



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAMPUS DE CAJAZEIRAS/PB**



APARECIDA ALVES XAVIER

**A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM INFERÊNCIAS NO GÊNERO TEXTUAL
TIRAS: ESTRATÉGIAS PARA A INTERPRETAÇÃO DE TEXTO NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**CAJAZEIRAS - PB
2022**

APARECIDA ALVES XAVIER

**A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM INFERÊNCIAS NO GÊNERO TEXTUAL
TIRAS: ESTRATÉGIAS PARA A INTERPRETAÇÃO DE TEXTO NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Estudos da linguagem e Práticas sociais

X3c Xavier, Aparecida Alves.
A construção de sentidos em inferências no gênero textual tiras: estratégias para a interpretação de texto no ensino fundamental / Aparecida Alves Xavier. – Cajazeiras, Paraíba, 2022.
147f.: il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa.
Dissertação (Mestrado em Letras - PROFLETRAS) UFCG/CFP, 2022.

1. Língua portuguesa. 2. Gênero textual. 3. Leitura. 4. Interpretação textual. 5. inferências. I. Barbosa, Maria Vanice Lacerda de Melo. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 811.134.3

APARECIDA ALVES XAVIER

**A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM INFERÊNCIAS NO GÊNERO TEXTUAL
TIRAS: ESTRATÉGIAS PARA A INTERPRETAÇÃO DE TEXTO NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras.

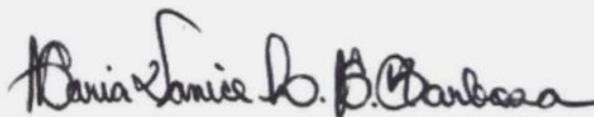
Orientadora: Profa. Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Estudos da linguagem e Práticas sociais

Aprovada em: 30/11/2022.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa (**Orientadora**)
Universidade Federal de Campina Grande (PROFLETRAS/UFCG)



Prof. Dr. Antonio Flávio Ferreira de Oliveira (**Examinador Externo**)
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)



Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira (**Examinadora Interna**)
Universidade Federal de Campina Grande (PROFLETRAS/UFCG)

Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais (**Suplente**)
Universidade Federal de Campina Grande (PROFLETRAS/UFCG)

Dedico este trabalho a Deus, que me forneceu condições físicas e mentais para a realização deste curso.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder saúde e sabedoria para desenvolver os trabalhos propostos por este curso de mestrado.

Ao meu esposo Rondynelle, que, pacientemente, me acompanhou durante esta jornada e foi compreensivo nos momentos em que estive ausente para a realização deste trabalho.

Aos meus familiares, pai, mãe e irmãs, pelo apoio e compreensão nos momentos de ausência aos domingos e que fizeram o possível para me proporcionar uma educação básica de qualidade e incentivo para que eu pudesse chegar até aqui.

À Professora Doutora Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa, por me orientar com dedicação e zelo durante a elaboração da dissertação de mestrado.

À Professora Doutora Maria Nazareth de Lima Arrais e ao Professor Doutor Antônio Flávio Ferreira de Oliveira pelas relevantes contribuições feitas na qualificação.

À Professora Doutora Hérica Paiva Pereira e ao Professor Doutor Antônio Flávio Ferreira de Oliveira pelas relevantes contribuições feitas na defesa da dissertação.

Aos meus colegas de trabalho, Alisson Almeida e Valéria Nascimento, pelo incentivo e apoio a mim concedidos durante os momentos os quais demonstrei cansaço e desânimo ao conciliar trabalho e mestrado.

Aos colegas da turma VII do Mestrado Profissional em Letras da UFCG – Cajazeiras – PB, pelas experiências e conhecimentos compartilhados durante as aulas do mestrado, especialmente, Fábio e Janaíne, com os quais dividi momentos de angústias e alegrias no decorrer do curso.

Aos professores do mestrado, por nos auxiliarem na construção de conhecimentos essenciais para o exercício da docência e proporcionarem momentos ímpares de aprendizagens em prol de uma educação de qualidade.

