens lá no mata-borrão do céu  
 Chupavam manchas torturadas  
 Que sufoco  
 Louco  
 O bêbado com chapéu-coco  
 Fazia irreverências mil  
 Pra noite do Brasil  
 Meu Brasil

Que sonha com a volta do irmão do Henfil  
 Com tanta gente que partiu  
 Num rabo de foguete  
 Chora  
 A nossa Pátria mãe gentil

Choram Marias e Clarisses  
No solo do Brasil

Mas sei que uma dor assim pungente  
Não há de ser inutilmente  
A esperança  
Dança na corda bamba de sombrinha  
E em cada passo dessa linha  
Pode se machucar

Azar  
A esperança equilibrista  
Sabe que o show de todo artista  
Tem que continua

**Fonte:** <https://www.vagalume.com.br/elis-regina/o-bebado-e-a-equilibrista.html>

Dessa forma, podemos perceber que o Armandinho e a Fê desempenham o papel dos personagens que dão título à obra, enquanto cantam trechos da música, realizando, assim, uma intertextualidade *stricto sensu* e explícita como veremos a seguir.

Koch, Bentes e Cavalcante (2012, p.10) propõem o conceito de intertextualidade em dois sentidos: o amplo e o *stricto sensu*. O primeiro se refere à condição “constitutiva de todo e qualquer discurso”. Já o segundo, ocorre quando um texto está inserido em outro texto (intertexto), quando há referência a outros textos ou partes deles com os quais estabeleçam algum tipo de relação.

A depender de sua constituição, a intertextualidade pode ser classificada como explícita ou implícita. Na primeira, ocorre citação direta do intertexto que foi utilizado, enquanto, na segunda, não há informação sobre o texto que serviu de intertexto, “com objetivo quer de seguir-lhe a orientação argumentativa, quer de contraditá-lo, colocá-lo em questão, de ridicularizá-lo ou argumentar em sentido contrário” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p.31). Nesse tipo de intertextualidade, o leitor precisa ativar sua memória para identificar o intertexto utilizado e realizar a efetiva significação do texto. Caso isso não ocorra, a compreensão pode ser prejudicada. (KOCH; ELIAS, 2018a).

Koch, Bentes e Cavalcante (2012) destacam outra dicotomia para o termo supracitado: as intertextualidades das semelhanças e das diferenças. Nesta, denominada por Maingueneau (1984) como valor de subversão, o texto agrega um outro, com intuito de questioná-lo, desqualificá-lo ou parodiá-lo. Naquela, “o intertexto contém um texto (próprio ou alheio) usado para seguir-lhe a

orientação argumentativa e, frequentemente, para apoiar nele a argumentação” classificada por Maingueneau (1984) como “valor de captação”.

Maingueneau (1984) estabelece mais uma dicotomia intertextual apontada por Gonçalves (2017, p.60) em seu livro *O mundo na sala de aula*, as intertextualidades interna e externa. Esta está relacionada a discursos de campos distintos, enquanto aquela representa “relações estabelecidas entre discursos de um mesmo campo”.

Apesar de os termos “intertextualidade” e “polifonia” serem muitas vezes utilizados como sinônimos, é necessário distingui-los. Koch, Bentes e Cavalcante (2012, p.79) indicam que o segundo é mais amplo, uma vez que, na intertextualidade, precisa-se de um intertexto, enquanto a polifonia, como explicitado por Ducrot (1980,1984), baseado na obra de Bakhtin (1929), “exige apenas que se representem, encenem (no sentido teatral), em dado texto, perspectivas ou pontos de vista de enunciadores (reais ou virtuais) diferentes”. Essas autoras explicitam que, para a teoria polifônica de Ducrot, todo texto possui mais de um enunciador: “ao apresentar visões diferentes, o locutor escolherá uma delas”, ou seja, no discurso de um locutor são encenados e/ou representados diferentes pontos de vista.

Embora os PCN (1998) já esclarecessem a importância da intertextualidade para a formação de leitores competentes, a BNCC (2017) enaltece esse aspecto e ainda inclui o estudo da polifonia no currículo dos estudantes dos anos finais da Educação Fundamental. O documento ressalta:

a proposição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que concorrem para a capacidade dos estudantes de relacionarem textos, percebendo os efeitos de sentidos decorrentes da intertextualidade temática e da polifonia resultante da inserção – explícita ou não – de diferentes vozes nos textos. A relação entre textos e vozes se expressa, também, nas práticas de compartilhamento que promovem a escuta e a produção de textos, de diferentes gêneros e em diferentes mídias, que se prestam à expressão das preferências e das apreciações do que foi lido/ouvido/assistido. (BRASIL, 2017, p.136 -137)

A partir das referências apresentadas nesse capítulo, podemos perceber a importância da intertextualidade para o desenvolvimento de leitura. Nesse sentido, este trabalho pretende realizar uma análise que desenvolva a proficiência leitora de seus educandos, por meio de atividades de compreensão e de interpretação, relacionando as tiras do personagem Armandinho a textos de diferentes gêneros. Nosso intuito é que os alunos consigam perceber as relações intertextuais presentes nesse gênero multimodal e, assim, compreendam as intenções discursivas do autor.

## **CAPÍTULO III: HISTÓRIAS EM QUADRINHOS, TIRAS E MULTIMODALIDADE**

O capítulo 3 apresenta alguns estudos sobre tiras, e é dividido em três partes. Em um primeiro momento, no tópico 3.1, discorremos sobre o gênero história em quadrinhos de uma maneira geral, ressaltando não só o caminho percorrido por esse gênero até a atualidade, inclusive no Brasil, mas também sua importância para a educação. No tópico 3.2, destacamos, especificamente, o gênero tira, tendo em vista as maneiras como são desenvolvidas, divididas e classificadas. O tópico 3.3, o gênero construtivo das tiras, trata apenas das características que constituem esse gênero, como balões, imagens, personagens, legenda, onomatopeia, cores, vinhetas ou quadrinhos. Já o último tópico, o 3.4 diz respeito à multimodalidade, conceito relativamente novo, mas de suma importância para o estudo do gênero textual em questão.

### **3.1 A trajetória das histórias em quadrinhos (HQs)**

Antes de definirmos o gênero textual tiras, é interessante esclarecer que a sua origem, está diretamente relacionada ao hipergênero<sup>14</sup> história em quadrinhos. Não podemos explicitar com convicção, quando surgiu, mas acredita-se que estejam vinculadas às pinturas rupestres da pré-história. Com o tempo, essa arte foi evoluindo até chegar nas pinturas egípcias e nas gravuras pré-colombianas (VERGUEIRO; RAMOS 2012).

As histórias eram, contudo, constituídas exclusivamente por imagens. McCloud (2006) classifica o trabalho de William Hogart como um dos mais importantes da sua época, trazendo uma riqueza de detalhes, apesar dos poucos quadros. Este autor intitula Rodolphe Topffer como o “pai dos quadrinhos modernos” por apresentar pela primeira vez a combinação de palavras e imagens na Europa em meados do século XIX. (2006, p.17). Para Higuchi (2002) e outros teóricos, a obra de Richard Outcault, “Yellow Kid”, de 1896 foi a primeira história em quadrinhos. Descrevendo-a, o autor afirma:

---

<sup>14</sup> Baseado na noção de hipergênero definida por Maingueneau (2005), Ramos (2009) indica que há um grande rótulo, histórias em quadrinhos, que une diferentes características similares e compreende uma diversidade de gêneros afins, como as tiras, os cartuns e as charges.

O Garoto Amarelo – segundo Paulo Hamasaki, um menino pobre, dos slums (favelas) de Nova York, aparecendo numa publicação dominical do jornal New York Sunday World, nos Estados Unidos (Hamasaki, 1969: 588-9). Este personagem apresentava textos escritos em sua roupa, geralmente crítica política. A integração do texto e imagem numa unidade gráfica e divulgação em veículos de massa são características que irão marcar as futuras produções das histórias em quadrinhos. (HIGUSHI, 2002, p.126)

Yellow Kid difere da obra de Topffer, pois apresenta balões que indicam de onde provém as falas. Explora, também, os pensamentos do menino, colocando as falas em suas roupas. Além desses aspectos, a popularidade dessa publicação parece se justificar no fato de manter o personagem em sequência, fato que não era comum na época.

McCloud (2006) indica que definir o gênero HQs é muito difícil, já que o ambiente em que esse gênero permeia é muito grande e diversificado, além de ser necessário separar a forma e o conteúdo dessas produções, pois a forma pode englobar diferentes ideias e imagens. Assim, após muitos estudos, classifica os quadrinhos como “imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta ao espectador” (CLOUD, 2006, p.9).

No Brasil, os primeiros trabalhos em quadrinhos surgiram com Manuel de Araújo Porto Alegre que produzia textos em litografia e os vendia em papéis avulsos em 1837. Entretanto, o marco inicial das histórias em quadrinhos brasileiras se deve a Ângelo Agostini que, em 1869, fazia desenhos com sátiras políticas e sociais em publicações jornalísticas, cujo protagonista era o personagem Nhô Quim. A primeira revista em quadrinhos, o “Tico-Tico” do desenhista Renato de Castro, só surge, em 1906. Apesar do reconhecimento dessas histórias, não havia nelas a utilização de alguns aspectos multimodais atuais, como, por exemplo, os balões.

McCloud (2006) salienta a invenção da imprensa como um dos marcos mais importantes para o desenvolvimento das histórias em quadrinhos, por tornar essas publicações acessíveis ao público em geral. Com a imprensa houve a possibilidade de reproduzir o mesmo material – antes restritos aos mais ricos e distribuí-lo entre os diversos grupos sociais. Tal atitude transformou os quadrinhos em um meio de comunicação de massa com grande aceitação popular. Todavia, durante o século XX, essas publicações foram discriminadas e consideradas prejudiciais para o desenvolvimento dos jovens. Vergueiro e Ramos (2018, p.16) destacam que, naquele momento, para muitos, “as histórias em quadrinhos quase tornaram-se responsáveis por todos os males do

mundo, inimigas do ensino e do aprendizado, corruptoras das inocentes mentes de seus indefesos leitores” e explicitam:

Apesar de sua imensa popularidade junto ao público leitor – composto principalmente por jovens e adolescentes – e das altíssimas tiragens das revistas, a leitura de histórias em quadrinhos passou a ser estigmatizada pelas camadas ditas ‘pensantes’ da sociedade. Tinha-se como certo que sua leitura afastava as crianças de ‘objetivos mais nobres’ – como o conhecimento do ‘mundo dos livros’ e o estudo de ‘assuntos sérios’ –, que causava prejuízos ao rendimento escolar e poderia, inclusive, gerar consequências ainda mais aterradoras, como o embotamento do raciocínio lógico, a dificuldade para apreensão de ideias abstratas e o mergulho em um ambiente imaginativo prejudicial ao relacionamento social e afetivo de seus leitores.

A virada do século XX, marcou a evolução das HQs no Brasil. Vergueiro e Ramos (2018, p.9) relatam que estas publicações deixaram de ser uma leitura exclusivamente infantil, entretendo e transmitindo saberes a diversos públicos de diferentes faixas etárias. Aos poucos, deixaram de ser “vistas de forma pejorativa ou preconceituosa, inclusive nas áreas pedagógica e acadêmica”. Mencionam, ainda, a discussão feita pelos PCN a respeito da utilização dos quadrinhos em sala de aula, ressaltando que o conteúdo necessita ser transmitido por meio de gêneros. Com a elaboração da BNCC (2017), que enaltece a multimodalidade, essas obras se tornaram cada vez mais populares (cf. capítulo1).

Dessa maneira, as histórias em quadrinhos em seus diferentes gêneros (charges, tiras, cartuns, memes), tornaram-se recursos constantes nos materiais escolares. Em relação às tiras, nosso objeto de estudo, vários autores de materiais didáticos, incorporam esse gênero aos seus trabalhos. Paulo Ramos (2017, p.169), em seu livro “Tiras no Ensino”, indica que:

apesar de serem tendencialmente curtas, as tiras reúnem muita informação. Essas duas características – o tamanho diminuto, de fácil reprodução e edição, e a densidade de conteúdo – são dois ingredientes que ajudam a incluir essa forma de história em quadrinhos na receita do ensino brasileiro.

Precisamos ressaltar que a utilização dos quadrinhos em sala de aula não pode ser utilizada apenas como forma de entretenimento nem como única alternativa de gênero textual. Tal atitude pode comprometer a credibilidade dos professores e até mesmo criar uma resistência por parte dos alunos quanto à leitura de esse gênero. Vergueiro (2018, p.27) esclarece que:

os quadrinhos não podem ser vistos pela escola como uma espécie de panaceia que atende a todo e qualquer objetivo educacional, como se eles possuíssem alguma característica



mágica capaz de transformar pedra em ouro. Pelo contrário, deve-se buscar a integração dos quadrinhos a outras produções das indústrias editorial, televisiva, radiofônica, cinematográfica etc., tratando todos como formas complementares e não como inimigas ou adversárias na atenção dos estudantes.

A seguir, realizaremos uma discussão sobre o gênero tira, por sua importância para análise desta pesquisa. Além disso, consideramos a utilização desse material em sala de aula um interessante recurso pedagógico para desenvolver a motivação e a criatividade dos alunos, incentivando-os a serem mais críticos, atenciosos e engajados em relação ao contexto em que estão inseridos.

### 3. 2 O gênero tira

Antes de discorrermos sobre o gênero em questão, é importante destacar a escolha do termo *tira* ao invés de *tirinha* no presente trabalho. Ramos (2017) relata alguns fatores que justificariam essa preferência dentre as quais cumpre frisar: o sufixo –inha, geralmente, indica algo de tamanho reduzido; o termo “tirinha” pode ser considerado impreciso, incluindo uma grande variedade de expressões, e possuir diferentes conotações, como ser um termo, especificamente, infantil, superficial e/ou pejorativo. Assim, ao final do capítulo, *tira ou tirinha?* do seu livro intitulado *Tiras no ensino*, o autor (2017, p.54) enfatiza:

Respondendo novamente à pergunta que deu título a este capítulo, ambas as palavras, “tira” ou “tirinha”, são possíveis. Mas o sufixo que acompanha uma delas pode sugerir outra possibilidade de sentido, além de tender a se referir apenas às produções cômicas – há outras, não humorísticas.

Pelo exposto aqui, é preferível o uso da forma *tira* no lugar *tirinha*.

De acordo com Koch e Elias (2018, p.109), as tiras se estruturam “em enunciados curtos, constituídos em balões, para apresentar a ‘fala’ de personagens, destacando-se nessa composição o imbricamento entre verbal e não-verbal”. Podemos considerá-las como um gênero textual que utiliza diferentes aspectos linguísticos, despertando cada vez mais o interesse dos alunos, como destaca Mendonça (2002, p.209) no seguinte trecho:

Entrevistas realizadas com alunos do ensino fundamental de escolas públicas e privadas demonstram que sua preferência em termos de materiais de leitura recai sobre as histórias em quadrinhos (HQs). Pode-se até dizer que esse gênero não rivaliza com as tradicionais

narrativas literárias entre esse público leitor; na maioria das vezes, as HQs ganham de longe a preferência de crianças e adolescentes.

As tiras surgiram, no final do século XX, nos Estados Unidos, como possibilidade à falta de espaço e de entretenimento nas publicações jornalísticas, (cf. VERGUEIRO, 2008) sendo posteriormente difundidas pelo mundo, inclusive pelo Brasil. Para Mendonça (2010, p.214), trata-se de:

um subtipo de HQ; mais curtas (até 4 quadrinhos) e, portanto, de caráter sintético, podem ser sequenciais ('capítulos' de narrativas maiores) ou fechadas (um episódio por dia). Quanto às temáticas, algumas tiras também satirizam aspectos econômicos e políticos do país, embora não sejam tão "datadas" quanto a charge. Dividimos as tiras fechadas em dois subtipos:

- (a) Tiras piadas, em que o humor é obtido por meio das estratégias discursivas utilizadas nas piadas de um modo geral, como a possibilidade de dupla interpretação, sendo selecionada pelo autor a menos provável;
- (b) Tiras episódio, nas quais o humor é baseado especificamente no desenvolvimento da temática numa determinada situação, de modo a realçar as características das personagens (Mendonça, 2001).

Apesar de os jornais serem o meio em que elas mais são veiculadas, no século XXI, a internet tem ganhado cada vez mais espaço na publicação desse gênero. Segundo Ramos (2017), o formato das tiras está relacionado ao suporte e à mídia em que elas serão publicadas, sendo as mídias virtuais as que possuem maior versatilidade no uso dos formatos e propõe seis categorias, a saber:

- (1) tiras tradicionais ou simplesmente tiras;
- (2) tiras duplas e de dois andares;
- (3) tiras triplas e de três andares;
- (4) tiras longas;
- (5) tiras adaptadas;
- (6) tiras experimentais; (RAMOS, 2017, p.12)

Entre as definições, Ramos (2017) indica que a primeira é a mais popular e usada para definir o gênero. Por isso, será a utilizada por nós neste trabalho. Trata-se de "uma faixa horizontal, com um ou mais quadrinhos – ou vinhetas, como também são chamados os quadros" (RAMOS, 2017, p.12). Fazendo um paralelo com os andares de um prédio, o autor afirma que, caso o tamanho seja dobrado ou triplicado, teremos, respectivamente, a segunda (tiras duplas ou de dois andares) e a terceira definições (tiras triplas ou de 3 andares). A quarta definição (tiras longas) é a mais difícil de ser identificada, por ser maior do que as definições citadas anteriormente, muitas vezes, ficando

no limite entre a tira e a página. Dependendo, assim, do meio em que circula e da maneira como o leitor e o autor a compreendem para ser plenamente percebida. A quinta classificação (tiras adaptadas) se refere às tiras criadas de uma certa maneira e, posteriormente, alteradas para se adequarem a um outro suporte (livro, revista, rede social, entre outras). Já a sexta e última definição (tiras experimentais) são as menos frequentes. Neste caso, as tiras são produzidas com tamanhos e contornos variados, devido a um desejo do autor de criar algo novo, diferente do padrão.

O formato visual das tiras, permite que acionem recursos mais envolventes do que os empregados comunicação verbal comum, ou seja, em conversas cotidianas de que seus leitores participam. Além disso, caracterizam-se pela linguagem não-verbal, marcada pelas imagens e representações gráficas (cf. MENDONÇA, 2005). Portanto, esses textos são amplamente multimodais, pois, através das figuras, mais especificamente da relação texto/imagem, os enunciados podem assumir diferentes significados.

Esses aspectos demonstram a importância de se estudarem diferentes gêneros em contexto escolar e, em especial, o gênero tira. Utilizá-los, em sala de aula, pode ser um produtivo recurso pedagógico, por contribuir para ampliar o interesse e os conhecimentos dos educandos. Ademais, os educadores devem sempre estar atentos ao potencial discursivo das tiras, baseando o ensino nos seus aspectos semióticos e nunca em formas isoladas, para a análise de estruturas sintáticas e classificações morfológicas.

### **3.3 Elementos construtivos das tiras**

De acordo com Vergueiro (2018), as histórias em quadrinhos (HQs) são compostas por dois códigos que interagem constantemente: o verbal e o visual. Cada um deles possui uma função específica dentro da história, mas, na maioria das vezes, a mensagem só é compreendida por intermédio da interação entre os dois.

A linguagem visual ou icônica é o elemento fundamental nas HQs. Marcada por uma sequência de quadros que transmite uma mensagem, sendo a menor unidade o quadrinho ou vinheta. É como, a sucessão das partes ser lida do alto para baixo e da esquerda para a direita, a fim de que se entenda a mensagem. Esta linguagem engloba questões de enquadramento, planos, ângulos de visão, formato dos quadrinhos, disposição das tiras, além da utilização de figuras cinéticas, ideogramas e metáforas visuais. (VERGUEIRO, 2018)

Por outro lado, a linguagem verbal é utilizada, principalmente, para expressar a fala ou os pensamentos dos personagens, os sons e a voz do narrador. Os quadrinhos no intuito de integrarem esta linguagem aos elementos narrativos, apresentam diferentes estratégias de comunicação, como a utilização de tipos específicos de balões, expressões utilizadas pelo narrador dispostas em retângulos e onomatopeias, transcritas em letras grandes (VERGUEIRO, 2018).

A seguir, descreveremos alguns dos elementos que compõem tanto a linguagem verbal quanto a icônica do gênero multimodal em evidência.

#### **a) Os quadrinhos (ou vinhetas)**

Os quadrinhos ou vinhetas são compostos por cenário, personagens, além de fragmentos de tempo e de espaço. Esses elementos se localizam dentro de um conjunto de linhas que podem apresentar diversos formatos, como círculos, diagonais ou retângulos, sendo o último o mais comum. De acordo com Vergueiro (2018, p.35)

o quadrinho ou vinheta constitui representação, por meio de uma imagem fixa, de um instante específico ou de uma sequência interligada de instantes, que são essenciais para a compreensão de uma determinada ação ou acontecimento. Isso quer dizer, portanto, que um quadrinho se diferencia de uma fotografia, que capta um instante, um átimo de segundo em que o diafragma da máquina fotográfica ficou aberto. Assim, dentro de um mesmo quadrinho podem estar expressos vários momentos, que, vistos em conjunto, dão a ideia de uma ação específica.

Além da função de moldura, os quadrinhos possuem um alto valor expressivo e informativo, já que a narrativa se desenrola através da sua sequência. Nesse sentido, Vergueiro (2018) afirma que cada formato da vinheta ou quadrinho possui uma finalidade. As linhas mais comuns são as contínuas ou sólidas, que envolvem as imagens e retratam um momento presente, real, verossímil vivido pelos personagens. As linhas pontilhadas ou tracejadas indicam um acontecimento ocorrido no pretérito ou sonhos e devaneios. Em algumas histórias, essas linhas atuam metalinguisticamente, aumentando assim as possibilidades de narração. Há, enfim, autores que preferem omitir os contornos dos quadrinhos, por acreditarem que, na maioria das vezes, não interfere no desenvolvimento da leitura.

É importante frisar que as histórias nem sempre se limitam ao seu enquadramento. Para Vergueiro (2018, p.39),

os contornos dos quadrinhos não representam uma gaiola da qual nada pode escapar. Autores que dominam a linguagem costumam, em determinados momentos-chave, extrapolar os limites dos quadrinhos, fazendo com que parte da ação se desenrole fora deles. Em outros momentos, os quadrinhos, por necessidade narrativa, podem aparecer inter-relacionados, como uma mesma ação sendo contada de forma a virtualmente transpassar os quadrinhos (como a trajetória de uma flecha ou de uma bala, um corpo que se movimenta após um soco etc.)

McCloud (2006, p.66) ressalta a importância da chamada “sarjeta”, um espaço entre os quadrinhos, “responsável por grande parte da magia e mistério que existem na essência” deles e, por “captar duas imagens distintas e as transformar em uma única ideia”.

## b) Planos e ângulos de visão

Os diferentes planos de visão são classificados por Vergueiro (2018), conforme a representação do corpo humano dos personagens. O plano mais amplo é o **geral**, que enquadra tanto a figura humana quanto o cenário. Os demais planos indicam: i) **total ou conjunto** retratando as personagens, mas não detalhando – ou detalhando muito pouco - o espaço em volta; ii) **médio ou aproximado**, representando parte do corpo dos personagens (da cintura para cima); iii) **americano**, ilustrando os personagens que aparecem a partir da altura do joelho; iv) **primeiro plano**, com enquadramento limitado à altura dos ombros; e v) **plano de detalhe, pormenor ou closer**, limitando-se ao espaço, ao personagem ou ao objeto que se pretende realçar.

Os ângulos de visão indicam a forma como o autor pretende que a cena seja observada e se dividem em: i) **visão média**, se a cena deve ser observada como se ocorresse à altura dos olhos do leitor; ii) **visão superior** (*plongé ou picado*), quando representa a ação de cima para baixo; e iii) **visão inferior** (*contre-plongé ou contrapicado*), nos casos em que a ação deve ser de baixo para cima.

É importante destacar que nenhuma história é formada apenas por um único plano ou ângulo de visão. Vergueiro (2018, p.45), destaca a utilização de diferentes planos com intuito de “tornar a leitura mais dinâmica e atrativa” para seus leitores.

## c) Personagens

A maioria das HQs apresentam um protagonista fixo que geralmente desvirtua dos demais, tanto nos seus aspectos físicos quanto em relação as suas características sociais e intelectuais. Os personagens secundários, geralmente, são utilizados para concluir a ação do protagonista, através de uma atuação que exija sua interferência pessoal.

As tiras que serão analisadas são semelhantes a expostas, na figura 2. Nelas, Armandinho é o protagonista e se destaca por seu senso crítico e seu caráter contestador em relação a diferentes assuntos que acometem a sociedade.

**Figura 2:** O personagem Armandinho, o protagonista



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/>

É importante observar que as expressões faciais e os movimentos dos personagens auxiliam no desenrolar das ações, sendo relevantes para o entendimento efetivo dos textos.