A todas as pessoas que, de alguma maneira, me apoiaram e ficaram alegres com a conquista que acabo de alcançar.

“Não basta saber ler mecanicamente que ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho”.

(Paulo Freire)

RESUMO

O ensino de língua portuguesa, nas instituições de educação básica, atualmente, requer mudanças. Torna-se necessário rever métodos de ensino da língua materna, os quais não devem deter-se a normas linguísticas, sem que haja uma reflexão acerca do uso da língua em sociedade, principalmente, no que se refere à interpretação textual aliada ao conhecimento enciclopédico dos estudantes, de modo que eles sejam capazes de produzir inferências. Nesse viés, esta pesquisa tem como objetivo propor uma intervenção didática com inferências para o trabalho produtivo com a interpretação de textos, a partir de propostas com o gênero textual tiras. O aporte teórico que fundamenta as discussões sobre Linguística Textual é baseado nos estudos de Beaugrande e Dressler (1981), Marcuschi (2008), Bentes (2012), Koch (2020) e Oliveira (2021). Acerca das concepções de leitura e processamento textual, as principais referências são de Solé (1998), Kleiman (2016), Koch e Elias (2018) e Koch (2003, 2020). Os estudos sobre gêneros textuais fundamentam-se nas discussões de Marcuschi (2008, 2010), Koch e Elias (2018), Bakhtin (1997), Bronckart (1999) e Antunes (2009). No que concerne ao gênero textual tira, são citados os estudos de Ramos (2017, 2019, 2020), Vergueiro (2020) e Mendonça (2010). Os estudos desenvolvidos por Antunes (2009), Cavalcante (2020), Koch (2014; 2020; 2021), Koch e Elias (2018), Koch e Travaglia (2011; 2021) e Marcuschi (2008) são utilizados para discutir sobre os fatores de textualidade coerência textual, intertextualidade e inferência textual. Trata-se de uma pesquisa com procedimentos bibliográficos, abordagem qualitativa e de natureza aplicada, pois propõe estratégias de aplicação prática, voltadas ao aluno, como forma de melhorar sua competência leitora. Esta pesquisa tem como resultado a elaboração de um guia pedagógico direcionado aos professores de língua portuguesa, o qual apresenta as concepções de texto e gêneros textuais; a composição do gênero tira e os implícitos que podem ser encontrados no gênero em estudo por meio da intertextualidade e do conhecimento prévio dos estudantes. Será feita a análise de tiras de diversos autores, com ênfase na produção de inferências a partir de textos verbais e não verbais presentes no gênero. O referido guia foi elaborado para ser aplicado pelos professores no 7º ano do ensino fundamental. No entanto, pode ser adaptado para as outras séries da mesma etapa da educação básica. O desenvolvimento desta pesquisa contribui para o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de língua materna da educação básica, sobretudo no que se refere a uma educação linguística que reflita sobre o uso da língua em diversos contextos comunicativos.

Palavras-chave: Gênero textual; Ensino; Leitura; Interpretação textual; Inferências.