#### d) Figuras cinéticas e metáforas visuais

Segundo Vergueiro (2018), as figuras cinéticas são artifícios utilizados para dar ideia de movimento à cena apresentada, enquanto as metáforas visuais representam ideias e sentimentos, muitas vezes, ligados ao conteúdo verbal, possibilitando o entendimento da informação pretendida. Ramos (2012, p. 112-114) aponta a existência de inúmeros símbolos usados para representar as figuras cinéticas. Entre as possibilidades mais encontradas estão: pregos, raio, estrela, bomba e outros signos para representar palavrões ou pensamentos agressivos; corações, conotando amor ou paixão; notas musicais sugerindo assobio ou canto; a letra "Z", uma ou várias vezes, para indicar sono; e uma lâmpada, sugerindo que o personagem teve uma ideia. Esses elementos acentuam as expressões dos personagens, garantindo assim uma melhor interpretação do texto.

### e) Os balões

A sensação de que os personagens dialogam é transmitida por meio do uso de balões de fala que formam um código bem complexo (VERGUEIRO, 2018). Por meio desse recurso, as HQs unem a imagem à palavra, de modo indissociável. Mais especificamente,

para a decodificação da mensagem contida no balão, o leitor deve considerar tanto a imagem e texto como outros elementos do código que são mais ou icônicos por natureza. Como característica única dos quadrinhos, o balão representa uma densa fonte de informações, que começam a ser transmitidas ao leitor antes mesmo que este leia o texto, ou seja, pela própria existência do balão e sua posição no quadrinho. (VERGUEIRO, 2018, p. 56)

De acordo com Acevedo (1990), os balões possuem dois elementos: **o continente**, formado pelo corpo e rabicho/apêndice, podendo ser observado pelas linhas de contorno dos balões e do contexto em que aparecem; e o **conteúdo**, responsável pela linguagem escrita ou imagética. Esses elementos são de extrema importância, uma vez que possibilitam diferentes significações dependendo de cada contexto. Enquanto o contorno está relacionado ao caráter informativo e expressivo na narrativa, o apêndice diz respeito à expressividade do balão do qual faz parte.

O balão é definido por Ramos (2009, p.33) como “uma forma de representação da fala e do pensamento, geralmente indicado por um signo de contorno (linha que envolve o balão).” Aqueles que representam pensamentos criam uma situação de monólogo e os que indicam falas aludem à situações de interação, sendo mais comuns nesses casos. McCloud (2006, p.134) acrescenta que “de longe, o ícone cinestético mais usado, mais complexo e versátil dos quadrinhos, é o sempre presente e muito conhecido balão de fala”.

Atualmente, existem diferentes formas de balão<sup>15</sup>, classificadas por Cagnin (2014) como:

- **Balão fala:** é o mais comum nas HQs. Apresenta contorno em linha contínua, reta ou curvilínea, indicando uma fala neutra;
- **Balão pensamento:** possui contorno ondulado e apêndice com bolhas que aliadas ao formato de nuvem, intensificam essa ideia;
- **Balão cochicho:** com contorno pontilhado, indica um tom de voz baixo;
- **Balão trêmulo:** através de linhas tortas, sugere voz tenebrosa, medo ou dúvida;

---

<sup>15</sup> O caderno de atividades apresentará exemplos desses tipos de balões.

- **Balão berro:** as extremidades se apresentam para fora, como uma explosão, sugerindo tom de voz alto;
- **Balão de linhas quebradas:** indica falas provenientes de aparelhos eletrônicos;
- **Balão vibrado:** sugere voz tremida;
- **Balão glacial:** recebe esse nome porque se assemelha a gelo derretendo. Revela choro ou desprezo por alguém;
- **Balão uníssono:** reúne a fala de diferentes personagens;
- **Balão zero ou ausência de balão:** não existe contorno do balão, aparece com ou sem apêndice;
- **Balão intercalado:** durante a leitura dos balões de um personagem, pode haver outro balão com a fala de um interlocutor;
- **Balão mudo:** não apresenta fala, geralmente aparece com um sinal gráfico, como ponto de interrogação e de exclamação;
- **Balões compostos:** apresentam múltiplos momentos da fala de um mesmo personagem. Além dos balões supracitados, Ramos (2012) acrescenta outros tipos:
- **Balão sonho:** o conteúdo do sonho do personagem é exposto em imagens. Difere do balão pensamento porque o personagem está dormindo;
- **Balão de apêndice cortado:** indica a voz de um emissor que não aparece no quadrinho;
- **Balões especiais:** ocorrem quando assumem a forma de uma figura e conotam o sentido visualmente representado.

Podemos perceber que os elementos que compõem os balões exercem grande influência nas HQs, intervindo na produção dos efeitos de sentido. Assim, Ramos (2012, p. 36) indica que “tudo que fugir ao balão-fala adquire um sentido diferente e particular. O balão continua indicando a fala ou o pensamento do personagem, mas ganha outra conotação e expressividade”.

Na atualidade, em muitas tiras que circulam nos meios sociais, como as do Armandinho, de Alexandre Beck, é comum o uso do balão-zero e do apêndice em forma de traço. O entendimento que antes era resultado de diferentes tipos de balões, agora é produto de diferentes elementos envolvidos na situação discursiva. Na figura 3, percebemos que o personagem Pudim está indignado ao afirmar para os seus amigos que a Terra é plana. Apesar da ausência do balão-berro, a forma como ele articula os braços e a boca aberta, sugerem que ele está exaltado e gritando.



**Figura 3:** O balão zero



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/>

#### f) As onomatopeias

Vergueiro (2018, p.62) define as onomatopeias como “signos convencionais que representam ou imitam um som por meio de caracteres alfabéticos. Elas variam de país a país, na medida em que diferentes culturas representam os sons de acordo com o idioma utilizado para sua comunicação”. Não existe, portanto, um consenso e nem a utilização de uma linguagem universal para representar um determinado som. O autor possui a liberdade de utilizá-las conforme sua criatividade.

Ramos (2012) esclarece que as onomatopeias podem ser representadas tanto dentro quanto fora dos balões e cada um dos itens que as compõem possui valor expressivo, como a cor, o formato da letra, o tamanho, entre outros.

#### g) A legenda

Um outro elemento constituinte das HQs é a legenda que possui a função de informar ao leitor sobre fatos abordados nas tiras. Mais especificamente,

a legenda representa a voz onisciente do narrador da história, sendo utilizada para situar o leitor no tempo e no espaço, indicando mudança de localização dos fatos, avanço ou retorno no fluxo temporal, expressões de sentimento ou percepções dos personagens, etc. A legenda é colocada na parte superior do quadrinho, devendo ser lida em primeiro lugar, precedendo a fala dos personagens (VERGUEIRO, 2018, p.62).

A legenda, geralmente, é utilizada para direcionar o leitor para os fatos que estão ocorrendo. As cores também contribuem para a identificação das falas contidas nela, pois a legenda é um

elemento que caracteriza a linguagem dos quadrinhos, podendo indicar movimento ou caracterizar um personagem. Finalmente, assim, como no balão, a legenda pode aparecer sem contorno, sendo chamada, nesses casos, de legenda-zero.

#### **h) A cor**

A cor é um elemento muito importante nas HQs, por transmitir diversas informações. Inicialmente, eram usadas apenas duas cores (preto e branco); depois, com o aprimoramento dos jornais e das editoras, passaram-se a usar cores primárias (vermelho, azul e amarelo) e suas combinações. Atualmente, com o desenvolvimento tecnológico, há uma variedade imensa de cores possíveis, provocando uma grande diversidade visual. Não existe uma regra para o emprego dessas cores e cada autor pode utilizá-las da melhor forma a fim de interferir na geração de sentido do texto (RAMOS, 2018).

McCloud (2006) relata que a utilização das cores nos quadrinhos sempre esteve sensível às mudanças tecnológicas e, à medida que a implementação delas aumentou o número de vendas de exemplares, ampliou-se, também, o custo da sua produção. Por isso, a escolha da utilização somente de cores primárias no início. Além disso, este autor destaca que os quadrinhos coloridos assumiram um novo poder icônico e passaram a enfatizar a forma dos objetos tanto animados quanto inanimados.

### **3.4 A multimodalidade**

O ensino pautado nos multiletramentos começou a ser discutido em meados dos anos 1990 na reunião do New London Group em Nova Londres, Conecticut, EUA. Nesse encontro, os pesquisadores tinham o intuito de debater a essencialidade de valorizar as culturas locais e a inserção dos diferentes gêneros que estavam surgindo ao redor das escolas por meio das mudanças sociais e do avanço das novas tecnologias. Santos e Karwoski (2018, p.172) relatam que “as conotações do letramento se dissolviam tornando anacrônicos seus conceitos convencionais, onde a pedagogia não buscava mais alcançar seus objetivos pautados na proporcionalização de oportunidades sociais.” Dessa forma, novos conceitos estavam sendo propostos com o intuito de buscar um novo caminho para esta pedagogia.

O termo “multiletramentos” foi introduzido a fim de ampliar o sentido de “letramentos”, cuja principal função era valorizar a multiplicidade e a pluralidade das práticas letradas. Na verdade, o vocábulo “letramentos” almejava tornar o ensino, anteriormente, pautado somente no domínio do sistema alfabético e ortográfico, algo que valorizasse os comportamentos e as práticas sociais (cf. SOARES, 2004). Nessa perspectiva, não se podia conceber a leitura e a escrita como desagregadas das atividades do cotidiano. Porém, após os estudos do New London Group, o conceito de letramentos se tornou insuficiente e houve a necessidade de acrescentar o prefixo “multi” a ele. Sobre a mudança, Rojo (2012, p.56) relata:

a partir de estudos e publicações do Grupo de Nova Londres, esclarecendo que a adição do prefixo “multi” ao termo letramento não é uma questão restrita à multiplicidade de práticas de leitura e escrita que marcam a contemporaneidade: as práticas de letramento contemporâneo envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos e essa criação de significação.

Para Dionísio (2008), a multimodalidade se relaciona tanto a textos orais quanto escritos, podendo emergir em diferentes níveis de manifestação e de organização. Os gêneros orais e escritos são, portanto, multimodais, porque durante o processo de comunicação, eles mesclam, no mínimo, duas formas de representação, como gestos e palavras, imagens e palavras, expressões faciais e palavras. Todavia, nenhum dos aspectos utilizados para a composição desses gêneros é meramente ilustrativo: trata-se de elementos constitutivos do próprio texto, já que os gêneros textuais se materializam através da linguagem verbal e não verbal.

De acordo com Rojo (2013), essas multissemoses que envolvem diversas linguagens, mídias e tecnologias contrapõem algumas ideias do Círculo de Bakhtin que costumava privilegiar textos escritos, impressos, literários e cânones. As novas maneiras de produção, configuração e circulação dos textos, pautadas nos multiletramentos, se distanciam cada vez mais dos meios impressos. Chartier (1998 *apud* Rojo 2013, p.88) relata que “o novo suporte do texto [a tela do computador] permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro.” Dessa maneira, percebemos que a unidade linguística que compunha um dos elementos do gênero do discurso durante o Círculo precisou ser substituída pelas unidades semióticas, devido à nova composição estrutural da sociedade.

Com os avanços tecnológicos, os textos multimodais se tornaram cada vez mais frequentes no nosso cotidiano, contribuindo para que os gêneros discursivos estabeleçam relações entre palavras e imagens. Segundo Rojo (2013, p.19), os textos multiletrados são aqueles “compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”. Assim, tornam-se cada vez mais necessários o ensino e a discussão dessas semioses nas escolas, não sendo mais possível restringir a ideia de texto a uma ótica tradicional.

A respeito do trabalho com textos multimodais, Ramos (2017, p.180) considera as tiras de suma importância no desenvolvimento desse aspecto como citado no trecho:

Se há necessidade de o ensino trabalhar com textos multimodais, as histórias em quadrinhos são um prato cheio. Elas têm em seu DNA a articulação entre os elementos verbais e visuais. Não por acaso proliferaram nos livros didáticos. Principalmente as tiras, por terem a grande vantagem de serem tendencialmente curtas, o que facilita muito tanto a abordagem educacional delas quanto a edição do livro didático.

Dessa forma, percebemos cada vez mais o uso de recursos multissemióticos, tornando os aspectos visuais essenciais para construção do texto, como acontece com as tiras, nosso objeto de estudo. A Base Nacional Comum Curricular (2017) destaca a importância de essas diferentes formas de linguagem ao esclarecer que:

leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2017, p.72)

Entretanto, as escolas e os professores nem sempre estão preparados para os avanços ocorridos nas formas de ensino. Portanto, é de suma importância que os educadores busquem se aperfeiçoar continuamente, com intuito de construir sua prática pedagógica pautada nesses novos aspectos semióticos. A esse respeito, Santos e Karwoski (2018, p.178) destacam a importância desse aspecto quando dizem que “o professor formado continuamente, apropriando-se da cultura digital associada à flexibilidade e saberes docentes, buscará na prática cotidiana de seus alunos o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem”.

Assim, pautados na concepção da BNCC, que contempla os multiletramentos em sua pedagogia, escolhemos trabalhar com tiras, por acreditarmos que é um dos gêneros textuais multimodais mais relevantes para ser ensinado em sala de aula, já que despertam o

desenvolvimento da leitura de elementos verbais e não verbais. Nesse sentido, um dos principais objetivos deste trabalho é considerar a importância dos aspectos multimodais na leitura do gênero em evidência.

## CAPÍTULO IV: UM POUCO DA HISTÓRIA DO ARMANDINHO

Neste capítulo, apresentamos o perfil do autor das tiras do Armandinho e as características de alguns de seus personagens, assim como o contexto em que foram desenvolvidas. Acreditamos que, muitas vezes, o entendimento da tira está relacionado a esses fatores, pois ao se familiarizar com o gênero, o aluno/leitor consegue identificar características próprias do perfil de cada personagem, facilitando a compreensão do texto. O capítulo foi dividido em duas seções principais. Na primeira, tratamos especificamente do autor Alexandre Beck e na segunda, descrevemos o personagem Armandinho e seus melhores amigos, apontando suas principais características de todos.

### 4.1 O autor Alexandre Beck Fraga

Nascido em 1972 em Florianópolis, Santa Catarina, o cartunista e ilustrador Alexandre Beck Fraga afirma que seu gosto pelo desenho surgiu ainda pequeno por influência de seu avô, um grande pintor catarinense. Formado em agronomia, publicidade e jornalismo, ele explica que a primeira formação surgiu devido ao seu amor pela biologia e pelos animais, já que desde novo levava gatos, cachorros e até sapos para casa.

Beck finalizou o curso de publicidade em 2000 e, simultaneamente, começou a trabalhar como ilustrador, no Jornal Catarinense, em sua cidade natal. Porém, dois anos depois, iniciou o trabalho com tiras e criou seus personagens, a maioria inspirados em seu ciclo familiar. O processo de criação era bem complexo, chegando a durar um dia inteiro, já que o esboço era feito à mão, passando pela vetorização e coloração. Beck permaneceu no jornal Diário Catarinense até 2005 e, após quatro anos afastado, retornou em 2009, e criou seu personagem mais emblemático, o Armandinho.

Uma tarde, ligaram do jornal pedindo três tirinhas para ilustrar uma matéria de economia sobre pais e filhos, que iria às bancas no dia seguinte. O prazo era de poucas horas e meus personagens não tinham o perfil adequado, mas eu havia acabado de retornar ao trabalho ao jornal..

Resolvi aceitar. Li a reportagem, pensei em alguns roteiros e fui procurar matéria-prima. Usei o desenho de um menino que fiz para outro trabalho e desenhei dois pares de pernas para representar seus pais. Essas tiras foram publicadas em 9 de outubro de 2009. Foi um material prazeroso de trabalhar e teve boa aceitação dos leitores. Continuei a desenhar a

República, mas comecei a pensar em um futuro para o pequeno personagem criado no 'susto'. (FRAGA, 2013)

Devido à popularidade do personagem Armandinho entre os leitores do jornal, em 17 de maio de 2010, suas tiras passaram a ser publicadas regularmente no Diário Catarinense, em outros mais sete ou oito jornais e foram licenciadas por livros didáticos. Além disso, suas publicações passaram a compor uma *fan page* no Facebook com mais de um milhão de seguidores e uma coletânea de quinze livros impressos. Sua notoriedade nesta rede social cresceu alarmantemente depois de uma publicação da tira reproduzida na figura 4 sobre a tragédia ocorrida em 2013 numa boate em Santa Maria que matou diversos jovens.

**Figura 4:** Fatalidade



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>

O primeiro livro da série, *Armandinho Zero*, lançado em 2013 em Santa Maria - RS, apresenta as primeiras tiras do personagem divulgadas entre 2010 e o início de 2011, ressaltando como o personagem surgiu, a escolha do seu nome e a procedência do sapo, melhor amigo do protagonista.

Após a publicação de uma tira que criticava a brigada militar do Rio Grande do Sul, Beck teve seu contrato rescindido em todos os jornais do Rio Grande do Sul em que publicava as tiras do Armandinho. Porém, tal atitude não calou o autor que continuou fielmente divulgando suas tiras na *fanpage*. Lançou, ainda, 15 livros com as tiras do personagem que são citadas em inúmeros materiais didáticos.

#### 4.2 O personagem Armandinho e sua turma

Criadas de forma despreziosa, as tiras do Armandinho apresentam como personagem principal, um menino de mais ou menos sete anos, de cabelo azul que questiona o mundo ao seu redor. Por ser um personagem infantil, que demonstra em seus diálogos pensamentos políticos e críticos, muitos o comparam com o Calvin, personagem criado pelo norte americano Bill Waterson ou com a Mafalda, protagonista das tiras do argentino Quino. Apesar de afirmar que se baseou na atitude dos seus filhos e de amigos para criar seus personagens da tira, Beck, no site *Brasil de Fato*, Beck ressalta:

[..] é fato que vivemos um momento de exceções e violações, onde devemos estar prontos pra caminhar lado a lado e busco com as tirinhas compartilhar algumas reflexões que são muito minhas, mas que procuro sempre imaginar como se estivesse no lugar do outro. (FRAGA, 2019)

Inicialmente chamado de “Guto”, o nome Armandinho foi escolhido através de um concurso promovido pelo jornal em que as tiras eram publicadas. Os leitores deveriam mandar sugestões de nomes, juntamente com uma justificativa. O vencedor do concurso sugeriu o nome Armandinho, alegando que ele “sempre está armando algo”.

Em diversas entrevistas, Fraga explica que devido à pressa em produzir as primeiras tiras, os pais de Armandinho foram representados somente pelas pernas. Entretanto, ao perceber que este detalhe expressava a visão das crianças em relação aos adultos, optou por não desenhar inteiramente os personagens adultos. Além dos pais, as tiras apresentam outros personagens como o sapo que apesar de não possuir um nome, é considerado um amigo e companheiro que aparece em algumas ocasiões, como a expressa na figura 5:

**Figura 5:** O personagem sapo



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>



Além do sapo, algumas crianças aparecem nas tiras, como a “Fê”, inspirada na filha mais nova de Beck, Fernanda e o “Pudim” que, apesar de ser um grande amigo do Armandinho apresenta muitas vezes um pensamento conservador e machista, como comprova na figura 6, em que ele dialoga com a Fê sobre os direitos das mulheres.

**Figura 6:** Alguns personagens da tira do Armandinho



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>

Outro grande amigo do Armandinho é o Camilo, um menino negro que tem plena consciência da importância dos estudos para o seu futuro e das dificuldades que enfrentará ao longo da vida devido ao preconceito de muitas pessoas. Tais aspectos são devidamente ilustrados na figura 7. Vale ressaltar que todos os personagens infantis são representados com todas as suas características físicas e que além de os descritos acima, há vários outros, como os irmãos Marcos e Théo, a Cecília e a Etiene.

**Figura 7:** O personagem Camilo



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>

Ao falar sobre as temáticas abordadas nas tiras do Armandinho, Corbari (2019) em publicação no site *Brasil de Fato* ressalta:

Mas é bom registrar, o espectro de crítica social alinhavado ao longo da publicação vai além: através de Armandinho, seu sapo de estimação, família e amigos, Beck costuma abordar temáticas como a preservação do meio ambiente, a empatia com o próximo, os direitos humanos, o enfrentamento, as diversas formas de preconceito, além, é claro, do cotidiano das relações interpessoais no ambiente familiar, na escola e na sociedade como um todo.

Acredita-se que Armandinho é tão aclamado pelo público de todas as idades por possuir um traçado simples e diálogos curtos, além de expressar não só as opiniões do autor, mas também das grandes massas populares. Nesse sentido, Beck destaca:

pelo fato do personagem ser criança, acaba sendo visto também por crianças e os adultos costumam se identificar com ele, porque o leem como se fosse um filho, um sobrinho. É bacana que o Armandinho consegue conversar com todo mundo, o que talvez não acontecesse se fosse um personagem adulto, por exemplo. (FRAGA, 2018)

Consideramos que a análise tanto das características do autor quanto de alguns personagens da série do Armandinho poderá auxiliar os alunos/leitores a compreenderem melhor as tiras que serão lidas, pois durante o processo de leitura, eles poderão realizar inferências a partir dos conhecimentos de mundo adquiridos nesse processo. Assim, quanto maior for o conhecimento de mundo do leitor, maior será a facilidade de ele compreender o texto e realizar possíveis conexões.

## CAPÍTULO V: METODOLOGIA

Neste capítulo discorreremos sobre os perfis da escola, dos alunos e do contexto da pesquisa. Além disso, tratamos da metodologia a ser utilizada no desenvolvimento da sequência didática e na elaboração do caderno de atividades (Cf. capítulo 6), sempre respeitando o contexto em que, possivelmente, essas atividades seriam aplicadas. Devido ao cenário mundial acometido pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), todo o percurso do trabalho precisou ser repensando, uma vez que o isolamento social acarretou a suspensão, das aulas na prefeitura do Rio de Janeiro desde março do referido ano.

Para o desenvolvimento deste caderno foram levados em conta os resultados obtidos durante a etapa de sondagem (diagnose) da sequência didática. Dessa forma, as atividades destinadas a estabelecer o recorte e a justificativa da pesquisa foram divididas em: diagnose 1 (aplicação dos questionários 1 e 2 para traçar o perfil dos alunos) e diagnose 2 (teste de relevância da proposta de sequência didática sobre intertextualidade nas tiras do Armandinho).

Partindo-se do pressuposto de que essa metodologia associa a produção de conhecimentos através das atividades propostas com a prática educativa de todos os seus envolvidos, este trabalho tem o intuito de melhorar o desempenho dos seus participantes na proficiência leitora, levando-os a reconhecerem os mecanismos linguísticos e extralinguísticos utilizados no gênero textual tiras.

### 5.1 A escola

A escola escolhida para realização da pesquisa localiza-se em Paciência, Zona Oeste, da cidade do Rio de Janeiro. Com um dos piores IDH<sup>16</sup> do município, o bairro sofre muito com a violência e com o descaso do poder público. Recebeu esse nome devido ao antigo engenho da Paciência, uma importante fazenda de cana-de-açúcar, com função de servir de hospedagem e de apoio às pessoas que se dirigiam à Fazenda Real, em Santa Cruz. Apesar de a estação de trem ser uma das mais antigas, com sua inauguração em 1897, a urbanização do bairro só ocorreu por volta

---

<sup>16</sup> Entre 126 regiões analisadas no município do Rio de Janeiro, o bairro de Paciência ocupava a posição 112º no ano 2000. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Paci%C3%Aancia\\_\(bairro\\_do\\_Rio\\_de\\_Janeiro\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Paci%C3%Aancia_(bairro_do_Rio_de_Janeiro)) Acesso em 21 de outubro de 2020.

da década de 1950 com a eclosão de vários loteamentos, como Conjunto Gouveias, Jardim Sete de Abril, Cesarinho, Venda de Varandas, entre outros.

A instituição atende alunos do Ensino Fundamental II nos horários da manhã e da tarde, além de turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) no horário noturno. Por ser uma das poucas escolas da localidade que atende o segundo segmento escolar recebe estudantes de todo o bairro de Paciência, desde a “Venda de Varandas” (nos limites de Santa Cruz e Barra de Guaratiba) até o “Gouveias” (próximo a Cosmos).

Inaugurada em 1969, a instituição funcionava até 1976 apenas com o primeiro segmento do Ensino Fundamental; entre os anos de 1976 e 1994, com os 1º e 2º segmentos; e a partir de 1995, apenas com o 2º segmento. O estabelecimento já passou por várias direções ao longo dos anos, até chegar à atual, que dirige a escola desde 2012. Inicialmente instalada em um prédio de dois pavimentos, em 1985, a Unidade Escolar (U.E) sofreu uma grande reforma, sendo construído mais um pavimento e, atualmente, dispõe de uma biblioteca, uma quadra poliesportiva, um auditório com palanque, uma cozinha, um refeitório, um pequeno pátio, uma secretaria, sanitários divididos em feminino e masculino dentro e fora do prédio tanto para alunos quanto professores, salas exclusivas para professores, coordenação e direção, além de 12 salas distribuídas pelos três andares. Embora seja instalada em um espaço amplo, as dependências da escola não apresentam áreas acessíveis para portadores de deficiência. O corpo discente é formado por aproximadamente 1.450 alunos, atendidos nos três turnos por em média, 65 professores que ministram aulas em 28 turmas do Ensino Fundamental II, 11 turmas de PEJA e uma de DI (deficientes intelectuais).

No Projeto Político Pedagógico da escola investigada, a educação e o currículo são vistos como um componente dinâmico, inseparável e totalmente inserido na realidade social do educando. Portanto, sempre se buscou uma educação que respeitasse as particularidades do Desenvolvimento Humano, procurando minimizar as formas de exclusão presentes no ambiente escolar. Por ser uma U.E marcada pelo diálogo e pela parceria entre o corpo docente e a direção, a maioria dos professores só deixa a escola para se aposentar.

A escolha dessa instituição para a realização da pesquisa se deve ao fato de eu ser professora regente há quase 10 anos nesse local, possuindo grande conhecimento do perfil dos alunos e, por conseguinte, da sua dificuldade leitora. Além disso, a escola cumpre com os requisitos<sup>17</sup> solicitados

---

<sup>17</sup> A professora/ pesquisadora está regularmente admitida e pertence ao quadro permanente de servidores desta Escola da Rede Pública de Ensino do Brasil, lecionando Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos).

pela orientação do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, ao qual esta dissertação se destina.

## 5.2 Perfil dos alunos

Os alunos escolhidos para participarem da proposta didática pertencem ao 3º ciclo (6º e 7º ano) do Ensino Fundamental Regular. A maioria possui entre 12 e 13 anos, ou seja, a idade adequada para a série/ano, em que estão. Cumpre salientar, também, que quase todos estudam há pelo menos 2 anos na mesma instituição.

Segundo o site Qedu (2013) que apresenta dados do Censo Escolar, da Prova Brasil<sup>18</sup> e do IDEB<sup>19</sup> de cada escola, os maiores motivos para o atraso escolar entre os estudantes no Brasil são o abandono escolar e a repetência. Em relação à escola analisada, ainda que essas taxas sejam relativamente baixas, os índices apresentados desde 2006 demonstram que a distorção série/idade atinge cerca de 25% dos alunos matriculados na U.E.

Apesar de a maioria dos alunos ser de origem humilde, muitos possuem acesso a diferentes meios de comunicação. Demonstram, contudo, desinteresse em ler e/ou assistir algum material para ampliação do seu conhecimento de mundo. O bairro quase não possui locais de entretenimento, principalmente aqueles relacionados à aquisição de cultura, como cinemas, teatros, bibliotecas, galerias de artes, museus e centros culturais. Acredita-se, portanto, que muitas vezes a relação intertextual presente nas tiras é difícil de ser compreendida pela maior parte dos alunos, mesmo tendo contato com esse gênero textual periodicamente.

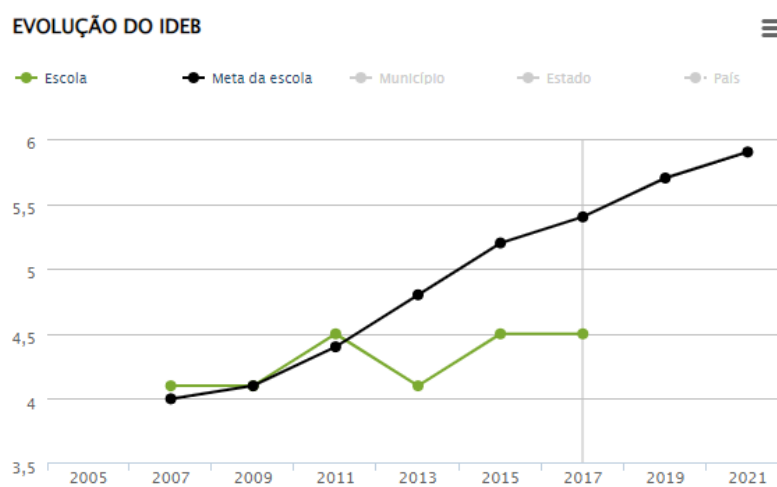
---

<sup>18</sup> A Prova Brasil é uma das avaliações para diagnóstico em larga escala desenvolvida pelo Inep e aplicada nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. Tem como objetivo avaliar a qualidade do ensino aplicado pelas escolas brasileiras por meio de testes padronizados tanto de Língua Portuguesa, com foco em Leitura, como matemática, com foco na resolução de problemas. Além dessas duas avaliações, os alunos respondem a um questionário socioeconômico com perguntas relacionadas aos contextos social e econômico em que estão inseridos e cujos resultados possam influenciar no desempenho dos educandos. (Informações retiradas do portal do MEC, disponível em <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. > Acesso em 02/10/2020).

<sup>19</sup> O IDEB é o índice de desenvolvimento da Educação Básica criado em 2007 com intuito de avaliar o desempenho dos alunos. Esse índice é calculado a partir de dados sobre a aprovação escolar, obtidos por meio do censo escolar realizado todos os anos, e médias de desempenho nas avaliações do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), que no caso da escola referida é a Prova Brasil, uma vez que pertence à esfera municipal de ensino. (Informações retiradas do portal do Inep. Disponível em <http://portal.inep.gov.br> > Acesso em 02/10/2020.)

De acordo com resultados obtidos pelo IDEB, a taxa de aprovação da escola analisada pode ser considerada excelente (girando em torno dos 90%), mas a maioria dos alunos não obtêm um bom aproveitamento na Prova Brasil quando chegam ao final do Ensino Fundamental, prejudicando assim, o resultado final desse índice. Embora, o índice tenha progredido nos últimos anos, a meta estabelecida não foi atingida nas duas últimas avaliações (2015 e 2017) realizadas pela instituição, como aponta visto o gráfico 1.

**Gráfico 1:** Resultado do IDEB da escola analisada



Fonte: <https://www.qedu.org.br/escola/>

Os resultados obtidos na Prova Brasil na disciplina de Língua Portuguesa indicam um déficit na proficiência leitora desses educandos ao final do Ensino Fundamental, uma vez que os valores estão abaixo do esperado a níveis municipal, estadual e nacional. Percebemos, no entanto, uma progressiva evolução nos resultados ao longo dos anos. A partir da análise desses dados, verificamos que apenas uma pequena parcela dos educandos domina as habilidades, as competências e os conhecimentos exigidos nas atividades de leitura estabelecidas para seu nível de escolaridade. Muitas vezes, isso é ocasionado pela falta de motivação e pelo desinteresse dos educandos pelas aulas de leitura.

### 5.3 Contexto da pesquisa

A pesquisa começou a ser desenvolvida durante o ano de 2019 quando foi realizada a diagnose com uma turma de aproximadamente 40 alunos do 7º ano de uma escola municipal situada

no bairro de Paciência. Somente essa turma foi analisada e quase todos os alunos realizaram as duas diagnoses. A intenção era desenvolver o trabalho durante o ano letivo de 2020 utilizando a metodologia da pesquisa-ação, já que nesse modelo de aplicação os participantes e pesquisadores se envolvem de maneira cooperativa e associativa ocorrendo uma estreita associação entre a ação e a resolução de um problema coletivo (THIOLLENT, 1996). No entanto, devido ao cenário mundial acometido pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), todo o percurso do trabalho precisou ser repensando, uma vez que o isolamento social acarretou a suspensão, das aulas na prefeitura do Rio de Janeiro desde março do referido ano.

Como professora há quase 10 anos da rede pública, tenho percebido que o ensino de leitura é um grande desafio tanto para os professores quanto para os alunos ao longo dos anos. Este fato pode ser comprovado com base nos dados obtidos em avaliações semelhantes como à Prova Brasil, supracitada.

Observamos que a tira, além de ser um texto que desperta o interesse dos alunos, pode levá-los a desenvolverem habilidades de leitura, criticidade e relações intertextuais, que irão auxiliar na leitura de diversos gêneros textuais. Trata-se de textos muito encontrados em avaliações desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, como a Prova Brasil, o Saeb<sup>20</sup> e o Enem<sup>21</sup>.

Pensamos, então, que a tira seria um gênero pertinente para incentivar os alunos a lerem e a estabelecerem relações intertextuais, uma vez que eles já possuem um contato com o gênero e com o personagem escolhido, pois as tiras do Armandinho são muito utilizadas tanto no material didático quanto nas provas oferecidas pela prefeitura do Rio de Janeiro. Presume-se, assim, que “eles tenham um conhecimento prévio” sobre o gênero a ser abordado e o personagem escolhido. Porém, esses textos nem sempre são compreendidos pelos alunos por apresentarem críticas

---

<sup>20</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas aplicado em larga escala a cada dois anos, com a função de realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que possam interferir no desempenho do estudante. Aplicada desde 1990, esta avaliação sofreu mudanças até chegar ao formato atual. As médias de desempenho dos estudantes, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas pelo Censo Escolar, ajudam a compor o Ideb escolar. Em 2019, o Saeb passou a ser aplicado na Educação Infantil, além do Ensino Fundamental e Médio como já acontecia anteriormente. (Informações retiradas do portal do Inep. Disponível em <http://portal.inep.gov.br> > Acesso em 05/11/2020).

<sup>21</sup> O exame nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 com intuito de avaliar o desempenho escolar dos educandos ao final da Educação Básica. A partir de 2009 começou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior, por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), do Programa Universidade para Todos (Prouni) e de convênios com instituições portuguesas. Informações retiradas do portal do Inep. Disponível em <http://portal.inep.gov.br> > Acesso em 05/11/2020.

relacionadas a aspectos da atualidade. Tal característica foi decisiva para estabelecer o recorte da pesquisa.

Na verdade, almejamos ajudá-los a ampliarem seus conhecimentos (de mundo, linguístico e interacional) e seus horizontes, estabelecendo relações intertextuais, além de despertar ou aumentar o interesse por textos multimodais, uma vez que terão uma facilidade maior em entendê-los.

#### **5.4 Sequência didática**

Embora, o modelo de pesquisa definido a princípio não tenha sido adotado, alguns conceitos fundamentais para o seu desenvolvimento foram mantidos no trabalho. É o caso, por exemplo, da proposta de sequência didática elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.16), “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Partindo desse pressuposto e do princípio de que os alunos precisam realizar atividades distintas para desenvolverem habilidades e competências relacionadas à leitura de um determinado texto, a mediação pedagógica desta pesquisa foi desenvolvida por meio de uma sequência didática.

De acordo com Rosário (2020), as sequências didáticas possuem como unidade principal o texto, que deve ser tomado tanto como ponto de partida quanto de chegada do processo educativo. Esse método de ensino pretende auxiliar o aluno no desenvolvimento das suas proficiências leitora e escrita que, certamente, acontece por meio dos gêneros textuais.

É importante ressaltar que o ensino pautado na sequência didática ajuda o professor no planejamento de situações que auxiliam os alunos na construção de um conhecimento específico, através de exercícios articulados em um tempo variável, em função da sua utilidade individual ou coletiva. Em relação ao corpo discente, a mediação pedagógica terá caráter flexível, sendo previamente planejada e disponibilizada por meio de um caderno de atividades. Em outras palavras, poderá ser modificada ao longo do processo pedagógico, dependendo da maneira como outras situações serão incorporadas. A respeito de essa questão, Rosário (2020, p.47) ressalta:

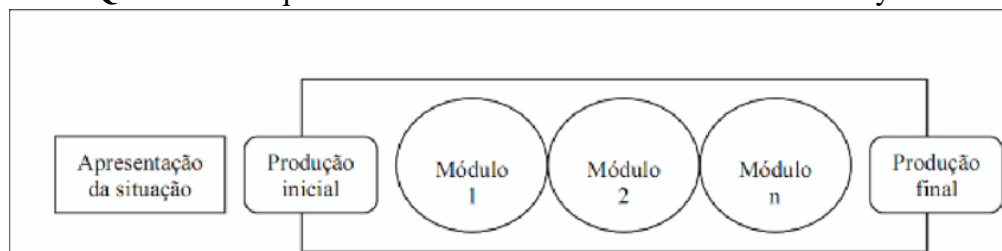
[...] não é possível que uma mesma SD (sequência didática) seja aplicada a diferentes turmas da mesma forma. Afinal, cada turma é formada por alunos distintos, com



particularidades e necessidades igualmente diversas. Isso deve levar o professor a perseguir objetivos diferentes, selecionar e elaborar atividades distintas e também planejar intervenções diferenciadas para a sua realidade imediata.

A nossa sequência didática seguiu os princípios da estrutura sugerida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98) e reproduzida no quadro 2.

**Quadro 2:** Sequência didática de Dolz Noverraz e Schneuwly



**Fonte:** Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98)

Para os autores as etapas elencadas no quadro acima devem ser estabelecidas do seguinte modo:

Após uma *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a *primeira produção*. Esta etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que devem desenvolver para melhor denominar o gênero de texto em questão. Os *módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da *produção final*, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.98)

Nossa sequência didática possui como base a leitura, sendo assim, algumas etapas da sequência referida acima precisaram ser reestruturadas, conforme ilustrado no quadro 3:

**Quadro 3:** Sequência didática sobre ensino de leitura

**Fonte:** autoria própria

Baseado neste quadro, percebemos que a sequência didática continua a apresentar quatro etapas, mas com algumas reformulações para se enquadrar da melhor maneira à noção de leitura. Mais precisamente, as etapas ficaram divididas da seguinte maneira: i) apresentação da situação; ii) leitura inicial; iii) módulos; iv) releitura final. A seguir, descreve-se cada uma delas detalhadamente, aliando seguindo os princípios da proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) às considerações apresentadas por Rosário (2020):

- i) **Apresentação da situação:** No início, o professor expõe o gênero que será trabalhado, fornecendo as informações necessárias para que os alunos conheçam todas as etapas que serão desenvolvidas e, provavelmente, adquiridas no desenvolvimento do trabalho. Depois, o educador relata quais atividades serão realizadas e, em interação com os alunos, avalia sua pertinência para a execução da proposta. Por fim, o professor regula as próximas etapas.
- ii) **Leitura inicial:** Esta etapa é consequência da etapa anterior e é de suma importância para o professor, pois é através dela que ele avaliará as capacidades adquiridas pelo educando durante a 1ª etapa (apresentação da situação), assim como estimular o conhecimento prévio do gênero discutido. Dessa forma, o educador poderá ajustar as atividades seguintes, caso haja alguma necessidade.
- iii) **Módulos:** Nesta fase, os alunos realizarão atividades relacionadas às dificuldades detectadas pelo professor na seção anterior (leitura inicial), a fim de aprimorar a competência dos educandos e ajuda-los a superar os obstáculos encontrados. As tarefas realizadas serão desenvolvidas de forma sistemática, diversificada e em graus crescentes de aprofundamento.
- iv) **Releitura final:** Nesta última etapa, o aluno colocará em prática os conhecimentos adquiridos ao longo de toda a sequência, ou seja, aqueles propostos como objetivos

desta dissertação. As atividades realizadas serão utilizadas como uma avaliação formativa<sup>22</sup>, destinada a verificar quais os objetivos foram ou não alcançados.

Seguindo esses princípios, a mediação pedagógica privilegia os conhecimentos prévios dos alunos em consonância com os conhecimentos múltiplos (escrita, leitura e oralidade) que eles desenvolverão ao longo da realização das tarefas. Primeiramente, analisamos a intertextualidade e o gênero a ser trabalhado (as tiras) contemplando a primeira leitura (produção inicial); posteriormente, os módulos (constituídos de atividades e exercícios); e, por fim, a releitura final, que permitirá ao aluno colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos e juntamente com o professor, avaliar os progressos alcançados, tendo, assim como considera Zaballa (1998) caráter formativo. Segundo Rosário (2020, p.46), a avaliação é um aspecto fundamental numa sequência didática, mas não pode ser realizada de maneira aleatória, pois

uma avaliação plenamente subjetiva, sem critérios explícitos, é inadmissível. Além disso, como não poderia ser diferente, todo processo de avaliação precisa estar fundamentado nos elementos efetivamente trabalhados ao longo das aulas, sem ‘pegadinhas’ e sem subjetivismos.

Portanto, concluímos que a sequência didática é extremamente importante para o ensino, por promover a interação entre o professor, o aluno e o texto (gênero textual). Ademais, possibilita uma maior interação entre educandos e educadores no processo de ensino-aprendizagem.

### **5.5 Recorte e justificativa da pesquisa**

A observação dos educandos durante as aulas de Língua Portuguesa indicou dificuldades no desenvolvimento da prática leitora e no estabelecimento de relações intertextuais.

Com intuito de traçar o perfil dos alunos foram aplicados dois questionários na etapa de sondagem. O primeiro para identificar os hábitos de leitura, o conhecimento a respeito do gênero tira e o conhecimento da noção de intertextualidade. Já o segundo para identificar os temas que mais atraem os alunos ao ler uma tira. Ambos foram respondidos sem o auxílio de qualquer outro

---

<sup>22</sup> Segundo Zaballa (1998, p.201), a avaliação formativa ou integradora analisa o conhecimento e a trajetória do aluno como um todo, considerando o seu processo global. Nessa avaliação, a partir do conhecimento inicial (avaliação inicial), percebe-se “a trajetória seguida pelo aluno, as medidas específicas que foram tomadas, o resultado final de todo processo e, especificamente, a partir desse conhecimento, as previsões sobre o que é necessário continuar fazendo ou o que é necessário fazer de novo”. (ZABALLA, 1998, p.201)

material e, a partir da análise das respostas às questões propostas, elaborou-se de uma sequência didática condizente com as necessidades desses educandos.

O primeiro questionário, apresentou 10 questões de cunho pessoal, apontadas no quadro 4:

**Quadro 4:** Questionário 1 para os participantes

- 1- Você gosta de ler? Por quê?
- 2- Na sua opinião, qual a importância da leitura na vida das pessoas? O que você acha que podemos alcançar através da leitura?
- 3- Qual tipo<sup>23</sup> de texto você gosta de ler? Por quê?
- 4- O que você acha que é necessário para se compreender um texto totalmente?
- 5- Em relação ao gênero textual tira, você gosta? Por quê?
- 6- Ao ler uma tira, você consegue perceber nela alguma situação que acontece no seu dia a dia? Cite um exemplo.
- 7- Qual é o seu personagem favorito das tiras? Por quê?
- 8- Você conhece o personagem Armandinho, de Alexandre Beck? O que você tem a dizer sobre ele?
- 9- Você acha que as tiras são textos somente engraçados ou nos fazem refletir sobre assuntos considerados mais sérios? Comente sua resposta.
- 10- Você acredita que todo texto é único ou possui alguma relação com outros textos? Comente sua resposta.

**Fonte:** autoria própria

A partir das respostas dadas à primeira pergunta do questionário, podemos perceber que a maioria dos alunos gosta de ler por diferentes motivos, como, por exemplo, para se acalmar, aprender coisas legais ou obter mais criatividade. Em relação ao item 2 (“Qual a importância da leitura na vida das pessoas? O que você acha que podemos alcançar através da leitura?”), grande parte dos discentes afirmou que a leitura é importante para adquirir conhecimento e alcançar bons empregos.

---

<sup>23</sup> Como não se tinha discutido a diferença entre gêneros e tipos textuais, utilizou-se a palavra “tipo” como sinônimo de “gênero” por ser uma expressão mais comum no meio social dos alunos analisados.

Em relação às preferências literárias (cf. questões 3, 4, 5), quase a metade afirmou que prefere as histórias em quadrinhos, por serem curtas, legais e divertidas, mas alguns disseram que não gostam de ler esse gênero textual. Para compreenderem um texto totalmente, mais da metade dos alunos afirmaram que é necessário “prestar atenção”, como se bastasse tal atitude para assimilar um texto completamente.

Em relação à pergunta 6 (“Ao ler uma tira, você consegue perceber nela alguma situação que acontece no seu dia a dia? Cite um exemplo”), uma pequena parte afirmou que consegue perceber alguma relação com seu cotidiano, destacando personagens que frequentam escolas e possuem amigos.

Os personagens favoritos dos alunos (cf. questão 7) foram nesta ordem: os da Turma da Mônica, do célebre Maurício de Sousa; o Armandinho, de Alexandre Beck, personagem do nosso objeto de estudo; Calvin e Harold de Will Watterson; e Garfield, de Jim Daves.

Em relação à questão 8 (Você conhece o personagem Armandinho, de Alexandre Beck? O que você tem a dizer sobre ele?), apesar de o personagem Armandinho ser bastante utilizado em materiais didáticos e provas da prefeitura do Rio de Janeiro, mais da metade dos alunos afirmaram que não conhecem o autor nem o personagem. Entre os alunos que se recordam deles, a grande maioria considera as tiras como boas.

Consideramos a última questão (Você acredita que todo texto é único ou possui alguma relação com outros textos? Comente sua resposta.), a mais importante para a coleta de dados e para o desenvolvimento do trabalho, pois verifica pontualmente o objeto de estudo, ou seja, a dificuldade de os alunos estabelecerem relações intertextuais entre diferentes gêneros textuais. Ao serem questionados sobre o fato de um texto poder se relacionar com outros (intertextualidade), os alunos manifestaram uma grande dificuldade em assimilar tal conceito. Muitos não conseguiram expressar suas opiniões ou classificaram o texto como algo único. Ainda assim, alguns conseguiram especificar que um texto mantém relação com outros textos, ou seja, identificaram relações intertextuais.

Paralelamente ao primeiro questionário (cf. quadro 4), no intuito de identificar os temas que mais atraem os alunos em tiras, foi feita uma pequena avaliação quantitativa. Foram selecionados os temas mais recorrentes nas tiras do Armandinho e elaborado um questionário (cf. quadro 5) de múltipla escolha que continha oito temas (direitos humanos, meio ambiente, educação, cidadania,

política, religião, feminismo e relação entre pais e filhos). Nele, os alunos precisariam escolher no máximo três de sua preferência.

#### Quadro 5: Preferência temática dos participantes

Quais os principais temas/assuntos que mais despertam o seu interesse ao lerem uma tirinha?

- |   |  |                                    |
|---|--|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> direitos humanos | <input type="checkbox"/> meio ambiente               | <input type="checkbox"/> educação  |
| <input type="checkbox"/> política         | <input type="checkbox"/> religião                    | <input type="checkbox"/> feminismo |
| <input type="checkbox"/> cidadania        | <input type="checkbox"/> relação entre pais e filhos |                                    |

**Fonte:** autoria própria

A partir das respostas dos educandos, percebeu-se que os temas mais atraentes para os educandos questionados são, nessa ordem: a “relação entre pais e filhos” “meio ambiente”, e “educação”. Em contrapartida, os temas que menos atraem os alunos são “política” e “feminismo”.

Após a análise de ambos os questionários, julgamos necessário desenvolver uma proposta didática que tenha como objetivo principal a ampliação da proficiência leitora dos educandos, a partir do gênero textual tiras com intuito de eles identificarem as relações de intertextualidade desse gênero com outros textos. Para tanto, pretendemos alcançar os seguintes objetivos específicos:

- a) Incentivar a compreensão da linguagem mista, recorrente nas tiras como algo importante para construção humana, histórica, social e cultural dos alunos, em consonância com a BNCC;
- b) identificar as características presentes nas tiras e relacionar seus diferentes componentes à compreensão dos textos;
- c) desenvolver nos educandos uma consciência crítica para que possam se expressar melhor, se posicionar e partilhar informações no seu meio social;
- d) ampliar os conhecimentos enciclopédico, linguístico e interacional dos educandos através da leitura de diferentes textos multimodais;
- e) incentivar os alunos a conhecerem e perceberem os efeitos de sentido nos textos, identificando as críticas estabelecidas em relação ao intertexto;
- f) localizar informações explícitas e implícitas ao texto por meio de inferências.
- g) ler, compreender e interpretar o gênero a ser discutido, observando as características que o compõem e o meio em que circulam.

Portanto, no intuito de avaliar a relevância desta proposta de pesquisa foi feita uma diagnose 2 (cf. atividade A) com o mesmo grupo de alunos dessa Escola Municipal, situada no bairro de Paciência – zona oeste do Rio de Janeiro para saber se eles seriam capazes de identificar a intertextualidade presente em certas tiras do Armandinho de Alexandre Beck.

A tira selecionada dialoga com as notícias sobre a morte do músico Evaldo dos Santos que foi alvejado com mais de 80 tiros na Vila Militar, enquanto se dirigia a um chá de bebê com toda sua família. Escolhemos esse exemplo, devido à perplexidade que o fato causou e à sua notoriedade na mídia, que o noticiou em vários veículos de comunicação, como internet, televisão e jornais. Assim, foi distribuída aos alunos, a atividade A.

### Atividade A

Observe a tira e responda às questões a seguir:

Texto 1



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/>

- 1- Qual é o tema da tira?
- 2- Você consegue estabelecer alguma correlação entre essa tira e algum fato que você tenha visto ou ouvido falar atualmente? Qual?

Primeiramente, pediu-se que os alunos retirassem uma folha pautada de seus cadernos para anotarem as perguntas propostas no quadro e escreverem suas respostas. Então, foi distribuída aos alunos, a tira impressa sem que houvesse qualquer referência a seu intertexto. A intenção era saber se os alunos conseguiam identificar o tema central da notícia, a violência, uma vez que trata da perplexidade em relação ao número de tiros dados. Como a maioria dos alunos possui dificuldades em identificar o tema, já que acham que este precisa estar relacionado a palavras contidas no texto,

apenas alguns identificaram a violência como tema principal da tira. Os outros citaram expressões, como “tiros de advertência”, “fatalidade”, “oitenta tiros”, todas contidas no texto.

É importante ressaltar que, para a compreensão textual ocorrer de forma proficiente, o leitor precisa possuir um conhecimento prévio sobre os assuntos abordados, que abrange tanto o de mundo, quanto o linguístico e o textual. Segundo Trevisan (1991, p.2), esse conhecimento é “armazenado na memória do leitor, a partir das suas vivências e experiências acumuladas ao longo da vida.”

Após a realização dessa questão, os alunos teceram comentários sobre a relação de eles com a violência, expondo suas experiências e seus conhecimentos de mundo sobre o tema. Na tentativa de testar seus conhecimentos prévios sobre o assunto abordado pela tira, foi perguntado, ainda, se eles conseguiam fazer alguma correlação entre a tira apresentada e algum outro fato que tivessem visto ou ouvido falar.

A maioria dos alunos indicou que não conseguiram estabelecer uma relação entre a tira e qualquer outro assunto. Alguns relacionaram-na a outros assuntos que envolviam a violência, como “bala perdida” e “violência doméstica”. Porém, poucos possuíam um conhecimento prévio sobre o real assunto abordado, conseguindo associar a tira à reportagem sobre o assassinato do músico. Ao final da aula, os alunos devolveram as folhas pautadas à professora/pesquisadora com seus respectivos nomes.

Na aula seguinte, foi realizada outra atividade com intuito de identificar se os educandos conseguiriam relacionar a tira apresentada na aula anterior com um dos seus possíveis intertextos, uma notícia de jornal (cf. atividade B).

### Atividade B

Texto 2

Leia a notícia abaixo e responda:

Homem morre após militares do Exército atirarem mais de 80 vezes em carro no Rio de Janeiro

Evaldo dos Santos Rosa, 51 anos, dirigia um carro branco com sua esposa e a filha de 7 anos, a caminho de um chá de bebê. O Comando Militar do Leste afirma que eram "assaltantes"

Um homem morreu e duas pessoas ficaram feridas em uma ação do **Exército** na região da Vila Militar, na Zona Oeste do **Rio**, na tarde deste domingo (7). A vítima fatal foi identificada como Evaldo dos Santos Rosa, 51 anos.



Ele estava com seu sogro, identificado como Sérgio, dentro de um carro branco atingido por mais de 80 disparos feitos pelos militares. Também há um terceiro ferido que estava fora do veículo, mas foi baleado ao tentar ajudar.

Segundo familiares de Evaldo e seu sogro, além de testemunhas, eles foram confundidos com bandidos, e os militares teriam atirado por engano contra a família.

O Comando Militar do Leste (CML), em um primeiro momento, negou essa versão e disse que respondeu a uma "injunta agressão" de "assaltantes". Depois, o comando mudou a versão: determinou que todos os militares e testemunhas sejam ouvidos na Delegacia de Polícia Judiciária Militar.

De acordo com uma amiga da família, que estava dentro do carro e não quis se identificar, os militares não teriam feito nenhuma sinalização antes de abrir fogo contra o veículo.

Ela relatou à TV Globo por telefone que Evaldo dirigia o carro, onde estavam também sua esposa e o filho de 7 anos. Eles estavam indo a um chá de bebê.

— Eu não vi onde foi o tiro, mas eu acho que foi nas costas. só que a gente pensou que ele tinha desmaiado no volante (...) A gente saiu do carro, eu corri com a criança e ela também. A gente saiu do carro, e mesmo assim eles continuaram atirando — disse a amiga.

— Não tinha blitz, não tinha arrastão, não tinha vestígio de nada, tava normal. A gente tá sem entender até agora – completou.

Fonte: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/>

3- Qual é o fato noticiado?

4- Por que esse fato ocorreu?

5- Você concorda com a ação do exército? Por quê?

6- Por que você acha que esse fato provocou tanta indignação?

7- A partir da leitura do texto 1, você viu alguma relação entre esse texto e o 2? Qual?

Foi distribuída aos alunos uma notícia de jornal (cf. atividade B) sobre o assassinato do músico pelos militares, juntamente com as folhas pautadas que tinham sido recolhidas na aula anterior. Posteriormente, foram colocadas as perguntas listadas acima no quadro branco e solicitado que os alunos copiassem e respondessem. Primeiramente, não houve qualquer menção à relação entre esses dois textos e foram feitas perguntas diretas, como “Qual o fato noticiado?”, “Por que esse fato ocorreu?” e perguntas opinativas, como “Você concorda com a ação do exército?”, “Por que você acha que esse fato causou tanta indignação?” Após, os educandos anotarem individualmente suas respostas nas suas próprias folhas, houve uma pequena discussão sobre o assunto.

Depois, perguntou-se aos alunos se eles conseguiam estabelecer alguma relação entre o texto apresentado e a tira. Apesar de desconhecerem o conceito de intertextualidade, mais da metade dos alunos conseguiu perceber que a tira fazia referências à notícia de jornal, alguns, inclusive, de maneira direta. Outros, embora não percebessem a relação direta entre os dois textos, indicaram que ambos se relacionavam de alguma maneira. Apenas um quarto dos alunos respondeu

que não havia relação alguma entre os dois textos apresentados. Pouquíssimos alunos não entenderam a proposta da questão e assim não a responderam satisfatoriamente.

Embora saibamos que nem todos os objetivos propostos para a pesquisa foram verificados nas atividades acima, conseguimos identificar o recorte estabelecido sobre a dificuldade de os alunos compreenderem relações intertextuais entre a tira e outro gênero apresentado, a notícia. Ratificamos o fato de os educandos muitas vezes não compreenderem essas relações por falta de um conhecimento prévio do assunto discutido. Assim, nos exercícios propostos no caderno atividades, pretendemos que os estudantes alcancem não somente o objetivo geral da pesquisa, mas também, os específicos.

## **CAPÍTULO VI: PROJETO DE TRABALHO E CADERNO DE ATIVIDADES**

Perante a um cenário totalmente atípico nas escolas brasileiras, por causa da epidemia do coronavírus, a secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro adotou um novo modelo de ensino através de aulas remotas para que os alunos não perdessem o ano letivo de 2020. Dessa forma, a etapa de planejamento para aplicação das atividades dessa dissertação seguiu uma das propostas sugeridas pelo Conselho Gestor do Profletras<sup>24</sup>: a elaboração de um material didático.

Optamos pela elaboração de um plano de trabalho e de um caderno de atividades destinado ao corpo docente para auxiliar os educadores durante a prática pedagógica. O intuito é que esses materiais, sejam ferramentas de apoio relacionadas às necessidades dos alunos para a construção dos seus conhecimentos e não apenas manuais de atividades descontextualizadas. Todo material seguiu os fundamentos dos teóricos lidos ao longo da pesquisa e se pautou, sobretudo, tendo como base a sequência didática preestabelecida anteriormente (cf. seção 5.4).

As atividades pedagógicas apresentadas são significativas para o ensino e para a aprendizagem do recorte proposto em nosso trabalho no contexto de leitura. Além disso, todo o conteúdo está em consonância com as diretrizes de documentos oficiais (PCN e BNCC) e, a Proposta Curricular do Município do Rio de Janeiro. Portanto, poderão ser utilizados tanto por professores da rede municipal do Rio de Janeiro quanto de outras unidades de ensino sem hesitação.

Dessa forma, esse capítulo foi dividido em duas seções principais. Em 6.1, expõe o plano de trabalho, levando em consideração o gênero estudado. Em 6.2, divulga-se um caderno de atividades com exercícios para estimular o desenvolvimento dos alunos e com respostas comentadas para guiar os professores.

### **6.1 Planejamento das aulas**

Embora haja muitos questionamentos acerca do planejamento, julgamos necessária a implementação dessa ferramenta de ensino para auxiliar o educador na sua prática em sala de aula.

---

<sup>24</sup> Segundo a resolução nº 003/2020 de 02/06/2020, devido à epidemia, os trabalhos de conclusão da 6ª turma do Profletras não precisam necessariamente ser aplicados.

Iremos nos basear no quadro proposto por Kaufman e Rodríguez (1995) no seu livro “Escola, leitura e produção textual”. No que se refere ao plano de aula, denominado nesta dissertação como plano de trabalho, as autoras ressaltam que seu

objetivo é que o professor planeje para as crianças, levando em consideração o que elas sabem e o que ignoram, que características têm os modelos textuais que devem conhecer e qual será a melhor situação didática para favorecer estas aprendizagens. (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 1995, p.52)

Seguindo os pressupostos de Kaufman e Rodríguez (1995), julgamos interessante o planejamento registrado por escrito tanto para o professor ter a possibilidade de revisar o projeto quantas vezes for necessário quanto para a escola ter acesso ao que está sendo ensinado efetivamente em sala de aula. Caso seja preciso, o projeto pode, ainda, ser utilizado e adaptado por outros docentes. Nesse sentido, o fato de o planejamento ser registrado na modalidade escrita não significa que não poderá sofrer alterações ao longo do seu processo de execução, como explicitado em:

Isso não significa, de forma alguma, que estamos pensando em um planejamento rígido e imóvel. Trata-se de um planejamento flexível, com graus de liberdade, que seguramente será modificado e enriquecido ao ser posto em prática, mas que funcionará como organizador prévio da tarefa e como fio condutor durante sua execução. (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 1995, p.52).

A proposta escolhida para fundamentar o quadro de planejamento será dividida em três partes, assim como aquela disponível em Kaufman e Rodríguez (1995), mas com algumas adaptações para se enquadrar melhor a didática adotada. As duas primeiras etapas serão compostas por planilhas e a terceira ficará em aberto. Mais precisamente, a **1ª parte** representa o “plano geral” e descreve o tema do projeto, o ano de ensino em que será aplicado, as datas de início e provável término, os materiais utilizados e uma síntese do que será desenvolvido no projeto. Na **2ª parte** apresentam-se os aspectos trabalhados no texto selecionado. Eles serão subdivididos em: a) situação comunicativa em que o texto se insere; b) identificação e caracterização do texto; e c) temas que serão abordados juntamente com ele. Finalmente, na **3ª parte** serão expostos tanto os conteúdos de outras áreas que possam ser incluídos no projeto quanto as atividades que se pretende aplicar a partir dos temas mencionados na 2ª etapa.

O intuito é que essa proposta didática seja desenvolvida em 10 (dez) aulas compostas de 2 (dois) tempos de 50 minutos cada uma. As primeiras aulas serão destinadas ao conceito de intertextualidade e à apresentação do gênero tira e às suas características. Posteriormente, relacionaremos as tiras a outros gêneros textuais e, por fim, faremos uma aula avaliativa sobre os conceitos abordados. Abaixo, apresentamos um esboço geral do plano sugerido:

1ª parte:

#### PLANO GERAL

NOME DO PROJETO: A RELAÇÃO ENTRE AS TIRAS DO ARMANDINHO E DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS.
SÉRIE: ALUNOS DO 3º CICLO (6º E 7º ANOS) DO ENSINO FUNDAMENTAL DURAÇÃO APROXIMADA: 10 AULAS COMPOSTAS DE 50 MINUTOS CADA.
MATERIAIS QUE SERÃO EMPREGADOS: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferentes textos multimodais;</li> <li>- Aparelho para ouvir música (rádio, celular, caixa de som, entre outros);</li> <li>- Quadro branco e caneta de quadro;</li> <li>- Canetas, lápis, marcadores, borrachas, entre outros.</li> <li>- Dicionário e/ou celular (para realizar pesquisas);</li> <li>- Folhas e caderno de atividade.</li> </ul>
ETAPAS PREVISTAS: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Será apresentado aos alunos o caderno de atividades, explicando todas as etapas que o compõem: para pensar, refletindo sobre a língua, entendendo o texto e ampliando os horizontes.</li> <li>- Na seção “para pensar”, os alunos serão levados a analisarem um texto e lerão as perguntas a ele relacionadas com ou sem auxílio do professor. Depois, serão levantados hipóteses e os conhecimentos prévios dos educandos a respeito do gênero textual a ser discutido, com intuito de que eles realizem interpretações e inferências antes da análise do texto.</li> </ul>

- Nas seções, “entendendo a língua” e “refletindo sobre o texto”, os alunos serão guiados durante a leitura do(s) texto(s). Eles desenvolverão sua competência leitora, verificarão as hipóteses e inferências realizadas anteriormente, além de exercitarem seu conhecimento linguístico. Em relação às respostas, os alunos serão instruídos a: i) ler as questões completamente e retornar ao texto, caso haja necessidade; ii) responder apenas o que foi solicitado; iii) ler as respostas formuladas para verificar se estão adequadas às perguntas; iv) solicitar a ajuda do educador, caso haja alguma dúvida.
- Na seção “ampliando os horizontes”, os alunos se reunirão em pequenos grupos para discutirem as questões propostas e avaliarão os conhecimentos adquiridos durante a aula, principalmente os relativos à intertextualidade.
- Os alunos poderão compartilhar suas respostas com o restante da turma, caso se sintam à vontade. É importante que o professor avalie todas as respostas dentro do contexto apropriado, não se limitando apenas às contidas no caderno de atividades.
- Ao final de cada aula, o professor poderá anotar as questões no quadro branco, expor em algum lugar adequado ou corrigir individualmente.

2ª parte:

**GÊNEROS TEXTUAIS: TIRA, POESIA, FÁBULA, NOTÍCIA, SINOPSE DE CONTO DE FADAS, PROPAGANDA E DESCRIÇÃO DE PERSONAGENS EM NARRATIVAS INFANTO-JUVENIS.**

**SITUAÇÃO COMUNICATIVA:**

Leitores: alunos do 3º ciclo (6º e 7º anos) do Ensino Fundamental.

Objetivo:

- Ler e interpretar diferentes textos multimodais;
- Reconhecer e perceber os diferentes sentidos do texto;
- Desenvolver a consciência crítica dos educandos;
- Localizar informações explícitas e implícitas ao texto por meio de inferências;
- Compreender o conceito de intertextualidade e sua relação com o intertexto;
- Compreender as linguagens verbal, não verbal e multissemiótica presentes em diferentes textos;
- Ampliar o conhecimento enciclopédico e linguístico;
- Identificar as características das tiras.

**CARACTERIZAÇÃO DO TEXTO:**

- Título/ tema: Tiras de diferentes temas, principalmente do Armandinho de Alexandre Beck que se relacionam com diferentes gêneros textuais.
- Traços característicos: Em um primeiro momento, trata-se de tiras de diferentes autores para caracterizar esse gênero. Posteriormente, trata-se de tiras do Armandinho que se relacionam intertextualmente com notícias, poesias, fábulas, propagandas, contos de fadas e biografias (DESCRIBÇÃO).

**TEMAS DE REFLEXÃO:**

- Investigação do conhecimento prévio dos alunos em relação ao tema que será discutido na aula.
- Realização de atividades metalinguísticas em relação ao gênero na aula.
- Desenvolvimento da construção de sentidos por meio de atividades de interpretação, léxico, coesão e coerência.
- Realização de atividades de cunho intertextual conectando o gênero trabalhado na aula com as tiras do Armandinho.

**3ª parte:****CONTEÚDOS DE OUTRAS ÁREAS E/OU ATIVIDADES PARA REFLEXÃO METALINGUÍSTICA**

- Optou-se por não incluir neste projeto conteúdos de outras áreas de ensino.
- As questões de reflexão metalinguísticas serão abordadas na parte 2 deste planejamento. Caso haja necessidade, os temas de linguagem serão abordados novamente por meio da leitura dos textos.

Fonte: Adaptado de Kaufman e Rodríguez (1995)

**6.2 Caderno de atividades**

Com o intuito de estimular o desenvolvimento dos alunos e já que não foi possível aplicar a proposta pesquisa em sala de aula, elaboramos um caderno de atividades (cf. APÊNDICE A), cujo objetivo principal é atender às demandas percebidas ao longo da diagnose. Nele, há um pequeno texto introdutório e, respostas comentadas, a fim de guiar os professores em relação à utilização do referido material.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionado no início, esta pesquisa surgiu devido à uma percepção particular minha (como professora de Educação Básica da rede pública da prefeitura do Rio de Janeiro) de que os alunos, muitas vezes, não conseguiam interpretar determinadas tiras em virtude de não reconhecerem a relação intertextual estabelecida entre esse gênero e outros gêneros textuais. Considerando esse contexto, busquei desenvolver uma proposta didática, destinada a auxiliar não só os alunos, mas também outros professores. Para tanto, essa dissertação foi desenvolvida pensando na formação de leitores críticos por meio de uma prática de leitura baseada na interação autor-texto-leitor.

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas ao longo do processo de pesquisa, principalmente pelo fato de não podermos aplicá-la em sala de aula, procuramos conciliar a face professora com a pesquisadora durante o seu desenvolvimento. Desse modo, essas duas vertentes refletiram concomitantemente desde o aporte teórico, passando pela diagnose realizada com a turma, até a elaboração do plano de trabalho e do caderno de atividades.

Esperamos que os professores ao trabalharem com esse conteúdo em sala de aula, possibilite aos alunos, não só explorarem a leitura do gênero textual tiras e sua relação com diferentes textos multimodais, como também suas capacidades de criatividade e interpretação de forma prazerosa e divertida. Para isso, é importante que esses educadores atuem como pesquisadores da sua própria prática, buscando sempre aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem de seus educandos.

Assim, salientamos a importância do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) para o desenvolvimento da Educação Básica pública do país, uma vez que a sua linha de pesquisa une o efetivo exercício em sala de aula com pressupostos teóricos. Neste programa, o professor/pesquisador salienta um problema enfrentado por ele em sala de aula. Depois, por meio de diversas pesquisas e testes, elabora uma prática para solucionar ou ao menos amenizar esse problema, ajudando não só a si como a outros colegas que enfrentam a mesma situação.

Perante a todos os percalços enfrentados ao longo desse ano atípico, muitas vezes pensei em desistir desse projeto. Além disso, é extremamente desafiador assumir uma conduta diferente daquela adquirida ao longo dos anos. Porém, a vontade de melhorar o desempenho dos meus alunos nas aulas de leitura, fomentou a minha busca para a aquisição de novos conhecimentos e para a elaboração de todo esse trabalho.



Embora a teoria seja importante para o desenvolvimento de uma pesquisa do Profletras, sabemos que o foco principal está direcionado ao ensino veiculado aos seus participantes. Assim, durante a elaboração dessa dissertação, consideramos que alguns elementos podem ter limitado o seu resultado, como a falta de feedback dos alunos em relação as atividades elaboradas, impossibilitando uma possível análise de dados e a realização de ajustes à proposta. Apesar disso, acreditamos que o material didático elaborado contemplou satisfatoriamente os objetivos traçados durante a constatação do problema. Todo o processo foi de extrema importância tanto para o aprimoramento da minha formação docente quanto será para os meus discentes.

Almejamos que essa proposta didática contribua não só para o aperfeiçoamento pedagógico de diversos professores, como desenvolva a prática leitora dos alunos, tornando-os leitores proficientes e críticos da sua prática. Concluimos, esperando que assim como nós, outros professores continuem nessa missão de aprimorar o ensino de leitura da Educação Básica do nosso país.

## REFERÊNCIAS

- ACEVEDO, Juan. **Como fazer histórias em quadrinhos**. São Paulo: Global, 1990.
- ANTUNES, Irlandé. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola, 2017.
- ANTUNES, Irlandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, Irlandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARRUDA, Renata. **Análise de O Bêbado e a Equilibrista, sucesso de Elis Regina**. Analisando letras, 2020. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/blog/analise-o-bebado-e-a-equilibrista/> > Acesso em: 02 set. 2020.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cad. Est. Ling.**, Campinas, n.19, p.25-42, jul/dez. 1990. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636824>> Acesso em: 09 nov. 2019.
- AZEREDO, José Carlos de. **A linguística, o texto e o ensino de língua**. 1ªed. São Paulo: Parábola, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ed. São Paulo. HUCITEC, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In: Estética da criação verbal*. 2ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BECK, Alexandre. **Armandinho**. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/>> Acesso em: 20 jul. 2019.
- BENTES, Anna Christina. Linguística Textual. *In: MUSSALIM, Fernanda; \_\_\_\_\_*. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, p. 245-287, 2006.
- BONAMINO, Alicia.; MARTÍNEZ, Silvia Alícia. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 8, p. 368-385, set. 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, ME/SEF, 1998.

CAGNIN, Antonio Luiz. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975.

CAGNIN, Antonio Luiz. **Os quadrinhos: linguagem e semiótica: um estudo abrangente da arte sequencial**. São Paulo: Criativo, 2014.

CARDOSO, Loise Buchmann. **Armandinho: o menino das redes e dos movimentos sociais**. 2014. Universidade Federal de Santa Maria, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Comunicação Social – Relações Públicas, Santa Maria, 2014. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2063/Cardoso\\_Loise.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2063/Cardoso_Loise.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 20 jan. 2020.

CARRASCOZA, João Anzanello. Processo criativo em propaganda e intertextualidade. 2007. **XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, Santos, p. 1-15, 29 ago. a 2 de set. 2007. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/12031/material/Processo%20Criativo%20em%20propaganda.pdf>> Acesso: 09 nov. 2019.

CARVALHAL, Tania F. Intertextualidade: a migração de um conceito. **Revista digital Via Atlântica da USP**, São Paulo, n.09, 2016. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50046>> Acesso em: 09 nov. 2019.

CATTO, Nathalia Rodrigues.; HENDGES, Graciela Rabuske. Análise de gêneros multimodais com foco em tiras em quadrinho. **Signum: Estudos de Linguagem**, 13 (2), p.193-217, 2010.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. FILHO, Vadinar Custódio. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do Gelne**, v.12, n.2, 2010. Disponível em [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26452/1/2010\\_art\\_mmcavalcante.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26452/1/2010_art_mmcavalcante.pdf)> Acesso em 20 jan. 2020.

CORBARI, Marcos. Sobre Mafalda, Armandinho e a censura. **Revista Forum**, 31 dez. 2018. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/cultura/sobre-mafalda-armandinho-e-a-censura/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CORBARI, Marcos. Armandinho ganha novo livro e reforça caráter questionador. **Brasil de Fato**, Porto Alegre (RS), 4 fev. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/02/04/armandinho-ganha-novo-livro-e-reforca-carater-questionador/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

DIAS, Eliana. et al. Gêneros textuais e (ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura?. **Interacções, Lisboa**, n. 19, p. 142-55, 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/marig/Downloads/475Texto%20do%20Trabalho135811020120407%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/marig/Downloads/475Texto%20do%20Trabalho135811020120407%20(2).pdf). Acesso em: 13 jul. 2020.

DIKSON, Denny; ROCHA, Macicleide Barros da. A linguística de texto e o processamento textual de tirinhas no ENEM. v. 24, n. 1 2015 **Linguagem**, São Carlos. Disponível em:

<http://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/103> Acesso em: 13 jul. 2020.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros textuais**: Reflexões e ensino. 3ª ed. Editora Lucerna, p. 119-132, 2008.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

GANZELA, Marcelo. **BNCC**: Entre tantas mudanças, muitas continuidades. Nova Escola. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/25/bncc-entre-tantas-mudancas-muitas-continuidades>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GAUCHAZH SEGURANÇA. **Homem morre após militares atirarem mais de 80 vezes em seu carro no Rio de Janeiro**. Porto Alegre (RS). 7 abr. 2019. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/seguranca/noticia/2019/04/homem-morre-apos-militares-do-exercito-atirarem-mais-de-80-vezes-em-carro-no-rio-de-janeiro-cju7n51r501rb01mwuqwebh4m.html> Acesso em: 26 jan. 2020.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GONÇALVES, Maria Silva. **O mundo na sala de aula**: intertextualidade nos anos finais do ensino fundamental. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2017.

HIGUCHI, Kazuko Kojima. Super-Homem, Mônica & Cia. *In*: CHIAPPINI, Ligia. **Aprender e ensinar com textos não escolares**. 5. ed. São Paulo: Cortez, p. 125-174, 2002.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUEZ, Maria Elena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça, BENTES, Anna Christina. CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2ªed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. 3ª ed., 13ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974

LEFFA, Vilson. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. *In*: LEFFA, Vilson; PEREIRA, Aracy, Ernst. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual. Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, p. 13-37, 1999.

LEFFA, Vilson. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzatto, 1996

MACEDO, Alzira Verthen Tavares. Funcionalismo. **Veredas**, Juiz de Fora, n.2, p.73-88, jan/jun.1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Aspectos linguísticos, sociais e cognitivos da produção de sentido. **Revista do GELNE**, v. 1, n. 1, p. 7-15, 1999. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9272>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org.). **Gêneros textuais & Ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** – São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008

MARTINS, Claitom Ferreira. **Um estudo sobre os mecanismos de referenciação e de intertextualidade na atividade de leitura de tirinhas**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Pontifera Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Letras, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: [http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras\\_MartinsCF\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_MartinsCF_1.pdf)> Acesso: 20 Jan. 2020.

MCCLLOUD, Scot. **Desvendando os quadrinhos: história, criação, desenho, animação, roteiro**. São Paulo, M. Books, 2006.

MELO, Christiane Renata Caldeira de. **O gênero discursivo tira no Ensino de Língua Portuguesa**. 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16759/1/GeneroDiscursivoTira.pdf>> Acesso em: 09 nov. 2019.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. *In*: DIONÍSIO, A. P.; A. R. Machado e BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 209-224, 2010.

MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.), **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, p. 184-207, 2005.

MONTEIRO, Reginaldo do Rego. **A leitura das histórias em quadrinhos nas aulas de Língua Portuguesa**: prerrogativas deste gênero multimodal. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), João Pessoa, 2016. Disponível em:

[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPB\\_cf73db2c927c7fc8d2ec3cffb263da09](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPB_cf73db2c927c7fc8d2ec3cffb263da09)> Acesso em: 09 nov. 2019.

PAIVA, Valério; MAGALHÃES, Natália. Alexandre Beck, criador do Armandinho, fala sobre sua arte e direitos humanos. **Unicamp Notícias**, São Paulo, 22 mar. 2018. Disponível em <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2018/03/22/alexandre-beck-criador-do-armandinho-fala-sobre-sua-arte-e-direitos-humanos>. Acesso em: 20 jun. 2020.

PARÁ, Lilian Moreira. **Intertextualidade e intertextualização em gêneros em quadrinhos**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Fortaleza, 2015. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7\\_b0b50f3688523487877f9fa9f5805000](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_b0b50f3688523487877f9fa9f5805000)> Acesso em: 09 nov. 2019.

PERES, Gilberto Antonio. **Uma proposta de trabalho com o gênero discursivo tiras**: enfoque nas questões sociais e culturais. 2019, Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Uberlândia (MG), 2019. Disponível em <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18940?offset=20>.> Acesso em: 09 nov. 2019.

PORTAL QEDU. Disponível em: <http://academia.qedu.org.br/censo-escolar/distorcao-idadeserie/>. Acesso em: 02 out. 2020.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

RAMOS, Paulo. Histórias em quadrinhos: gênero ou hipergênero?. **Estudos linguísticos**, São Paulo, 38 set-dez. 2009 Disponível em: [file:///C:/Users/marig/Downloads/475-Texto%20do%20Trabalho-1358-1-10-20120407%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/marig/Downloads/475-Texto%20do%20Trabalho-1358-1-10-20120407%20(2).pdf) Acesso em: 13 jul. 2020.

RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro; BARBOSA, Alexandre; RAMA, Ângela; VILELA, Túlio. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4ª ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

REIS, Natházia de Almeida Fonsêca. **Uso do gênero discursivo tira no ensino do texto multimodal**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Sergipe, Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) Itabaiana (SE), 2018. Disponível em [https://teses.ufs.br/bitstream/riufs/10454/2/NATH%20C3%81ZIA\\_ALMEIDA\\_FONS%20C3%8ACA\\_REIS.pdf](https://teses.ufs.br/bitstream/riufs/10454/2/NATH%20C3%81ZIA_ALMEIDA_FONS%20C3%8ACA_REIS.pdf). Acesso em: 26 jan. 2020.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo carioca 2020 de Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10884556/4269410/LINGUAPORTUGUESA.pdf> > Acesso em: 20 jun.2020.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares: Áreas Específicas**. Rio de Janeiro, 2013.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.), **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, p. 153-183, 2005.

ROJO, Roxane (org.) **Escola conectada: os multiletramentos e as TIC's**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2015.

ROSÁRIO, Ivo da Costa; LOPES, Monclar Magalhães. **Fundamentos e métodos para o ensino de Língua Portuguesa**. Porto Velho, RO: Edufro, 2020.  
Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (trad. e org.). **Gêneros orais e escritos na escola** Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 95-128, 2004

SANTOS, Wagno da Silva; KARWOSKY, Acir Mário. Pedagogia dos multiletramentos: desafios e perspectivas na docência. **Revista Evidência**, v. 14, n. 14, p. 171-179, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/marig/Downloads/580-2154-1-SM.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2020.

SAYURI, Juliana. O pai do menino de cabelo azul. **Revista Trip**, 19 fev. 2019. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/trip/o-pai-do-armandinho-o-menino-de-cabelo-azul-que-reflete-sobre-arte-a-politica-e-direitos-humanos>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SILVA, Augusto Soares da. A linguística cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em linguística. **Revista Portuguesa de Humanidades**, vol. 1, n. 1-2, p. 59-101, 1997.

SOARES, Elisabete A. Alves; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito; DIAS, Fátima Aparecida da Silva. PCNs x BNCC e o Currículo de Língua Portuguesa. **Trabalho apresentado no I Congresso Internacional de Educação – contextos educacionais: formação, linguagens e desafios**. UEL, Londrina, 2019.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, jan./abr.2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Trad. Claudia Schilling – 6.ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Carla Luana Santos de. **Lendo charges e tirinhas: uma proposta para o Ensino de leitura do texto multimodal**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Salvador (BA), 2015. Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/869086/carla-luana-santos-de-souza---profletras>. > Acesso: 09 nov. 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa Ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

TREVISAN, Eunice Maria Castegnaro. Leitura e conhecimento prévio. **Revista Letras**, Universidade Federal de Santa Maria, 1999. p.27-36.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. (Org.). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2013.

VIEIRA, Martha Lourenço. Suportes da Escrita. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (Org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. 1ed. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2014, v., p. 9-336.

VINHAL, Maria de Lurdes. 2019. **O gênero tira e a argumentação: uma relação produtiva**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) Uberlândia, 2019. Disponível em <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18940?offset=20>.> Acesso: 09 nov.2019.

XAVIER, Antonio Carlos. Hipertexto e intertextualidade. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, n.44: p.25-42, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637082>> Acesso em: 09 nov. 2019.

ZABALA, Antoni. A avaliação. *In*: **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



## APÊNDICES

### APÊNDICE A – CADERNO DE ATIVIDADES

# CADERNO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DE LEITURA

Disciplina	Curso	Série
Língua Portuguesa	Ensino Fundamental	3º ciclo (6º e 7º anos)
<b>Objetivos a serem alcançados:</b>		
Compreender as linguagens verbal, não verbal e multissemiótica presentes nas tiras e nos outros gêneros com os quais elas dialogam.		
Identificar as características mais recorrentes no gênero tira.		
Desenvolver a consciência crítica do leitor.		
Ampliar os conhecimentos enciclopédico, linguístico e interacional do aluno.		
Reconhecer e perceber os diferentes sentidos de um texto.		
Compreender o conceito de intertextualidade e sua relação com o intertexto.		
Localizar informações explícitas e implícitas ao texto por meio de inferências.		
Ler, compreender e interpretar o gênero a ser discutido, observando as características que o compõem e o meio em que circulam.		

Caro professor/ educador,

Este caderno de atividades terá como foco o ensino de leitura baseado no gênero textual tira e na noção de intertextualidade relacionada a diferentes gêneros. Serão disponibilizadas atividades relacionadas à aquisição dessas competências, cujo tempo previsto para a realização é de aproximadamente um mês.

Propomos que as atividades sejam realizadas com seu auxílio, mediando a troca de conhecimento, guiando os alunos no caminho a ser percorrido para a execução das atividades e esclarecendo possíveis dúvidas e questionamentos, surgidos ao longo do percurso. Porém, caso seja necessário, os alunos conseguirão realizar os exercícios de maneira autônoma ou em grupo por meio das explicações dadas pelo professor/tutor no início de cada aula.

Na primeira parte deste caderno, encontram-se as aulas sobre intertextualidade, sobre classificação da linguagem, sobre os gêneros história em quadrinhos e tira, juntamente com suas características. Nesta etapa, foram selecionadas tiras de diferentes autores, como da Turma da Mônica e do Calvin, por despertarem o interesse dos educandos. Posteriormente, haverá a leitura de diferentes textos multimodais com intuito de relacioná-los intertextualmente às tiras do Armandinho.

Os assuntos relacionados acima serão divididos em 10 (dez) aulas de 2 (dois) tempos cada. Cada aula será dividida nas seguintes etapas:

1. Para pensar;
2. Refletindo sobre a língua;
3. Entendendo o texto;
4. Ampliando os horizontes.

A primeira etapa será uma atividade explanatória composta por um pequeno texto com algumas perguntas, cujo objetivo principal é levantar os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao tema que será discutido na aula. Na segunda etapa, serão desenvolvidas algumas atividades metalinguísticas a respeito do assunto abordado. Embora a seção seja denominada “refletindo sobre a língua”, consideraremos tanto aspectos de língua quanto de linguagem. A terceira etapa desenvolverá a construção de sentidos por meio de atividades de interpretação, de léxico, de coesão e de coerência. Já a quarta e última etapa será composta por uma atividade, principalmente de cunho intertextual, que conecte diferentes questões relacionadas ao assunto principal abordado na aula.

Os alunos deverão ler os textos com auxílio ou sozinhos, prestar atenção nos apontamentos realizados pelo professor e realizar as atividades apresentadas. Ao longo do caderno, será realizada uma avaliação somativa para mensurar o desenvolvimento de cada estudante durante o processo de ensino-aprendizagem.

Cabe a cada educador avaliar se as repostas das questões serão comentadas e debatidas entre os educandos, corrigidas individualmente ou expostas em algum lugar para que, apenas, se verifiquem os acertos obtidos.

Um bom trabalho a todos!

Atenciosamente,  
Mariana Garcia  
(elaboradora do caderno)

## SUMÁRIO

<b>Aula 1:</b> Conhecendo a intertextualidade intergêneros .....	5
<b>Aula 2:</b> Linguagens verbal, não verbal e multissemiótica .....	11
<b>Aula 3:</b> Gênero textual tira e seus elementos .....	17
<b>Aula 4:</b> Os balões nas tiras .....	23
<b>Aula 5:</b> A poesia e sua relação com as tiras .....	31
<b>Aula 6:</b> A notícia e sua relação com as tiras .....	36
<b>Aula 7:</b> A propaganda e sua relação com as tiras.....	43
<b>Aula 8:</b> A descrição de personagens em narrativas infanto-juvenis e sua relação com as tiras .....	48
<b>Aula 9:</b> A fábula e sua relação com as tiras .....	53
<b>Aula 10:</b> A sinopse de um conto de fadas e sua relação com as tiras .....	59

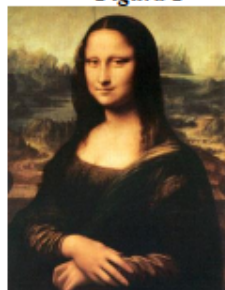
### Aula 1: Conhecendo a intertextualidade intergêneros

Esta aula visa a capacitar os alunos a: i) ler e interpretar diferentes textos multimodais; ii) reconhecer e perceber os diferentes sentidos do texto; iii) desenvolver sua consciência crítica; iv) localizar informações explícitas e implícitas ao texto por meio de inferências; e v) compreender o conceito de intertextualidade intergêneros e sua relação com o intertexto.

Para pensar...

Observe a figura 1 para responder às perguntas 1, 2, 3, 4, 5:

**Figura 1**



1- Você já visitou museus ou galerias de artes? O que achou?

Resposta comentada: Resposta pessoal.

Espera-se que os alunos já tenham visitado esse tipo de ambiente e exponham suas opiniões a respeito do lugar de maneira clara e objetiva.

Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/artes/mona-lisa.htm>

2- Você conhece a obra de arte representada ao lado? Sabe o nome dela?

Resposta comentada: Resposta pessoal.

Espera-se que os alunos ativem seus conhecimentos de mundo e percebam que a figura 1 representa a obra *Monalisa* de Leonardo da Vinci.

3- Como você descreveria essa tela?

Resposta comentada: Resposta pessoal.

Espera-se que os alunos percebam que a mulher está sentada e só é representada da cintura para cima com uma das mãos sobre a outra. Seus olhos são castanhos assim como seus cabelos cortados na altura dos ombros. Atrás dela, é representada uma paisagem com bastantes árvores e um lago. Ela está muito bem vestida com roupas de época. Além disso, apresenta um sorriso e um olhar enigmático.

6

4- Na sua opinião, o que o autor quis representar ao desenhá-la?

Resposta comentada: Resposta pessoal.

Espera-se que os alunos consigam expor suas opiniões de maneira clara e objetiva.

5- Este quadro é um dos mais famosos do mundo. Na sua opinião, o que o faz ser tão importante?

Resposta comentada: Resposta pessoal.

Espera-se que os alunos consigam expor suas opiniões de maneira clara e objetiva.

*Professor: Após discutir as questões acima com os alunos, é interessante falar um pouco sobre quem foi Leonardo Da Vinci e sobre a história da Mona Lisa.*

Refletindo sobre a língua...

1- Observe as figuras 2 e 3 para responder às questões seguintes:

**Figura 2**



Fonte: <https://mundoeducacao.uol.com.br>

**Figura 3**



Fonte: <http://obviousmag.org/pausas/2015>

a) O que representam as figuras acima?

Resposta comentada: A figura 2 representa uma propaganda do amaciante Mon Bijou um dos produtos da marca Bombriil. Já a figura 3 é a célebre personagem Mônica de Mauricio de Sousa.

Espera-se que os alunos realizem inferências ao analisar essas imagens e percebam que ambas estão relacionadas à obra Mona Lisa, representada na figura 1.

b) Qual a relação entre essas duas figuras e a figura 1?

Resposta comentada: As figuras 2 e 3 apresentam mulheres sentadas na mesma posição e com roupas similares à mulher da figura 1.

Ao realizar essa atividade, os alunos precisam inferir informações implícitas identificadas por meio de seus conhecimentos de mundo, como destaca Antunes (2009).

c) Você sabe como é denominada essa relação entre diferentes textos?

Resposta comentada: Resposta pessoal.

Essa relação entre diferentes textos é denominada intertextualidade. Espera-se que os alunos, por meio de seus conhecimentos de mundo adquiridos ao longo da vida estudantil já percebam essa relação entre os textos, mesmo que não conheçam a sua nomenclatura.

*A relação que se estabelece entre dois textos, quando um texto já criado (intertexto) exerce influência na criação de um novo texto é denominada intertextualidade. Essa referência pode ocorrer de maneira explícita ou implícita.*

<i>Intertextualidade explícita</i>	<i>Intertextualidade implícita</i>
<i>Envolve a menção direta do intertexto que foi utilizado.</i>	<i>Não há menção direta ao texto que serviu de intertexto.</i>

2- Agora, leia o texto 1, a letra da canção “Monalisa” do artista brasileiro Jorge Vercillo.

*Professor: Se possível coloque a música para que os alunos possam ouvi-la e cantarem juntos. Você pode localizá-la em <https://www.youtube.com/watch?v=mK39xK63HI>*

### **Texto 1**

É incrível,  
Nada desvia o destino  
Hoje tudo faz sentido,  
E ainda há tanto a aprender  
E a vida tão generosa comigo,  
Veio de amigo a amigo  
Me apresentar a você

Paralisa com seu olhar,  
Monalisa  
Seu quase rir  
Ilumina tudo ao redor  
Minha vida,  
ai de mim.

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/jorge-vercillo>

Me conduza junto a você,  
ou me usa pro seu prazer  
Me fascina,  
deusa com ar de menina

Não se prenda  
A sentimentos antigos  
Tudo que se foi vivido  
Me preparou pra você  
Não se ofenda  
Com meus amores de antes  
Todos tornaram-se pontes  
Pra que eu chegasse a você

a) A canção acima também dialoga com a figura 1. Retire elementos do texto que comprovem essa afirmação.

Resposta comentada: Além do próprio nome da canção, os versos, “Paralisa com seu olhar”, “Monalisa”, “Seu quase rir”, “deusa com ar de menina” se relacionam à obra de Leonardo da Vinci.

Para realizar tal atividade, os alunos precisarão realizar inferências para compreender integralmente o seu sentido.

b) A relação entre esses dois textos ocorre de maneira explícita ou implícita? Explique.

Resposta comentada: Implícita, pois como afirma Koch, Bentes e Cavalcanti (2007), não há informação clara do texto que serviu de intertexto, sendo necessário que o aluno ative sua memória para identificá-lo.

### Entendendo o texto...

1- Responda às questões abaixo, com base na leitura do texto 2, a tira do Armandinho:

#### Texto 2



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/>

a) O que o Armandinho gostaria de saber?

Resposta comentada: Porque o lobo é chamado de “lobo mau”.

É importante que os alunos percebam que essa informação está explícita no texto.

b) Como a mãe do Armandinho explica a indagação dele?

Resposta comentada: A mãe do Armandinho responde que o lobo é mau, porque queria comer os porquinhos.

É interessante que os alunos por meio de inferências, percebam que a mãe do Armandinho está se referindo ao conto “Os três porquinhos”.



c) No primeiro quadrinho, a quem o pronome “ele” se refere?

Resposta comentada: O pronome “ele” se refere ao “lobo mau”.

Para que os alunos consigam entender essa referência, basta que eles retornem ao texto e façam associações com elementos presentes no próprio cotexto. Assim, utilizando o conhecimento linguístico (KOCH; ELIAS, 2018) por meio do uso da língua, os estudantes conseguirão compreender que o Armandinho utiliza o pronome “ele” que é masculino, singular para se referir ao substantivo “lobo mau” que também é masculino, singular.

d) No segundo quadrinho, qual foi a palavra utilizada para denominar o lobo mau?

Resposta comentada: A palavra utilizada para denominar o lobo mau foi “desalmado”.

Para que os alunos consigam entender essa referência, basta que eles retornem ao texto e façam as associações com elementos presentes no próprio contexto, por meio de seus conhecimentos linguísticos (KOCH; ELIAS, 2018).

e) Ao ler essa tira, você conseguiu se lembrar de algum outro texto? Qual?

Resposta comentada: Resposta pessoal.

Espera-se que os alunos tenham conhecimento de mundo a respeito do conto “Os três porquinhos” para realizarem inferências e, assim, percebam que a tira se relaciona à obra por relacionar os porquinhos ao lobo mau.

Ampliando os horizontes ...

### Texto 3



Fonte: <http://encantamentosdaliteratura.blogspot.com>

1- Esta é a capa de uma revista em quadrinhos da Turma da Mônica em que a Magali é a protagonista. Observando os elementos visuais que a compõem, percebemos que o Maurício de Souza faz uso da intertextualidade, remetendo-se a um clássico da literatura infanto-juvenil. A qual clássico o autor se refere?

Resposta comentada: A obra faz referência ao conto de fadas Rapunzel.

Espera-se que os alunos tenham conhecimento de mundo a respeito dessa obra e realizem inferências para perceberem a relação apresentada entre os dois textos.

***Releitura – criação de uma obra tendo outra como base.***

2- A partir dos elementos que compõem essa capa, de que modo Maurício de Souza faz a releitura desse clássico?

Resposta comentada: Na história original, Rapunzel joga suas tranças para que a Bruxa possa subir na torre. Já, na obra de Maurício de Sousa, a Magali joga suas tranças para pegar os pães oferecidos por Quinzinho, já que sua principal característica é comer demais.

É importante destacar que os alunos só chegarão a essa conclusão se tiverem conhecimento de mundo a respeito tanto da obra de Rapunzel quanto da Magali para que realizem inferências e cheguem às conclusões apresentadas anteriormente.

## Aula 2: Linguagens verbal, não verbal e multissemiótica

Na aula anterior, estudamos a intertextualidade e suas características. Nesta aula, estudaremos os diferentes tipos de linguagem.

O intuito dessa aula é que os alunos é capacitar os alunos a: i) compreender as linguagens verbal, não verbal e multissemiótica presentes em diferentes textos; ii) ler e interpretar diferentes textos multimodais; iii) reconhecer e perceber os diferentes sentidos do texto; iv) desenvolver a sua consciência crítica; v) ampliar os conhecimentos enciclopédico e linguístico; e vi) localizar informações explícitas e implícitas ao texto por meio de inferências.

Para pensar...

Observe a figura 1 para responder às perguntas 1, 2, 3, 4:

**Figura 1**



Fonte: <https://www.impacta.edu.br/blog/como-nascem-os-emojis/>

1- Você conhece esses símbolos? Sabe o nome deles?

Resposta comentada: Resposta pessoal.

Espera-se que os alunos tenham conhecimento de mundo a respeito desses símbolos, uma vez que muitos são utilizados pelos jovens na internet. Eles são chamados de emojis.

2- Onde as pessoas costumam utilizá-los? Em quais situações?

Resposta comentada: Resposta pessoal.

Espera-se que os alunos realizem inferências e, por meio de seus conhecimentos de mundo, respondam que esses símbolos são utilizados nas redes sociais em diversas situações, para entreter, divertir, discutir, entre outras possibilidades.

3- Você acha que é fácil compreender o que a pessoa quis dizer quando utiliza um desses símbolos?

Resposta comentada: Resposta pessoal.

É interessante que os alunos expressem suas opiniões de maneira clara e objetiva.

4- Qual significado você atribuiria a cada um desses símbolos?



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

Resposta comentada: Resposta pessoal.

É importante que os alunos percebam que o mesmo emoji pode ter diferentes significados dependendo do contexto. Geralmente, o primeiro emoji indica raiva, desapontamento; o segundo, sono, cansaço; e o terceiro, bênção, agradecimento ou até mesmo um bater de duas mãos diferentes.

Refletindo sobre a língua...

*O processo comunicativo pelo qual as pessoas interagem entre si é denominado **linguagem**. Há dois tipos principais de linguagem: a verbal e a não verbal. Geralmente, o texto verbal é constituído por escrita ou fala no ato comunicativo. Já a linguagem não verbal utiliza gestos, figuras, imagens, desenhos, símbolos etc. A conexão entre esses diferentes elementos (semioses) no mesmo texto é denominada **multissemiose** ou **linguagem mista**.*

1- Classifique o tipo de linguagem presente em cada uma das figuras abaixo:



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

13

Resposta comentada: Na primeira figura, temos a linguagem verbal, uma vez que só apresenta elementos escritos. Na segunda, a linguagem é multissemiótica, pois apresenta tanto elementos verbais quanto não-verbais. Já, na terceira, a linguagem é não verbal, pois só apresenta imagens.

2- Responda às questões abaixo de acordo com o texto 1.

**Texto 1**



a) Qual linguagem foi utilizada?

Resposta comentada: Neste texto é utilizada apenas a linguagem não verbal, já que só apresenta imagens. Apesar da presença dos balões na tira, eles estão vazios, não apresentando nenhuma palavra.

b) Na sua opinião, a falta de texto escrito prejudicou a mensagem que autor quis transmitir? Por quê?

Resposta comentada: Resposta pessoal.

Espera-se que os alunos respondam “sim”, uma vez que o entendimento dessa tira foi prejudicado pela ausência da linguagem verbal.

3- Responda às questões abaixo de acordo com o texto 2.

**Texto 2**



a) Como é denominada a linguagem utilizada?

Resposta comentada: Neste texto é utilizada apenas a linguagem verbal, uma vez que não apresenta imagens, apenas balões de fala.

b) Esse texto poderia ser classificado como:

( ) carta ( ) tira ( ) notícia

Resposta comentada: Tira. Os alunos precisam se atentar aos balões representados no texto. Vergueiro (2018) afirma que os balões representam uma característica única do gênero textual história em quadrinhos.

c) Você acha que o entendimento da mensagem foi prejudicado pela ausência das imagens? Por quê?

Resposta comentada: Resposta pessoal.

Espera-se que os alunos indiquem que a ausência das imagens prejudicou o entendimento do texto, pois o entendimento desse texto está relacionado à união das linguagens verbal e não verbal, assim como destacam Koch e Elias (2018).

Entendendo o texto...

Agora, responda às questões abaixo de acordo com o texto 3.

### Texto 3



Fonte: <https://www.facebook.com/turmadamonica>

1- Ao longo dos quadrinhos, a expressão da Magali vai se modificando. No primeiro quadrinho, ela demonstra que está:

(A) surpresa (B) alegre (C) triste (D) decepcionada

Resposta comentada: Alegre.

Os alunos precisam se atentar aos aspectos visuais da tira. Magali entra apressada com um presente nas mãos, enquanto apresenta um sorriso largo no rosto.

2- No trecho, “o aniversário é do Cebolinha, e não meu! ”. O termo destacado se refere a qual elemento da tira:

(A) Magali (B) Cebolinha (C) Cascão (D) presente

Resposta comentada: O pronome “meu” se refere ao Cascão.

Para que os alunos consigam entender essa referência, basta que eles retornem ao texto e façam as associações com elementos presentes no próprio cotexto. Assim, utilizando o conhecimento linguístico (KOCH; ELIAS, 2018) por meio do uso da língua, eles conseguirão compreender que o Cascão se refere a si mesmo, uma vez que o pronome possessivo “meu” se refere a 1ª pessoa do discurso.

3- Explique a relação entre o ponto de interrogação e a expressão facial do Cebolinha no último quadrinho.

Resposta comentada: O sinal de interrogação e o semblante do Cebolinha expressam que ele ficou com dúvidas em relação ao fato de o Cascão ter recebido o presente, já que o aniversário era dele. Espera-se que os alunos tenham conhecimento de mundo em relação aos sinais de pontuação para que realizem inferências e compreendam tal questão.

4- O texto acima é composto tanto de linguagem verbal quanto não verbal. A presença dessas duas linguagens facilitou o entendimento desse gênero textual? Explique.

Resposta comentada: Sim. Para os alunos compreenderem essa questão, é essencial que eles assimilem a importância do vínculo entre as linguagens verbal e não verbal presente no gênero textual tira. Como afirma Vergueiro (2018), nas histórias em quadrinhos, na maioria das vezes, a mensagem só é compreendida por intermédio da interação entre esses dois elementos.

#### Ampliando os horizontes ...

Observe a tira do Armandinho (texto 4) composta apenas de linguagem não verbal. Depois, responda às questões 1, 2, 3, 4 e 5.

#### Texto 4



Fonte: BECK, Alexandre. *Armandinho cinco*. Florianópolis: A.C. Beck, 2015.

**1- Quantos quadrinhos compõem a tira?**

Resposta comentada: A tira é composta por 3 quadrinhos. Os alunos precisam perceber que assim como destaca Vergueiro (2018), os quadrinhos possuem um alto valor expressivo e informativo para a tira, já que a narrativa se desenrola através da sequência deles.

**2- Observando o 1º quadrinho, qual o comportamento do cachorro, quando viu o Armandinho?**

Resposta comentada: O cachorro aparenta estar bravo e que irá avançar no Armandinho. É importante que o professor incentive os alunos a observarem todos os elementos não verbais que compõem a tira.

**3- No 2º quadrinho, o cachorro aparece com uma postura diferente. Como podemos descrever o cachorro neste quadrinho e qual fato levou ele a essa postura?**

Resposta comentada: O cachorro parece estar amedrontado, pois está sentado e com as orelhas caídas. Tal comportamento do cachorro é explicado pelo fato do Armandinho estar com um pedaço de pau na mão.

**4- O final da história surpreendeu você? Explique.**

Resposta comentada: Resposta pessoal.

Espera-se que os alunos consigam expor suas opiniões de maneira clara e objetiva. Embora seja uma pergunta de resposta pessoal, é interessante que o professor mostre aos alunos que apesar de os dois primeiros quadrinhos apresentarem a possibilidade de um conflito entre o Armandinho e o cachorro, no último quadrinho, eles se entendem e saem correndo felizes e brincando.

**5- Você acha que a ausência de balões dificultou o entendimento da tira? Por quê?**

Resposta comentada: Resposta pessoal.

Espera-se que os alunos compreendam que apesar da ausência da linguagem verbal nesta tira, é possível compreendê-la, pois os fatos estão bem descritos por meio das imagens.



### Aula 3: Gênero textual tira e seus elementos

Na aula anterior, estudamos o conceito de linguagem e suas classificações. Agora, estudaremos o gênero textual tiras que possui como uma de suas principais características a linguagem multissemiótica.

Após a apresentação desse gênero textual, pretende-se que os alunos sejam capazes de: i) identificar as características mais frequentes nas tiras; ii) desenvolver a sua consciência crítica; iii) ampliar os seus conhecimentos enciclopédico e linguístico; além de iv) reconhecer e perceberem os diferentes sentidos do texto.

Para pensar...

Observe a figura abaixo para responder às perguntas 1, 2, 3, 4.

**Figura 1**



Fonte: <https://vejasp.abril.com.br/>

1- Você conhece os personagens da figura acima?

Resposta comentada: Resposta pessoal.

Espera-se que os alunos tenham conhecimento de mundo em relação a esses personagens, uma vez que essa história em quadrinhos é muito popular e destinada ao público infanto-juvenil.

2- Esses personagens fazem parte de uma história em quadrinhos bem famosa. Qual é o nome dela?

Resposta comentada: Turma da Mônica.

Espera-se que os alunos, por meio de seus conhecimentos de mundo, conheçam essa história em quadrinhos, uma vez que ela é muito popular e destinada ao público infanto-juvenil, alvo da atividade.

3- Você gosta de ler esse gênero textual? Por quê?

Resposta comentada: Resposta pessoal.

Espera-se que os alunos exponham suas opiniões de maneira clara e objetiva.

4- Qual seu personagem favorito nas histórias em quadrinhos? Quais são as características dele?

Resposta comentada: Resposta pessoal.

Espera-se que os alunos exponham suas opiniões de maneira clara e objetiva.

*Professor: Se possível, peça que os alunos se dividam em grupos e levem para sala de aula as histórias em quadrinhos que eles mais gostam. Caso eles não possuam exemplares desse gênero textual em casa, você também pode reuni-los na sala de leitura (biblioteca) da própria escola. Dessa forma, você incentivará o contato da turma com esse gênero e poderá analisar com mais clareza o conhecimento prévio desses estudantes.*

### Refletindo sobre a língua...

*As tiras são consideradas um gênero textual pertencente às histórias em quadrinhos. Marcada por serem enunciações curtas, são constituídas por balões que apresentam as "falas" de personagens, destacando nessa composição o ligamento entre o texto verbal (escrito) e o não verbal (imagens). São compostas por narrativas curtas que evoluem quadro a quadro.*

*Por serem em narrativas, as tiras podem ser contadas pelo próprio personagem (narrador personagem) por meio dos balões ou por alguém que não participa da história (narrador observador) por meio das legendas. Esse último recurso, geralmente, é marcado por retângulos localizados na parte superior do quadrinho.*

1- Observe a tira da Armandinho (texto 2) e responda às questões abaixo:

### Texto 2



Fonte: BECK, Alexandre. *Armandinho treze*. Florianópolis: A.C. Beck, 2019.

a) Quantos quadrinhos o cartunista utilizou para apresentar essa narrativa?

Resposta comentada: A tira é composta de três quadrinhos.

Os alunos precisam compreender que os quadrinhos se localizam dentro de um conjunto de linhas, sendo compostos por cenário, personagens, além de fragmentos de tempo e de espaço, conforme aponta Vergueiro (2018).

b) Nesta tira, além das fala da personagem, há textos representados em retângulos. O que esses textos indicam? Qual é o nome desse recurso?

Resposta comentada: Os retângulos, representados na parte superior dos três primeiros quadrinhos e na parte inferior do último quadrinho, indicam a voz do narrador. O nome desse recurso é legenda.

Como afirma Vergueiro (2018), a legenda tem a função de informar ao leitor sobre os fatos que estão ocorrendo.

c) O que as gotículas saindo do corpo do Armandinho indicam?

Resposta comentada: As gotículas indicam o suor saindo do corpo do Armandinho, já que está muito calor.

Os alunos precisam perceber que todos os elementos visuais interligados aos textuais são importantes para a compreensão global da tira.

c) Com base na linguagem não verbal, o que o Armandinho está fazendo no último quadrinho? Que elementos visuais foram utilizados pelo cartunista para desenvolver essa expressão da personagem?

Resposta comentada: O Armandinho está engasgado. Para representar essa situação, o cartunista representou o rosto dele numa tonalidade mais escura e a boca aberta como se ele quisesse buscar ar. Além disso, foram utilizadas as onomatopeias GASP! para indicar o engasgo.

**Figuras cinéticas:** são artifícios utilizados para dar ideia de movimento à cena apresentada.

**Onomatopeias:** são signos convencionais que representam ou imitam um som por meio de caracteres alfabéticos. Elas podem ser representadas tanto dentro quanto fora dos balões e cada um dos itens que as compõem possui valor expressivo.

3- Vimos acima que, assim como as histórias em quadrinhos, as tiras contam histórias de maneira cronológica. Observe o texto 3 e responda às questões A e B.

**Texto 3**



Fonte: BECK, Alexandre. *Armandinho Zero*. Florianópolis: A.C. Beck, 2013.

a) Apesar de essa tira não apresentar balões, qual é a história narrada?

Resposta comentada: O Armandinho está tentando soltar pipa, mas não consegue colocá-la no ar. Ele fica desanimado e decidiu pegar um balão que flutua e sai todo feliz saltitando.

b) O primeiro quadrinho apresenta a palavra “PLAC”. O que ela representa? Qual é o nome desse recurso linguístico?

Resposta comentada: A palavra “PLAC” representa o barulho que a pipa faz ao bater no chão. O nome desse recurso linguístico é onomatopeia. De acordo com Vergueiro (2018, p.62), as onomatopeias são “signos convencionais que representam ou imitam um som por meio de caracteres alfabéticos”.

Entendendo o texto...

1- Abaixo, você lerá uma tira de “Calvin e Haroldo” de Bill Watterson (texto 3). Nesta história, os fatos são representados por meio de uma sequência narrativa que representa a passagem do tempo.

**Texto 3**



Fonte: <http://blogdoxandro.blogspot.com/2019/03/tiras-n10964-calvin-and-hobbescalvin-e.html>.

**Você sabia?**  
Nas tiras, as reticências (...), geralmente, indicam uma pausa no pensamento ou a omissão de algo que foi dito.

a) Ao final do primeiro quadrinho, o menino utiliza o sinal de pontuação denominado reticências. O que ele indica nesse quadrinho?

Resposta comentada: Neste quadrinho, as reticências indicam uma pausa no pensamento do Calvin.

Para responder essa questão, o aluno necessita observar o quadro “você sabia?” e, assim, realizar inferências para resolvê-la.

b) No trecho, “Eu acho que é melhor encarar o perigo e viver a mil!”. Qual é o sentido da expressão destacada?

Resposta comentada: A expressão “viver a mil” indica que Calvin quer aproveitar a vida ao máximo, com bastante adrenalina.

Uma vez que esta atividade engloba questões de vocabulário e uso da língua, os alunos deverão fazer uso do conhecimento linguístico para compreender e atribuir significados ao texto, conforme explicita Koch e Elias (2018).

c) Em todos os quadrinhos, apenas o Calvin fala. Na sua opinião, por que o tigre não responde as indagações do menino?

Resposta comentada: Resposta pessoal.

Espera-se que os alunos percebam que o silêncio ao qual o Calvin se refere parece, na verdade, resultar do fato de o Tigre não estar mais ali. O Tigre parece discordar de Calvin, quando abandona o amigo naquela aventura.

### Ampliando os horizontes ...

Responda às questões abaixo de acordo com o texto 4:

#### Texto 4



Fonte: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br>

**1- Qual a crítica realizada pela tira acima?**

Resposta comentada: A crítica realizada nessa tira é de que as crianças não brincam nem se divertem como antigamente. Elas estão cada vez mais presas dentro de casa, voltadas para telas de computadores, de celulares e de tablets, sedentárias e engordando cada vez mais.

**2- Esta tira não apresenta moldura nos quadros, mas conseguimos perceber que ela é formada por diferentes quadrinhos. A partir dessa análise, podemos dividir essa tira em quantos quadrinhos?**

Resposta comentada: Essa tira apresenta quatro quadrinhos.

Vergueiro (2018) destaca que há autores que preferem omitir os contornos dos quadrinhos, mas isso não interfere no desenvolvimento da leitura, na maioria das vezes, como ocorre nesse caso.

**3- Observando a linguagem não verbal utilizada no primeiro quadrinho, percebemos que o menino realiza uma ação desastrosa. Qual foi a consequência dessa ação? Que recursos gráficos foram utilizados para representá-la?**

Resposta comentada: O menino chutou uma bola que quebrou uma vidraça. Para representar tal ação, o cartunista utilizou as onomatopeias: **tum** (a bola sendo chutada) e **cras** (o barulho da vidraça sendo quebrada). Além disso, ele representou por meio de figuras cinéticas, os vidros da vidraça quebrada e a bola entrando por dentro desse vidro.

**4- A maior parte da narrativa da tira é contada pelos personagens ou pelo narrador? Utilize elementos da tira para explicar sua resposta.**

Resposta comentada: A maior parte da tira é contada pelo narrador. O cartunista utilizou legendas colocadas de forma retangular na parte superior em todos os quadrinhos para narrar a história.

Vergueiro (2018) afirma que a legenda possui a função de informar ao leitor sobre fatos abordados nas tiras.

### Aula 4: Os balões nas tiras

Na aula anterior, iniciamos o estudo do gênero textual tira e apresentamos algumas de suas características. Nesta aula, completaremos a aula 3 anterior, estudando os diferentes tipos de balões que podem compor uma tira.

Portanto, ao final dessa aula, esperamos que os alunos sejam capazes de: i) identificar outras características das tiras; ii) desenvolver a sua consciência crítica; iii) ampliar os seus conhecimentos enciclopédico e linguístico; e iv) reconhecer e perceber os diferentes sentidos do texto.

Para pensar...

Responda às questões abaixo de acordo com a figura 1.

**Figura 1**



1- Você sabe qual é o nome desses elementos?

Resposta comentada: Resposta pessoal.

Espera-se que os alunos por meio de seu conhecimento de mundo, saibam que se trata de balões usados nas histórias em quadrinhos.

Fonte: <http://jornalismojunior.com.br/a-jornada-das-historias-em-quadrinhos-pelo-mundo/>

2- O que esses elementos representam?

Resposta comentada: Esses elementos representam a forma de comunicação entre os personagens nas histórias em quadrinhos.

Os alunos precisam ter conhecimento de mundo desse gênero textual para responder essa questão.

3- Em qual gênero textual eles são utilizados?

Resposta comentada: Esses elementos são utilizados nas histórias em quadrinhos e seus gêneros afins, como tira, cartum e charge.

Os alunos precisam ter conhecimento de mundo desse gênero textual para responder essa questão.

4- Você sabe explicar por que eles estão representados em diferentes formatos? Explique.

Resposta comentada: Resposta pessoal.







Espera-se que os alunos tenham conhecimento de mundo a respeito das histórias em quadrinhos e reconheçam alguns balões como representativos de falas, gritos, pensamento, entre outros.

### Refletindo sobre a língua...

As histórias em quadrinhos são formadas por diferentes elementos. Um dos mais importantes é o **balão** que transmite a sensação de diálogo entre os personagens. Esse elemento une a imagem e a palavra, não podendo mais serem separadas.

Classificação dos balões:	Exemplo:
<b>Balão fala:</b> é o mais comum. Apresenta contorno em linha contínua, reta ou curvilínea, indicando uma fala neutra.	
<b>Balão cochicho:</b> apresenta contorno pontilhado, indica um tom de voz baixo.	
<b>Balão pensamento:</b> apresenta contorno ondulado e apêndice com bolhas que aliado ao formato de nuvem intensificam com essa ideia.	
<b>Balão mudo:</b> não apresenta palavras, geralmente, inclui sinal gráfico, como ponto de interrogação ou de exclamação.	



<p><b>Balão composto:</b> apresenta múltiplos momentos da fala de um mesmo personagem.</p>	
<p><b>Balão sonho:</b> apresenta em imagens o conteúdo com que o personagem está sonhando.</p>	
<p><b>Balão trêmulo:</b> possui linhas tortas, sugerindo voz tenebrosa, medo ou dúvida.</p>	
<p><b>Balão berro:</b> as extremidades são apontadas para fora, como uma expressão sugerindo tom de voz alto.</p>	
<p><b>Balão vibrado:</b> sugere voz trêmida.</p>	
<p><b>Balão de linhas quebradas:</b> indica falas provenientes de aparelhos eletrônicos.</p>	
<p><b>Balão uníssono:</b> reúne a fala de diferentes personagens.</p>	
<p><b>Balão de apêndice cortado:</b> indica a voz de um emissor que não aparece no quadrinho.</p>	

<p><b>Balão especial:</b> ocorre quando assume a forma de uma figura e conotam o sentido visualmente representado.</p>	
<p><b>Balão glacial:</b> parece gelo derretendo. Revela choro ou desespero por alguém.</p>	
<p><b>Balão intercalado:</b> durante a leitura dos balões de um personagem, pode haver outro balão com a fala de um interlocutor.</p>	
<p><b>Balão zero ou ausência de balão:</b> quando não existe contorno de balão, aparece com ou sem apêndice.</p>	

Observe a tira (texto 1) abaixo, atentando-se aos aspectos linguísticos e imagéticos. Em seguida, responda às questões 1, 2 e 3:

### Texto 1



Fonte: <https://wordsofleisure.com>

1- Os quadrinhos indicam a passagem temporal da história e a movimentação dos personagens. Quantos quadrinhos compõem a tira acima? Narre de maneira clara e sucinta a história apresentada.

Resposta comentada: A tira apresenta 4 quadrinhos.

Os alunos precisam compreender que os quadrinhos se localizam dentro de um conjunto de linhas, sendo compostos por cenário, personagens, além de fragmentos de tempo e espaço conforme aponta Vergueiro (2018).

2- Em relação aos balões de fala que compõem a tira, percebemos diferenças entre eles:

a) Indique a diferença em relação ao formato do primeiro, do segundo e do último balão da tira. Como esses balões são denominados?

Resposta comentada: O primeiro balão apresenta as extremidades para fora, o segundo, o contorno em linha contínua e o último é bem similar ao segundo, mas o apêndice apresenta bolhas. Esses balões são chamados de balões de berro, de fala e de pensamento, respectivamente.

Os alunos precisam realizar inferências em relação aos dados fornecidos pelo próprio caderno para responderem a atividade, pois de acordo com Cagnin (2014), o **balão fala** é o mais comum nas HQs, apresentando contorno em linha contínua, reta ou curvilínea, indicando uma fala neutra; o **balão pensamento** apresenta contorno ondulado e apêndice com bolhas que aliadas ao formato de nuvem, intensificam essa ideia; e o **balão berro** apresenta as extremidades para fora, como uma explosão, sugerindo tom de voz alto.

b) O personagem que emite a fala do primeiro quadrinho está presente na cena? O que o formato desse quadrinho e as letras em negrito indicam?

Resposta comentada: Não. Pela posição do rabicho, percebe-se que o personagem não está presente no quadrinho. As letras em negrito foram utilizadas para dar ênfase ao que está sendo dito. Nessa tira, esse recurso indica que o personagem está gritando.

c) Quanto a linguagem verbal, o que o último quadrinho expressa?

Resposta comentada: O balão representado no último quadrinho é o balão de pensamento. Os personagens indicam que estão apaixonados um pelo outro, mas como não dizem o que estão sentindo, só pensam. Consequentemente, um não sabe da paixão do outro.

3- Como visto na aula passada, as histórias em quadrinhos apresentam palavras que indicam sons produzidos pelos personagens ou outros elementos do ambiente, denominadas onomatopeias. Em qual quadrinho esse recurso é utilizado? Qual som é representado?

Resposta comentada: Segundo Vergueiro (2018), a onomatopeia imita um som por meio de caracteres alfabéticos podendo ser colocada tanto dentro quanto fora dos balões. Nessa tira, a onomatopeia "Pow!" é representada fora do balão no terceiro quadrinho. Ela indica o barulho da bola de neve jogada por Suzy em Calvin.

Entendendo o texto...

Responda as questões 1, 2, 3 e 4, de acordo com o texto 2 abaixo.

**Texto 2**



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>

1- As tiras do Armandinho são marcadas pela ausência de balões. Partindo-se do fato de que esse elemento possui uma funcionalidade importante para esse tipo de texto, você considera que o entendimento foi prejudicado pela sua ausência? Explique.

Resposta comentada: A ausência dos balões não prejudica o entendimento da tira, uma vez que os aspectos visuais expressam muito bem o que está acontecendo. Apesar da falta de balões, há um traço que sinaliza de quem é a fala.

É importante que o professor enfatize com os alunos a importância dos aspectos visuais nesse gênero textual.

2- Observando os elementos verbais e visuais, a emoção expressa pelo Pudim no 1º e 2º quadrinhos demonstra:

A) tristeza B) preocupação C) raiva D) alegria

Resposta comentada: A resposta correta é a letra C, raiva.

Os alunos precisam perceber que o Pudim está consternado pelo fato de o seu casaco ter sumido. Reparando os aspectos visuais, percebemos que no primeiro quadrinho, ele gesticula e fala em tom alto com a boca aberta. Já, no segundo quadrinho, a sua irritação é demonstrada pela posição da boca e o olhar enfezado.

3- No segundo quadrinho, a fala do Armandinho termina com reticências. Com qual finalidade esse sinal de pontuação foi utilizado?

Resposta comentada: As reticências foram utilizadas para indicar que a fala do Armandinho foi interrompida.

Os alunos precisam perceber que o Armandinho nem conseguiu terminar de pronunciar a palavra “devolver” por ter sido interrompido pelo Pudim.

4- No trecho, “Quem roubou meu casaco que estava aqui!”, qual termo indica lugar?

Resposta comentada: O termo que indica lugar é “aqui”.

Esta questão engloba o conhecimento linguístico dos alunos, pois permite a compreensão e a atribuição de significado ao todo do texto assim como explicitam Koch e Elias (2018).

### Ampliando os horizontes ...

Devido à epidemia do novo coronavírus que acometeu o mundo no ano de 2020, o cenário educacional brasileiro passou por várias alterações. Observe o texto 3 e responda às questões 1, 2, 3 e 4.

#### Texto 3



Fonte://www.facebook.com/tirasarmandinho

1- A partir dos elementos verbais e visuais, qual a diferença entre a forma como o Armandinho está estudando e a que era habitual nas escolas brasileiras antes da pandemia?

Resposta comentada: Armandinho está estudando de maneira online (virtual). Antes da pandemia, a maioria das escolas adotava o ensino presencial.

É interessante que os professores discutam com os alunos essas duas modalidades de ensino com suas possíveis vantagens e desvantagens.

2- De que maneira o Armandinho se comunica com a professora?

Resposta comentada: Armandinho se comunica com a professora de maneira online pelo computador.

Os alunos precisam observar tanto os aspectos visuais quanto linguísticos para entenderem essa comunicação.

3- Que recurso gráfico foi utilizado para expressar que o Armandinho gostaria de ter a palavra?

Resposta comentada: O recurso gráfico utilizado foi a onomatopeia “clic”. Essa palavra indica que o menino apertou a tecla que indicava a mãozinha, pedindo, assim, a palavra à professora.

Os alunos precisam observar que a onomatopeia imita um som por meio de caracteres alfabéticos, assim como explicita Vergueiro (2018).

4- A pergunta feita pelo Armandinho é pertinente a aula? Explique.

Resposta comentada: Não, porque Armandinho faz uma pergunta a respeito do espaço em que a professora está, o que não tem relação alguma com a aula.

Os alunos precisam perceber que esse novo cenário de ensino mudou muito a rotina dos educandos e nem todos conseguiram acompanhar de forma satisfatória.

## Aula 5: A poesia e sua relação com as tiras

Na aula anterior, continuamos a apresentar algumas características das tiras, enfatizando os diferentes tipos de balões. Nesta aula, estudaremos a relação entre esse gênero textual e poemas, com base em um texto de Manuel Bandeira da década de 1940.

Portanto, ao final desta aula, buscamos que os alunos sejam capazes de: i) compreender as linguagens verbal, não verbal e multissemiótica presentes na tira; ii) desenvolver a sua consciência crítica; iii) ampliar os conhecimentos enciclopédico e linguístico; iv) reconhecer e perceber os diferentes sentidos do texto; v) perceber a relação intertextual entre os textos selecionados; vi) localizar as informações explícitas e implícitas ao texto por meio de inferências; vii) ler, compreender e interpretar o gênero poema, observando as características que o compõem e o meio em que circula.

Para pensar...

Responda às questões abaixo de acordo com a figura 1.

**Figura 1**



Fonte: <https://jonasbarrosblog.wordpress.com/2013>

1- Descreva o que vemos nesta figura.

Resposta comentada: Os alunos precisam indicar que há algumas crianças num ambiente com muito lixo e elas o remexem sentadas sobre ele. Ao fundo da imagem também se observam algumas construções bem precárias.

2- Esta imagem causa algum impacto em você? Por quê?

Resposta comentada: Resposta pessoal.

Espera-se que esta imagem cause algum impacto entre os alunos, pois esta situação é muito chocante.

3- Por que você acha que esse tipo de situação ocorre?

Resposta comentada: Resposta pessoal.

Espera-se que os alunos exponham suas opiniões de maneira clara e objetiva.

4- Você acha que essa imagem retrata algo atual? Explique.

Resposta comentada: Resposta pessoal.

Espera-se que os alunos possuam conhecimento de mundo para saberem que este cenário, apesar de absurdo, atual.

### Refletindo sobre a língua...

*O poema "O bicho" de Manuel Bandeira que leremos a seguir foi escrito em dezembro de 1947 e publicado no livro "Belo belo" como forma de retratar a realidade social vivida pelo Brasil naquela época. Apesar de todos os anos passados desde a publicação deste poema, percebemos o quanto ele continua atual na nossa sociedade. Antes de ler o texto, pense: qual o primeiro animal que vem a sua cabeça, quando ouve a palavra "bicho"? Para você há alguma diferença entre as palavras "bicho" e "animal"? Por quê?*

*Professor: É interessante que antes de ler o poema, você discuta as questões apresentadas acima oralmente de maneira que todos da turma tenham possibilidade de expressar suas opiniões.*

#### Texto 1

##### O bicho

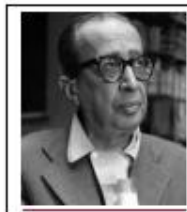
Vi ontem um bicho  
Na imundície do pátio  
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,  
Não examinava nem cheirava:  
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,  
Não era um gato,  
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

BANDEIRA, Manuel. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1990



*Manuel Bandeira nasceu em 1886 em Pernambucano e faleceu no Rio de Janeiro em 1968. Atuou como poeta, crítico, professor e tradutor, sendo*

#### Você sabia?

Os textos poéticos são divididos em versos (cada linha do poema) e em estrofes (grupo de versos).

Responda às questões abaixo de acordo com o texto 1.

1- Sabendo que os poemas são divididos em versos e estrofes. Quantas estrofes e quantos versos o poema acima (texto 1) possui?

Resposta comentada: Este poema apresenta 4 estrofes e 10 versos.

Para os alunos realizarem tal atividade basta observar o quadro "você sabia?" e realizar algumas inferências para chegar a resposta adequada.



2- Nos textos narrativos, a figura que conta a história é denominada narrador. Já, nos poemas, esse papel é desempenhado pelo eu-lírico que não é necessariamente o autor do poema. Como você descreveria o eu-lírico desse poema?

Resposta comentada: Resposta pessoal.

Espera-se que os alunos percebam que o eu-lírico é alguém preocupado com a situação degradante vivida pelo homem que ele avistou.

3- A primeira estrofe do poema indica o tempo e o espaço em que acontece o fato. Onde e quando esse fato observado pelo eu-lírico ocorreu?

Resposta comentada: Tempo – ontem; espaço – na imundice do pátio.

Os alunos precisam possuir conhecimento de mundo em relação aos elementos da narrativa para inferirem que o tempo indica quando e o espaço, o local em que ocorreu o fato.

4- A quais os animais o eu-lírico associou o bicho que viu?

Resposta comentada: O eu-lírico achava que o bicho poderia ser um cão, um gato ou um rato.

É interessante que os alunos percebam que a resposta desta questão está explícita no texto.

#### Entendendo o texto...

Continue respondendo às questões abaixo de acordo com o texto 1.

1- No verso, “*O bicho, meu Deus, era um homem*”, qual é o sentido da expressão destacada?

Resposta comentada: A expressão “meu Deus” indica que o eu-lírico ficou estarrecido com aquela situação, que ele não estava acreditando no que estava vendo.

É interessante que o professor explique aos alunos que, dependendo do contexto, uma mesma expressão poderá ter diferentes significados.

2- Observando a primeira estrofe do poema, o eu-lírico participa ou não da narrativa:

Resposta comentada: Participa.

O aluno precisa perceber que é utilizada a 1ª pessoa durante o poema.

3- Na sua opinião, por que o fato de o bicho ser um homem causa tanto espanto no eu-lírico?

Resposta comentada: Resposta pessoal.

Os alunos precisam perceber que a palavra “bicho” geralmente é utilizada para representar os animais irracionais e ver um ser humano passando por aquela situação causa estarcimento no eu-lírico.

4- A palavra sublinhada no verso, “O bicho não era um cão”, indica:

(A) tempo (B) afirmação (C) negação (D) lugar

Resposta comentada: A palavra sublinhada no verso indica negação.

Esta questão engloba o conhecimento linguístico dos alunos, pois permite a compreensão e a atribuição de significado ao todo do texto, assim como explicitam Koch e Elias (2018).

5- Na sua opinião, por qual motivo o homem resolveu a tomar essa atitude?

Resposta comentada: Resposta pessoal.

Espera-se que os alunos relacionem a atitude do homem com a necessidade de se alimentar.

Ampliando os horizontes ...

### Texto 2



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/>

Responda às questões abaixo de acordo com o texto 2.

1- Qual é a relação entre os elementos verbais e visuais na tira?

Resposta comentada: A linguagem verbal narra a situação degradante do homem, a linguagem não verbal ilustra tal situação, enquanto Armandinho observa.

Ao realizar esta questão, os alunos precisam se atentar para a relação entre as linguagens verbal e não verbal, pois, como afirma Vergueiro (2018), nas histórias em quadrinhos esses dois códigos interagem constantemente.

**2- Comparando essa tira do Armandinho ao poema “O bicho” de Manuel Bandeira, que ideia eles possuem em comum?**

Resposta comentada: Ambos os textos contam sobre um homem que catava restos de comida na rua, deixando o narrador ou o eu-lírico abismado.

É interessante que os alunos percebam esses textos são intertextuais e o poema representa o intertexto da tira. Como afirmam Koch e Elias (2018, p.86), “a intertextualidade ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade”.

**3- A relação entre a tira e o poema é explícita ou implícita? Explique.**

Resposta comentada: A relação é explícita. Como afirma Koch, Bentes e Cavalcanti (2012), a intertextualidade explícita apresenta citação direta do intertexto que foi utilizado. Esta tira apresenta citação direta do poema “O bicho” ao longo dos quadrinhos e no último apresenta o nome do autor do poema, Manuel Bandeira.

## Aula 6: A notícia e sua relação com as tiras

Na aula anterior, estudamos a relação entre o gênero textual poema e uma tira do Armandinho de Alexandre Beck. Nesta aula, estudaremos o gênero textual notícia e sua relação com uma outra tira que aborda um mesmo fato.

Portanto, ao final desta aula, buscamos que os alunos sejam capazes de: i) ler diferentes textos multimodais; ii) compreender as linguagens verbal, não verbal e multissemiótica presentes na tira; iii) desenvolver a sua consciência crítica; iv) ampliar os conhecimentos enciclopédico e linguístico; v) reconhecer e perceber os diferentes sentidos do texto; vi) perceber a relação intertextual entre os textos; vii) localizar as informações explícitas e implícitas ao texto por meio de inferências; viii) ler, compreender e interpretar o gênero notícia, observando as características que o compõem e o meio em que circula.

Para pensar...

Responda às questões abaixo de acordo com o texto 1.

### Texto 1



Fonte: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/>

1- Você gosta de ler jornal? Por quê?

Resposta comentada: Resposta pessoal.

Esperamos que os alunos compreendam de maneira clara e objetiva a questão proposta.

2- Na sua opinião, como a maioria das pessoas se informam diariamente?

Resposta comentada: Resposta pessoal.

Espera-se que os alunos por meio de seus conhecimentos de mundo indiquem que as pessoas se informam de diferentes maneiras, como internet, televisão, rádio, revista, etc.

3- A imagem acima representa a capa de um jornal. Qual é o nome desse jornal?

Resposta comentada: O nome do jornal é “Folha de São Paulo”.

Espera-se que os alunos percebam que o nome do jornal está localizado na parte superior da imagem, destacando em letras maiúsculas e em fonte maior.

4- Além do jornal, qual outro veículo de informação você conhece?

Resposta comentada: Resposta pessoal.

É interessante que os professores questionem os alunos em relação aos nomes citados para verificarem se realmente se trata de um veículo de informação.

5- Qual é a principal notícia encontrada nessa capa de jornal?

Resposta comentada: A principal notícia encontrada nesta capa de jornal é “Brasil chega a 50 mil mortes provocadas pela covid-19”.

É interessante que os professores mostrem aos alunos que esta notícia está em destaque com letras maiores e em negrito.

Refletindo sobre a língua...

*A notícia (texto 2) que você lerá foi transmitida pelo ‘Fantástico’ e, posteriormente, veiculada pelo ‘G1’ do portal o globo em 15/03/2020 e trata pessoas pertencentes ao grupo de risco do coronavírus. Antes de ler o texto, reflita: “Você sabe o que é um grupo de risco?”; “Você conhece essa doença?”; “Você sabe quais são os perigos que uma pessoa do grupo de risco corre, caso contraia essa doença?”*

*Professor: É interessante que, antes de ler a notícia, você discuta as questões apresentadas acima oralmente de maneira que todos da turma tenham possibilidade de expressar suas opiniões.*

*Texto 2*

## **Idosos, diabéticos e fumantes fazem parte do grupo de risco; veja cuidados essenciais**

*Quem cuida ou convive com pessoas do grupo de risco para contágio do coronavírus, tem que prestar bastante atenção a pequenas atitudes do dia a dia. Entenda.*

15/03/2020 10:50

Além dos cuidados que todos devemos ter para se prevenir do coronavírus, tem gente que precisa se cuidar ainda mais. Muito mais! São os chamados grupos de risco.

Os idosos fazem parte deste grupo de pessoas que têm maior chance de ter complicações se forem infectadas pelo novo coronavírus.

“A partir dos 50 é que o óbito começa, o risco de óbito começa subir e vai pra 2%, sobe pra 4%. Acima de 60, vai dobrando. Acima de 70 para 8%, acima de 80 chega a 15%. Então obviamente essa população é uma população vulnerável”, explica o infectologista Estevão Portela Nunes.

Além dos idosos, pessoas com as seguintes doenças crônicas também estão dentro do grupo de risco:

- Diabéticos
- Hipertensos
- Pessoas com problemas no coração
- Asmáticos
- Doentes renais
- Fumantes, que têm o pulmão mais prejudicado por causa do cigarro.

“As pessoas que tem esse grau de imunodeficiência, elas não conseguem primeiro montar uma resposta inicial contra esses agentes invasores. Ele vai causar provavelmente doenças mais agressivas”, explica o infectologista.

Quem cuida ou convive com pessoas do grupo de risco para contágio do coronavírus, tem que prestar bastante atenção a pequenas atitudes do dia a dia, além de lavar bem as mãos. Manter uma distância razoável pra que quando a pessoa fale, não esteja disseminando gotículas da saliva e não compartilhar objetos como toalhas de rosto, copo, garfo e faca em casa, são passos importantes na prevenção da doença.

Fonte: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2020/03/15/idosos-diabeticos-e-fumantes-fazem-parte-do-grupo-de-risco-veja-cuidados-essenciais.ghtml>

*A notícia é um gênero textual que relata fatos diários relevantes à sociedade. As partes que a compõem são:*

- *Título (manchete): apresenta os elementos principais da notícia de forma sintetizada;*
- *Subtítulo: aparece abaixo do título, complementando-o;*
- *Lide (lead): é o primeiro parágrafo da notícia. Apresenta resumidamente o assunto ou destaca o fato essencial;*
- *Corpo: é a notícia em si com informações mais detalhadas. Essa estrutura pode variar de acordo com os propósitos comunicativos de cada texto.*

Responda às questões abaixo de acordo com o texto 2.

1- Qual é a manchete da notícia? A partir da leitura dela, quais as informações centrais apresentadas?

Resposta comentada: A manchete da notícia é “Idosos, diabéticos e fumantes fazem parte do grupo de risco; veja cuidados essenciais.” As informações centrais apresentadas nessa manchete são as pessoas que fazem parte do grupo de risco e os cuidados que devemos ter com elas.

O professor precisa explicar o quadro acima para que os alunos compreendam as partes que compõem a notícia e realizem as inferências necessárias para realizar a questão.

2- De acordo com a notícia, quais as pessoas que pertencem ao grupo de risco além dos idosos?

Resposta comentada: Diabéticos, hipertensos, pessoas com problemas no coração, asmáticos, doentes renais e fumantes.

Os alunos precisam perceber que a resposta desta questão está explícita no texto.

3- As pessoas do grupo de risco precisam ter mais cuidado para não adquirirem a doença. Quais cuidados uma pessoa que convive com alguém do grupo de risco pode ter para evitar o contágio?

Resposta comentada: Aqueles que vivem com pessoas do grupo de risco precisam lavar bem as mãos, manter uma distância razoável ao falar e não compartilhar objetos como toalhas de rosto, copos, garfos e facas em casa.

Os alunos precisam perceber que estas informações estão explícitas no último parágrafo do texto.

4- Na sua opinião, essa notícia se dirige a um grupo específico ou ao público em geral?

Resposta comentada: Resposta pessoal.

Espera-se que os alunos percebam que a notícia se dirige ao público em geral por se tratar de uma informação pertinente à toda a população.

#### Entendendo o texto...

Continue respondendo às questões abaixo de acordo com o texto 2.

1- As aspas são um sinal de pontuação empregado aos pares em produções textuais em que um par serve para introduzir uma informação e o outro para encerrá-la. Elas podem ser usadas em diversas situações. Observando o trecho abaixo, marque a opção que indica por que as aspas foram utilizadas:

“As pessoas que tem esse grau de imunodeficiência, elas não conseguem primeiro montar uma resposta inicial contra esses agentes invasores. Ele vai causar provavelmente doenças mais agressivas”, explica o infectologista.

- (A) ressaltar uma citação.  
 (B) indicar diretamente a fala de uma pessoa.  
 (C) destacar algum aspecto da frase.

Resposta comentada: A resposta correta é a letra B. Nesta oração, as aspas são utilizadas para indicar a fala do infectologista.

Os alunos precisam perceber que o texto entre aspas está no discurso direto, ou seja, reproduz fielmente a fala do personagem. Os professores podem discutir as formas como o discurso direto pode ser representado nos textos.

2- No trecho, “as pessoas que tem esse grau de imunodeficiência, elas não conseguem primeiro montar uma resposta inicial contra esses agentes invasores.” O termo ‘elas’ se refere a:

- (A) agentes invasores    (C) as pessoas que tem esse grau de imunodeficiência  
 (B) as pessoas            (D) uma resposta inicial

Resposta comentada: A resposta correta é a letra C.

Para que os alunos consigam entender essa referência, basta que eles retornem ao texto e façam as associações com elementos presentes no próprio contexto. Assim, utilizando o conhecimento linguístico (KOCH; ELIAS, 2018) por meio do uso da língua, eles conseguirão compreender que o pronome pessoal, feminino, plural, “elas” se refere a oração “as pessoas que tem esse grau de imunodeficiência”.

3- Observe os possíveis significados da palavra “crônica”, apontados pelo dicionário online dicio:

**Significado de Crônica**

substantivo feminino

1. Gênero literário que consiste na apreciação pessoal dos fatos da vida cotidiana. [Literatura]
2. Coletânea de fatos históricos, de narrações em ordem cronológica.
3. Conjunto de notícias que circulam sobre pessoas.
4. Seção de um jornal em que são comentados os fatos, as notícias do dia: crônica policial. [Estatística]
5. Conjunto de valores que uma variável toma em diferentes épocas sucessivas.

Adjetivo

6. De longa duração; que dura muito tempo; permanente. [Medicina]
7. Que dura muito, que permanece por um longo período na vida do paciente: doença crônica.



No trecho “Além dos idosos, pessoas com as seguintes doenças crônicas também estão dentro do grupo de risco”, qual é o sentido da palavra “crônicas”?

Resposta comentada: A palavra “crônicas” nesse trecho se refere a algo permanente no campo da medicina como explicitado no item 6.

Como essa atividade engloba questões de vocabulário, os alunos farão uso dos seus conhecimentos linguísticos. Como afirmam Koch e Elias (2018) quando o interlocutor desconhece alguma palavra empregada no texto ou o seu significado, a compreensão textual não é efetivada completamente.

### Ampliando os horizontes ...

1- Leia atentamente o texto 3 e responda às questões que o seguem.

#### Texto 3



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/>

a) O que assustou o Pudim?

Resposta comentada: O fato de o Armandinho ter espirrado. Apesar de o Pudim dizer não se importar com a doença, percebe-se que ele se assustou, já que os sintomas da doença se assemelham com os de uma gripe ou alergia respiratória.

É necessário que os alunos prestem atenção aos aspectos visuais da tira para compreenderem efetivamente a questão.

b) Camilo afirma que “os mais idosos correm maior risco!”, qual fato do texto 1 que comprova tal afirmação?

Resposta comentada: O fato de os idosos estarem incluídos no grupo de risco.

Os alunos precisam realizar inferências para chegarem a essa conclusão.

c) O que indica a onomatopeia “atchim!” no segundo quadrinho?

Resposta comentada: A onomatopeia “atchim” indica um espirro.

O aluno precisa inferir a onomatopeia representada ao som feito quando se espirra.

2- Leia atentamente o texto 4 e responda às perguntas que o seguem.

**Texto 4**



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/>

a) Qual é a relação entre o texto verbal e o texto não verbal no segundo quadrinho?

Resposta comentada: Embora não se diga claramente que as pessoas frágeis citadas são os idosos, podemos perceber que a personagem está se referindo a eles pois o quadrinho inclui uma pessoa com uma bengala.

Para realizar esta questão, é necessário que os alunos tenham conhecimento de mundo e reconheçam os mais idosos, muitas vezes, utilizam bengalas para se locomoverem.

b) A quem Camilo se refere ao dizer que “mesmo que **pra gente** não seja tão perigoso...”?

Resposta comentada: Camilo se refere às crianças como ele.

Os alunos precisam ter conhecimento linguístico para relacionar o substantivo “gente” com o pronome “nós” que se refere ao locutor e ao interlocutor ou ao locutor e mais alguém.

3- Qual é a relação entre as duas tiras (texto 2 e texto 3) e o texto 1?

Resposta comentada: As tiras (texto 2 e texto 3) tratam do mesmo assunto relatado no texto 1. O texto 2 mostra a preocupação do Camilo com os mais idosos por pertencerem ao grupo de risco e o texto 3 relata que os jovens precisam tomar cuidado com as pessoas de saúde frágil, já que para os jovens a doença não é tão preocupante.

Os alunos precisam perceber que ocorre uma intertextualidade implícita entre esses três textos, pois como afirmam Koch; Elias (2018, p.86) “a intertextualidade é um elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores”.

## Aula 7: A propaganda e sua relação com as tiras

Na aula anterior, estudamos a relação entre o gênero textual notícia e as tiras Armandinho do Alexandre Beck. Nesta aula, estudaremos o gênero textual propaganda e sua relação com uma tira do mesmo autor.

Portanto, ao final desta aula, buscamos que os alunos sejam capazes de: i) ler diferentes textos multimodais; ii) compreender as linguagens verbal, não verbal e multissemiótica presentes na tira e na propaganda; iii) desenvolver a sua consciência crítica; iv) ampliar o conhecimento enciclopédico e linguístico; v) reconhecer e perceber os diferentes sentidos do texto; vi) perceber a relação intertextual entre os textos; vii) localizar as informações explícitas e implícitas ao texto por meio de inferências; viii) ler, compreender e interpretar o gênero propaganda, observando as características que o compõem e o meio em que circula.

Para pensar...

Responda às questões abaixo de acordo com a figura 1.

**Figura 1**



1- O que a figura ao lado representa?

Resposta comentada: A figura ao lado representa um anúncio, uma propaganda. Os professores precisam incentivar os alunos a observarem tanto os aspectos verbais quanto visuais do texto.

2- O que está sendo anunciado?

Resposta comentada: Está sendo anunciada a maizena, uma marca de amido de milho.

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/291326669624090505/>

3- A partir dos elementos verbais e visuais, qual seria a função do produto anunciado?

Resposta comentada: O produto anunciado serve para que as crianças cresçam.

Os professores precisam incentivar os alunos a observarem tanto os aspectos verbais quanto visuais do texto.

4- Qual sentido da palavra "maroto" neste texto?

Resposta comentada: A palavra "maroto" tem sentido de garoto, menino.

É necessário que os alunos observem os aspectos visuais para chegarem a essa conclusão.

5- Na sua opinião, essa imagem representa algo atual ou antigo? Explique.

Resposta comentada: Resposta pessoal.

Espera-se que os alunos percebam que este anúncio é antigo, por utilizar palavras, como maroto e pela própria imagem ter aspecto de algo ultrapassado.

### Refletindo sobre a língua...

*A seguir, vocês lerão os textos 1 e 2 que pertencem ao gênero textual propaganda. Ambos tratam da doação de sangue. Assim, os anunciantes divulgam a ideia, tentando persuadir o leitor a se tornar um doador. Ao ler os textos, observe tanto a linguagem verbal quanto não verbal, atentando-se para a importância de ambas para a construção de sentidos. Antes, reflita: "O que é ser um doador?" "Qual a importância do ato de doar?"*

*Professor: É interessante que antes de ler o anúncio, você discuta as questões apresentadas acima oralmente de maneira que todos da turma tenham possibilidade de expressar suas opiniões.*

### Texto 1



Fonte: <https://prbjovemmes10.wordpress.com/campanhas/campanha-de-doacao-de-sangue-2011/>

*Faça disso um hábito. Seja um doador. Um grande ato incentivado e apoiado pelo SUS. Procure o hemocentro mais próximo.*

*Hemocentro é um local dedicado a doação de sangue.*

Responda às questões abaixo de acordo com o texto 1.

1- Qual a finalidade do anúncio?

Resposta comentada: O anúncio pretende persuadir as pessoas a serem doadoras de sangue.

É importante que os alunos observem todos os aspectos verbais e não verbais do anúncio.

*Você sabia?  
A linguagem multissemiótica utilizada no anúncio auxilia o leitor a compreender o texto.*

2- Quem participa desse anúncio?

Resposta comentada: Participam do anúncio o Ministério da saúde e o SUS.

Os alunos precisam observar os aspectos visuais do anúncio para realizarem essa questão.

3- Leia o quadro abaixo:

*O slogan, geralmente, é composto por uma frase curta e de fácil memorização que ajuda a identificar a empresa, a marca ou a própria campanha publicitária.*

Com base nessa informação, qual é o slogan da campanha acima?

Resposta comentada: “Essa corrente precisa de você. Doe sangue”.

Os alunos precisam perceber que essas duas frases identificam o propósito da campanha publicitária.

4- Considerando a importância do tema do anúncio, ele se destina:

( ) aos profissionais de saúde ( ) ao público em geral

Resposta comentada: Ao público em geral.

Os alunos precisam ter conhecimento de mundo em relação à doação de sangue para saberem que a maioria das pessoas pode doar sangue e entenderem a necessidade de conscientizar as pessoas para importância deste ato.

5- Uma das funções do anúncio publicitário é persuadir o leitor por meio de verbos no imperativo. No trecho abaixo do anúncio, indique os verbos utilizadas para persuadir o leitor.  
“Faça disso um hábito. Seja um doador. Procure o hemocentro mais próximo.”

**Glossário:**  
*Persuadir - tentar convencer alguém de alguma coisa.*

Resposta comentada: Os verbos utilizados para persuadir o leitor são: “faça”, “seja”, “procure”.

É interessante que os professores estimulem o conhecimento de mundo dos alunos em relação ao uso dos verbos no imperativo nos anúncios como forma de persuadir o leitor em relação a algo. Caso seja necessário, os professores podem estimular o conhecimento linguístico dos alunos a respeito dessa forma verbal.

**Você sabia?**  
O verbo imperativo exprime um conselho, uma ordem ou um pedido, sendo muito utilizados em textos publicitários.

**Texto 2**

Fonte: <https://twitter.com/santosfc/status/875080425835810816>

**1- Qual a relação entre a proposta do anúncio e a cor vermelha?**

Resposta comentada: Como a proposta do anúncio é a doação de sangue, a cor vermelha indica o sangue a ser doado.

Os alunos precisam observar que a cor vermelha serve para destacar aspectos linguísticos importantes do anúncio assim como a cânula por onde o sangue passa.

**2- De acordo com a linguagem não verbal, o que representa a letra “o” da palavra “doe”?**

Resposta comentada: O “o” representa o um curativo colocado no doador após doar sangue, ou seja, colocado sob o orifício por onde o sangue foi retirado.

Para realizar essa questão, os alunos precisam ter conhecimento de mundo em relação aos procedimentos de retirada do sangue.

Entendendo o texto...

**1- Responda de acordo com o texto 1:**

a) Qual o sentido da palavra sublinhada no trecho, “Essa corrente precisa de você. Doe sangue”.

Resposta comentada: A palavra “corrente” tem sentido de união. O publicitário enaltece o fato de todos participarem.

Os alunos precisam ter conhecimento linguístico em relação ao vocabulário utilizado para realizarem essa questão, pois caso eles desconheçam o significado de palavras ou expressões do texto, a compreensão global será dificultada como relatam Koch e Elias (2018).

b) Um grande hábito incentivado e apoiado pelo SUS. O termo destacado indica adição ou oposição de ideias?

Resposta comentada: O termo destacado indica adição, pois o hábito é tanto incentivado quanto apoiado pelo SUS.

Ao realizar essa questão, o aluno precisa atentar-se à propriedade do texto denominada coesão, uma vez que esta é fundamentada por meio de relações semânticas e responsável pelo encadeamento entre os vários segmentos do texto, estabelecendo a sua continuidade, como defendido por Antunes (2010).

2- No texto 2, no trecho, “Quem dá o sangue merece ser reconhecido.”, a palavra “sangue” possui duplo sentido. Quais seriam os seus significados?

Resposta comentada: O sentido literal para palavra “sangue” seria o líquido que percorre as nossas veias e o figurado indicaria a força das pessoas para praticarem essa ação de doar.

É interessante que os professores relatem aos alunos a diferença entre o sentido literal e o sentido figurado das palavras.

#### Ampliando os horizontes ...

Leia atentamente o texto 3 e responda às perguntas que o seguem.

#### Texto 3



Fonte: BECK, Alexandre. *Armandinho zero*. Florianópolis: A.C. Beck, 2015

1- A qual ato heroico o Armandinho se refere?

Resposta comentada: O ato heroico a qual Armandinho se refere é a doação de sangue.

É interessante que os professores discutam com os alunos o conceito de ato heroico para observar o conhecimento dos educandos a respeito desse assunto.

2- Qual a semelhança entre essa tira (texto 3) e os anúncios acima (textos 1 e 2)?

Resposta comentada: Todos os textos ressaltam a importância de se doar sangue. Enquanto os dois anúncios tentam persuadir o leitor a ser um doador de sangue, a tira demonstra a importância desse ato, comparando a pessoa que doa a um herói.

### Aula 8: A descrição de personagens em narrativas infanto-juvenis e sua relação com as tiras

Na aula anterior, estudamos a relação entre o gênero textual propaganda e uma tira do Armandinho. Nesta aula, estudaremos o texto descritivo, relacionando-o com outra tira do mesmo personagem.

Portanto, ao final desta aula, buscamos que os alunos sejam capazes de: i) ler diferentes textos multimodais; ii) compreender as linguagens verbal, não verbal e multissemiótica presentes na tira e na propaganda; iii) desenvolver a sua consciência crítica; iv) ampliar os conhecimentos enciclopédico e linguístico; v) reconhecer e perceber os diferentes sentidos do texto; vi) perceber a relação intertextual entre os textos; vii) localizar as informações explícitas e implícitas ao texto por meio de inferências; viii) ler, compreender e interpretar o texto descritivo, observando as características que o compõem e o meio em que circula.

Para pensar...

Leia atentamente o texto 1 e responda às perguntas que o seguem.

#### Texto 1



Fonte: <https://livralivro.com.br/livro/o-menino-maluquinho>

1- Ao lado, apresentamos a capa de um livro. Você conhece o personagem que ilustra essa capa? Qual é o nome dele?

Resposta comentada: Resposta pessoal.

Espera-se que os alunos por meio de seus conhecimentos de mundo, reconheçam o Menino Maluquinho, já que é um personagem bem comum entre o público infanto-juvenil.

2- Quem é o autor desse livro?

Resposta comentada: Ziraldo.

Esta informação está apresentada de maneira explícita na parte superior da capa do livro.

3- Observando os aspectos visuais dessa capa, como você descreveria esse personagem?

Resposta comentada: Resposta pessoal.



É importante que os alunos destaquem o fato de o menino usar uma panela na cabeça e roupas de um adulto, provavelmente de seu pai.

4- Você já leu alguma história desse autor? Qual?

Resposta comentada: Resposta pessoal.

Espera-se que os alunos conheçam alguma obra desse autor, uma vez que suas obras se destinam ao público infanto-juvenil.

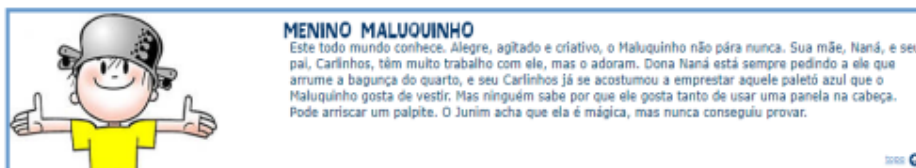
#### Refletindo sobre a língua...

*O texto abaixo tem o objetivo de descrever o Menino Maluquinho, ou seja, apontar as características desse personagem. Criado em 1980 pelo escritor e cartunista Ziraldo, Maluquinho adora fazer coisas excêntricas e está sempre rodeado de amigos. Antes de ler o texto, reflita: “Você é uma criança feliz?”; “Como você se descreveria para se apresentar para os outros?”*

*Professor: É interessante que, antes de ler o texto, você discuta as questões apresentadas acima oralmente de maneira que todos da turma tenham possibilidade de expressar suas opiniões.*

Leia atentamente o texto 2 e responda às perguntas que o seguem.

#### Texto 2



Fonte: <http://meninomaluquinho.educacional.com.br/personagens/>

1- Na frase, “O Junim acha que ela é mágica, **mas** nunca conseguiu provar.” O vocábulo destacado indica:

(A) comparação (B) oposição (C) adição (D) explicação

Resposta comentada: A resposta correta é a letra B. Neste trecho, a palavra “mas” indica oposição, pois introduz uma ideia contrária a da oração anterior.

Ao realizar essa questão, o aluno precisa atentar-se à propriedade do texto denominada coesão, uma vez que esta é fundamentada em relações semânticas e é responsável pelo encadeamento entre os vários segmentos do texto, estabelecendo a sua continuidade, como defendido por Antunes (2010).

2- Observe o trecho abaixo:

Alegre, agitado e criativo, o Maluquinho não para nunca. Sua mãe, Naná, e seu pai, Carlinhos, têm muito trabalho com **ele**, mas **o** adoram.

Os termos destacados se referem a qual palavra?

Resposta comentada: As palavras destacadas se referem ao Maluquinho.

Para que os alunos consigam entender essa referência, basta que eles retornem ao texto e façam as associações com elementos presentes no próprio contexto. Assim, utilizando o conhecimento linguístico (KOCH; ELIAS, 2018) por meio do uso da língua, eles conseguirão compreender que o pronome pessoal, masculino, singular, “ele” e o pronome oblíquo, masculino, singular “o” se referem ao substantivo, masculino, singular, “Maluquinho”.

3- Qual o sentido da palavra destacada em “Sua mãe, Naná, e seu pai, Carlinhos, têm muito **trabalho** com ele...”

Resposta comentada: Neste trecho, “trabalho” indica que os pais do Menino Maluquinho tiveram muita dificuldade em cuidar dele.

Os alunos precisam ter conhecimento linguístico em relação ao vocabulário utilizado para realizarem essa questão, pois caso eles desconheçam o significado de palavras ou de expressões do texto, a compreensão global será dificultada, como relatam Koch e Elias (2018).

Entendendo o texto...

Continue respondendo às questões abaixo de acordo com o texto 1.

1- O texto acima descreve o Menino Maluquinho. Observando apenas o texto verbal, quais são as características atribuídas a ele?

Resposta comentada: O Menino Maluquinho é descrito como alegre, agitado e criativo. É interessante que os alunos percebam que a resposta desta questão está explícita no texto.

2- Qual peça do armário do pai que o menino costuma usar?

Resposta comentada: O menino costuma usar o paletó azul do seu pai.

É interessante que os alunos percebam que a resposta desta questão está explícita no texto.

3- Como se chamam os pais do menino maluquinho?

Resposta comentada: A mãe é Naná e o pai é Carlinhos.

É interessante que os alunos percebam que a resposta desta questão está explícita no texto.

4- Observando os aspectos visuais desse texto, como você descreveria o Menino Maluquinho?

Resposta comentada: Resposta pessoal.

É interessante que os alunos reparem que o menino veste uma camisa amarela, usa uma panela na cabeça e apresenta um sorriso largo no rosto.

5- Ao descrever o personagem, o narrador interage com o leitor. Em qual trecho percebemos tal atitude?

Resposta comentada: O narrador interage com o leitor no trecho, “Pode arriscar um palpite”. Neste trecho, há um convite do narrador ao leitor para dialogar com ele em relação ao fato do Menino Maluquinho utilizar uma panela na cabeça assim como sugeriu o Junin.

### Ampliando os horizontes ...

Leia atentamente o texto 2 e responda às perguntas que o seguem.

#### Texto 2



Fonte: BECK, Alexandre. *Armandinho seis*. Florianópolis: A.C. Beck, 2015

1- A identificação do personagem a quem o Armandinho se refere é perceptível por meio dos aspectos verbais ou visuais da tira? Explique.

Resposta comentada: A identificação do personagem é feita por meio dos aspectos visuais, uma vez que ele coloca a panela na cabeça assim como faz o Menino Maluquinho.

52

2- Existe alguma relação entre o personagem do texto descritivo acima e o Armandinho nesta tira? Qual?

Resposta comentada: Sim. Assim como o Menino Maluquinho, o Armandinho está usando uma panela na cabeça.

Os alunos precisam atentar-se aos aspectos visuais da tira para responder essa questão.

### Aula 9: A fábula e sua relação com as tiras

Na aula anterior, estudamos a relação entre a descrição de personagens em narrativas infanto-juvenis e sua relação com uma tira do Armandinho. Nesta aula, estudaremos o gênero textual fábula e, depois, relacionaremos esse gênero e uma outra tira do mesmo personagem.

Portanto, ao final desta aula, buscamos que os alunos sejam capazes de: i) ler diferentes textos multimodais; ii) compreender as linguagens verbal, não verbal e multissemiótica presente na tira e na fábula; iii) desenvolver a sua consciência crítica; ampliar os conhecimentos enciclopédico e linguístico; iv) reconhecer e perceber os diferentes sentidos do texto; v) perceber a relação intertextual entre os textos; vi) localizar as informações explícitas e implícitas ao texto por meio de inferências; vii) ler, compreender e interpretar o gênero fábula, observando as características que o compõem e o meio em que circula.

Para pensar...

Leia atentamente o texto 1 e responda às perguntas que o seguem.

#### Texto 1



1- A imagem ao lado representa a capa de um livro. Que livro é esse?

Resposta comentada: O livro é “Fábulas de Esopo”.

É importante que os alunos percebam que a resposta da questão está explícita na imagem.

Fonte: <https://www.amazon.com.br/F%C3%A1bulas-Esopo-Jean-Fontaine/>

2- Você já leu uma fábula? Saberia descrever esse gênero?

Resposta comentada: Resposta pessoal.

Espera-se que os alunos possuam conhecimento de mundo em relação a esse gênero textual, uma vez que é muito utilizado nas escolas para o público infanto-juvenil.

3- Quais as imagens representadas nessa capa?

Resposta comentada: Na capa do livro estão representados três animais: uma galinha, uma ave e uma tartaruga.

4- Na sua opinião, por que foram escolhidas essas imagens?

Resposta comentada: Resposta pessoal.

Espera-se que os alunos tenham conhecimento de mundo em relação ao fato das fábulas, geralmente, apresentarem animais como seus personagens.

5- A qual público alvo esse livro é destinado?

Resposta comentada: Este livro é destinado ao público infantil.

É interessante que os alunos realizem inferências e percebam que, na própria capa do livro, há informações sobre a coleção, denominada reencontro infantil.

#### Refletindo sobre a língua...

Abaixo leremos a fábula "A galinha dos ovos de ouro" retirada do site [www.governo.com.br](http://www.governo.com.br). Originalmente, essa história foi atribuída a Esopo que viveu por volta do século VI a.C e transcrita ao longo dos anos por diversos autores. Ela relata a história de um fazendeiro que tinha uma galinha que colocava ovos de ouro. Antes de ler, reflita: "O que você faria com um animal tão valioso?"

*Professor: É interessante que, antes de ler a fábula, você discuta a questão apresentada acima oralmente de maneira que todos da turma tenham possibilidade de expressar suas opiniões.*

#### Texto 2

##### A GALINHA DOS OVOS DE OURO

Certa manhã, um fazendeiro descobriu que sua galinha tinha posto um ovo de ouro. Apanhou o ovo, correu para casa, mostrou-o à mulher, dizendo:

-Veja! Estamos ricos!

Levou o ovo ao mercado e vendeu-o por um bom preço.

Na manhã seguinte, a galinha tinha posto outro ovo de ouro, que o fazendeiro vendeu a melhor preço.

E assim aconteceu durante muitos dias. Mas, quanto mais rico ficava o fazendeiro, mais dinheiro queria.

Até que pensou:

#### Você sabia?

Os textos narrativos podem apresentar: discurso direto (os personagens falam por meio dos travessões ou aspas) ou discurso indireto (o narrador reproduz a fala dos personagens).

-Se esta galinha põe ovos de ouro, dentro dela deve haver um tesouro!

Matou a galinha e ficou admirado pois, por dentro, a galinha era igual a qualquer outra.

Esopo: Quem tudo quer, tudo perde.

Fonte: <http://www.qdivertido.com.br/verconto.php?codigo=6>.

*A fábula é um texto narrativo em que os personagens principais, geralmente, são animais. Além disso, é comum essas histórias apresentarem uma mensagem educativa, denominada de moral, no final do texto.*

1- O texto narrativo em prosa é dividido em parágrafos. Quantos parágrafos possui o texto acima?

Resposta comentada: O texto apresenta 8 parágrafos. É interessante que os professores expliquem aos alunos que cada parágrafo é representado pelo afastamento do início da frase da margem da folha e apontar o início de cada parágrafo com eles.

*O texto narrativo, geralmente, apresenta os seguintes elementos:*

*Fato: os acontecimentos que constituem o enredo.*

*Personagens: pessoas que participam dos fatos.*

*Lugar: espaço ou cenário onde acontecem os fatos.*

*Tempo: época em que se passa a narrativa.*

*Narrador: conta a história. Pode ser personagem (participa da história) ou observador (não participa da história).*

2- Quais são os personagens da história?

Resposta comentada: O fazendeiro, sua esposa e a galinha.

Caso algum aluno tenha dúvidas nesta questão, basta observar o quadro “você sabia?” e realizar associações com o texto.

3- Por que, no 2º parágrafo, o homem diz para mulher que eles ficaram ricos?

Resposta comentada: Porque a galinha colocou um ovo de ouro.

Os alunos precisam perceber que a resposta dessa questão está explícita no texto, basta que eles retornem ao texto para identificá-la.

4- Sabendo que a moral da fábula indica um ensinamento, transcreva-a.

Resposta comentada: A moral da fábula é “Quem tudo quer, tudo perde”.

É interessante que o professor discuta com os alunos o significado da palavra ensinamento e leve-os a interpretar qual o sentido dessa moral na fábula.

*O texto narrativo é dividido em partes. São elas:*

*Introdução: parte inicial do texto, em que apresentam os personagens, o local e o tempo em que se desenvolverá a trama.*

*Desenvolvimento: é a maior parte da história, focando nas ações dos personagens.*

*Climax: é o momento mais emocionante da narrativa.*

*Desfecho: é a parte final da história, em que os conflitos são resolvidos.*

5- Correlacione as partes da narrativa acima:

(1) introdução (2) desenvolvimento (3) clímax (4) desfecho

(3) O homem decide matar a galinha achando que dentro dela encontraria um tesouro.

(1) Um fazendeiro vê que sua galinha colocou um ovo de ouro.

(4) O homem descobre que a galinha por dentro é igual a qualquer outra.

(2) Todos os dias a galinha colocava um ovo de ouro, mas quanto mais rico o homem ficava, mais ele queria dinheiro.

Resposta comentada: Para realizar essa questão, os alunos precisarão ler o quadro acima para identificarem o sentido de cada parte da narrativa e realizarem inferências e completarem adequadamente as lacunas, pois, como afirma Antunes (2009), toda construção de significado está relacionada a processos inferenciais.

2- No trecho, “-Se esta galinha põe ovos de ouro, dentro dela deve haver um tesouro!” , qual sinal de pontuação indica que esta fala é do personagem?

Resposta comentada: O sinal de pontuação é o travessão.

É interessante que os alunos leiam o quadro “você sabia?” para compreenderem a questão, caso não tenham conhecimento de mundo em relação a esse sinal de pontuação.

3- No trecho, “Apanhou o ovo, correu para casa, mostrou-o à mulher..”, a qual termo se refere a palavra sublinhada?

Resposta comentada: A palavra sublinhada se refere a ovo.

Para que os alunos consigam entender essa referência, basta que eles retornem ao texto e façam as associações com elementos presentes no próprio cotexto. Assim, utilizando o conhecimento linguístico (KOCH; ELIAS, 2018), por meio do uso da língua, eles conseguirão compreender que o pronome oblíquo masculino, singular, “o” se refere ao substantivo masculino, singular “ovo”.



### Entendendo o texto...

Continue respondendo às questões abaixo de acordo com o texto 1.

1- O texto narrativo conta a história de alguém situado num tempo e num espaço. Retire do primeiro parágrafo, a expressão que indica tempo.

Resposta comentada: Certa manhã.

Esta questão engloba de acordo com Koch e Elias (2018), o conhecimento linguístico, pois os alunos precisarão ter conhecimento das palavras da superfície textual para compreenderem e atribuírem significado ao texto de maneira global.

### Ampliando os horizontes ...

Leia atentamente o texto 2 e responda às perguntas que o seguem.

#### Texto 2



Fonte: BECK, Alexandre. **Armandinho cinco**. Florianópolis: A.C. Beck, 2015

1- Qual a crítica feita pelo Armandinho nessa tira?

Resposta comentada: Armandinho critica o fato de a ganância do homem tê-lo feito matar a galinha, característica muito comum dos seres humanos atualmente, que pensam cada vez mais só em si.

Para que a tira seja compreendida completamente, os alunos precisam possuir conhecimento prévio da fábula e do sentido usado por Armandinho para as palavras: ganancioso e sem coração. De acordo com Leffa (1996, p.4), “a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo”, ou seja, o assunto do texto precisa estar relacionado ao contexto do leitor para que ocorra sua compreensão global.

**2- Em que aspectos essa tira e o texto 1 se relacionam?**

Resposta comentada: Ambos os textos tratam da ganância do homem que matou a galinha que colocava ovos de ouro por querer cada vez mais.

É importante que o professor explicita que a tira se relaciona de maneira implícita com a fábula. De acordo com Koch e Elias (2018), na intertextualidade implícita, o leitor precisa ativar sua memória para identificar o intertexto utilizado. Caso isso não aconteça, a compreensão textual é prejudicada.

### Aula 10: A sinopse de um conto de fadas e sua relação com as tiras

Na aula anterior, estudamos a relação entre o gênero fábula e uma tira do autor Alexandre Beck. Nesta aula, estudaremos o gênero textual conto de fadas e, depois, relacionaremos esse gênero a uma tira do mesmo autor.

Portanto, ao final desta aula, buscamos que os alunos sejam capazes de: i) ler diferentes textos multimodais; ii) compreender as linguagens verbal, não verbal e multissemiótica presentes na tira e no conto de fadas; iii) desenvolver a sua consciência crítica; iv) ampliar os conhecimentos enciclopédico e linguístico; v) reconhecer e perceber os diferentes sentidos do texto; vi) perceber a relação intertextual entre os textos; vii) localizar as informações explícitas e implícitas ao texto por meio de inferências; viii) ler, compreender e interpretar o gênero conto de fadas, observando as características que o compõem e o meio em que circula.

Para pensar...

Observe a figura 1 e responda às perguntas que o seguem.

**Figura 1**



1- A imagem ao lado se refere a um clássico conto de fadas. Você sabe qual é?

Resposta comentada: Resposta pessoal.

Espera-se que os alunos tenham conhecimento de mundo desse grande clássico da literatura infanto-juvenil, a Branca de Neve e os sete anões.

Fonte: <https://www.nscototal.com.br/noticias/branca-de-neve>

2- O que está sendo representado na imagem?

Resposta comentada: Resposta pessoal.

Espera-se que os alunos digam que são representados a Branca de Neve, os sete anões, um ambiente com árvores, grama, plantas, pedras, um riacho, um pássaro e uma cabana ao fundo.

3- Você gosta desse tipo de história? Por quê?

Resposta comentada: Resposta pessoal.

Espera-se que os alunos consigam expor sua opinião de maneira clara e objetiva.

4- Essa obra foi escrita pelos irmãos Grimm e, posteriormente transformada em filme pelos estúdios Disney. Entre ler a obra e assistir ao filme, o que você prefere? Por quê?

Resposta comentada: Resposta pessoal.

Espera-se que os alunos consigam expor sua opinião de maneira clara e objetiva.

### Refletindo sobre a língua...

*Abaixo leremos a sinopse do filme "Branca de neve e os sete anões" retirada do site "Papo de cinema" Originalmente, essa história foi escrita pelos irmãos Grimm e produzida pelos estúdios Disney em 1937. Esse filme foi o primeiro longa-metragem de animação da história. Relata a história de uma menina que foge para a floresta e se abriga na casa de sete anões. Antes de ler, reflita: "Você teria coragem de largar tudo e fugir para um lugar desconhecido?"*

Leia o texto 1 observando os aspectos verbais e não verbais, depois responda às questões.

#### Texto 1

Classificação: Livre (83 minutos)

### **BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES**



**SINOPSE:** Uma rainha má e bela resolve, por inveja e vaidade, mandar matar sua enteada, Branca de Neve, a mais linda de todas. Mas o carrasco que deveria assassiná-la a deixa partir e, durante sua fuga pela floresta, a garota encontra a cabana dos sete anões, que trabalham em uma mina e passam a protegê-la. Algum tempo depois, quando descobre que Branca de Neve continua viva, a Bruxa Má disfarça-se e vai atrás da moça com uma maçã envenenada, que faz com que Branca de Neve caia em um sono profundo.

Fonte:

<https://www.papodecinema.com.br/filmes/branca-de-neve-e-os-sete-anoes/>

1- No trecho, "Mas o carrasco que deveria assassiná-la a deixa partir...", a quem se refere o termo sublinhado?

Resposta comentada: O termo se refere à Branca de Neve.

Para que os alunos consigam entender essa referência, basta que eles retornem ao texto e façam as associações com elementos presentes no próprio cotexto. Assim, utilizando o

#### Você sabia?

A sinopse se caracteriza por ser um relato breve de uma obra com objetivo que os leitores entendam os pontos principais dela.

conhecimento linguístico (KOCH; ELIAS, 2018) por meio do uso da língua, eles conseguirão compreender que o pronome oblíquo, feminino, singular, “la” se refere ao substantivo, feminino, singular, “Branca de Neve”.

2- No trecho, “Algum tempo depois, **quando** descobre que Branca de Neve continua viva, a Bruxa Má...”, o termo destacado indica:

( ) tempo ( ) lugar ( ) dúvida

Resposta comentada: O termo destacado indica tempo.

Ao realizar essa questão, o aluno precisa atentar-se à propriedade do texto denominada coesão, uma vez que esta é fundamentada por meio de relações semânticas e responsável pelo encadeamento entre os vários segmentos do texto, estabelecendo a sua continuidade como defendido por Antunes (2010).

3- Ao longo da sinopse, a rainha má é denominada de outra maneira. Como ela é chamada pelo autor do texto? Na sua opinião, por que você acha que isso aconteceu?

Resposta comentada: Bruxa Má. Resposta pessoal.

É importante que os alunos percebam que a rainha passou a ser chamada de bruxa, porque ela se disfarçou dessa maneira para chegar até a Branca de Neve com a maçã envenenada.

### Entendendo o texto...

Continue respondendo às questões abaixo de acordo com o texto 1.

1- Quais são as características atribuídas à rainha no texto acima?

Resposta comentada: A rainha é denominada como má e bela.

É importante que os alunos percebam que essa informação está explícita no texto.

2- Por que a rainha decide matar a Branca de Neve?

Resposta comentada: Porque ela tinha inveja da Branca de Neve, já que a menina era a mais linda de todas.

Os alunos precisam ler o texto com bastante atenção e realizar inferências para chegarem à resposta dessa questão.

3- A sinopse se caracteriza por ser um relato breve de uma obra. Porém, esse texto não relata o final da história. A partir das informações acima, como você imagina ser o final dessa história.

Resposta comentada: Resposta pessoal.

Espera-se que os alunos consigam expor sua opinião de maneira clara e objetiva.

4- No cartaz do filme são apresentados os personagens que compõem a história. Quais são eles? Qual o único personagem que está presente na imagem, mas não é citado no texto?

Resposta comentada: Os personagens representados no cartaz são o príncipe, a Branca de Neve, os sete anões, a rainha e a bruxa. O único personagem que não é citado é o príncipe. Para responder essa questão, os alunos precisam observar os aspectos visuais da tira e realizarem inferências com o texto escrito.

### Ampliando os horizontes ...

1- Observando os aspectos verbais e visuais da tira abaixo (texto 2), responda:

#### Texto 2



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/>

a) Em que lugar Armandinho está?

Resposta comentada: Armandinho está deitado numa cama.

Os alunos precisam atentar aos aspectos visuais da tira para responderem essa questão.

b) O que ele está fazendo?

Resposta comentada: Ele ouvindo uma história, provavelmente, para dormir.

Os alunos precisam atentar aos aspectos visuais da tira para responderem essa questão.

**2- Qual a crítica feita pelo Armandinho nessa tira?**

Resposta comentada: Armandinho critica o uso cada vez maior dos agrotóxicos nas plantações.

É importante que os alunos tenham conhecimento prévio dos malefícios dos agrotóxicos à saúde das pessoas para que consigam realizar inferências e responder à questão. Segundo Antunes (2009), toda construção de significado está relacionada a processos inferenciais.

**3- Comparando a tira do Armandinho com a sinopse do filme, qual é a relação entre esses dois textos?**

Resposta comentada: Ambos os textos narram a história de uma menina que comeu uma maçã envenenada entregue por uma bruxa disfarçada de velhinha.

É importante que o professor explicita que a tira se relaciona de maneira implícita à sinopse do filme da Branca de Neve. De acordo com Koch e Elias (2018), na intertextualidade implícita, o leitor precisa ativar sua memória para identificar o intertexto utilizado, caso isso não aconteça, a compreensão textual é prejudicada.

**4- Qual o sentido da expressão “tombou desfalecida” do 2º quadrinho?**

Resposta comentada: Esse termo indica que ela caiu desmaiada.

Os alunos precisam ter conhecimento linguístico em relação ao vocabulário utilizado para realizarem essa questão, pois caso eles desconheçam o significado de palavras ou de expressões do texto, a compreensão global será dificultada, como relatam Koch e Elias (2018).

### REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, ME/SEF, 1998.

BREMER, Lígia Maria. A imagem da realidade – Poesia “o bicho” de Manuel Bandeira. **III Encontro Nacional de Estudos da Imagem 03 a 06 de maio de 2011 - Londrina – PR.** p. 1796-1804. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais2011/trabalhos/pdf/Ligia%20Maria%20Bremer.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

CRÔNICA. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/cronica/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como Analisar Narrativas**. São Paulo: Ática. 1991.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça, BENTES, Anna Christina. CAVALCANTE, MAGALHÃES, Mônica. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 3ª ed., 13ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

LEFFA, Wilson. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzatto, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008



PORTAL, ebiografia . Disponível em: <<https://www.ebiografia.com>> Acesso em: 10 jan. 2021.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro; BARBOSA, Alexandre; RAMA, Ângela; VILELA, Túlio. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4ª ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Estadual de Educação. **Applique-se**. Disponível em: <https://www.seeduc.rj.gov.br/applique-se>. Acesso em: 20 fev. 2021.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Trad. Claudia Schilling – 6.ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Caroline Costa. **Os gêneros anúncio publicitário e anúncio de propaganda: uma proposta de ensino ancorada na análise de discurso crítica**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) Uberlândia, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16753/1/GenerosAnuncioPublicitarii\\_o.pdf](https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16753/1/GenerosAnuncioPublicitarii_o.pdf)> Acesso: 20 Jan. 2021.

TREVISAN, Eunice Maria Castegnaro. **Leitura e conhecimento prévio**. Revista Letras, 1991. Universidade Federal de Santa Maria. p.27-36.