ABSTRACT

The teaching of the Portuguese language in basic education institutions currently requires changes. It becomes necessary to review mother tongue teaching methods, which should not be limited to linguistic norms, without reflecting on the use of language in society, especially with regard to textual interpretation combined with encyclopedic knowledge of students, so that they are able to produce inferences. In this perspective, this research aims to propose a didactic intervention with inferences for productive work with the interpretation of texts, based on proposals with the textual genre strips. The theoretical contribution that underlies the discussions on Textual Linguistics is based on studies by Beaugrande and Dressler (1981), Marcuschi (2008), Bentes (2012), Koch (2020) and Oliveira (2021). Regarding the concepts of reading and textual processing, the main references are from Solé (1998), Kleiman (2016), Koch and Elias (2018) and Koch (2003, 2020). Studies on textual genres are based on discussions by Marcuschi (2008, 2010), Koch and Elias (2018), Bakhtin (1997), Bronckart (1999) and Antunes (2009). With regard to the strip textual genre, studies by Ramos (2017, 2019, 2020), Vergueiro (2020) and Mendonça (2010) are quoted. The studies developed by Antunes (2009), Cavalcante (2020), Koch (2014; 2020; 2021), Koch and Elias (2018), Koch and Travaglia (2011; 2021) and Marcuschi (2008) are used to discuss the factors of textuality textual coherence, intertextuality and textual inference. It is a research with bibliographic procedures, qualitative approach and applied nature, as it proposes practical application strategies, aimed at the student, as a way to improve their reading competence. This research resulted in the development of a pedagogical guide aimed at Portuguese language teachers, which presents the concepts of text and textual genres; the composition of the strip genre and the implicit elements that can be found in the genre under study through intertextuality and the students' prior knowledge. An analysis will be made of strips by different authors, with emphasis on the production of inferences from verbal and non-verbal texts present in the genre. This guide was created to be applied by teachers in the 7th grade of elementary school. However, it can be adapted for other grades of the same stage of basic education. The development of this research contributes to the teaching-learning process in mother tongue classes in basic education, especially with regard to language education that reflects on the use of language in different communicative contexts.

Keywords: Textual genre; Teaching; Reading; Textual interpretation; Inferences.

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1 – Tira da personagem Garfield de James Robert Davis
- FIGURA 2 – Charge – Coleção Subindo nas Tamancas 1.
- FIGURA 3 – Tira da personagem Armandinho de Alexandre Beck.
- FIGURA 4 – Tira da personagem Níquel Náusea de Fernando Gonsales.
- FIGURA 5 – Tira da personagem Calvin de Bill Watterson.
- FIGURA 6 – Charge de Bello.
- FIGURA 7 – Tira de Fernando Gonsales.
- FIGURA 8 – Horóscopo do dia por Barbara Abramo.
- FIGURA 9 – Tira da personagem Aline de Adão Iturrusgarai
- FIGURA 10 - Tira da Turma da Mônica de Maurício de Sousa
- FIGURA 11 - Tira de Hugo Baracchini de Laerte.
- FIGURA 12 - Tira da Turma da Mônica de Maurício de Sousa
- FIGURA 13 - Tira da Turma da Mônica de Maurício de Sousa
- FIGURA 14 – Tira de Fernando Gonsales
- FIGURA 15 - Tira da Turma da Mônica de Maurício de Sousa
- FIGURA 16 - Tira da Turma da Mônica de Maurício de Sousa
- FIGURA 17 - Tira da Turma da Mônica de Maurício de Sousa
- FIGURA 18 - Tira da Turma da Mônica de Maurício de Sousa
- FIGURA 19 - Tira de Fernando Gonsales.
- FIGURA 20 - Tira de Fernando Gonsales.
- FIGURA 21 - Tira da Turma da Mônica de Maurício de Sousa
- FIGURA 22 – Anúncio da margarina Amélia
- FIGURA 23 – Tira de Fernando Gonsales

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1 - Dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão
- QUADRO 2 – Campos de atuação – BNCC
- QUADRO 3 – Competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental
- QUADRO 4 – Código alfanumérico das habilidades da BNCC
- QUADRO 5 – Tipos de balões
- QUADRO 6 – Inter-relação entre os fatores de coerência
- QUADRO 7 – Relações intertextuais para Piègay-Gros (1996)
- QUADRO 8 – Definição de inferência por Rickheit, Schnotz & Strohner (1985)
- QUADRO 9 – Quadro geral de inferências
- QUADRO 10 - Quadro de operações

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- LT – Linguística Textual
- Op. Cit - *Opus citatum*
- PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
- PNLD - Plano Nacional do Livro Didático
- SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
- TDICs - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	11
2 LINGUÍSTICA TEXTUAL: A CIÊNCIA DO TEXTO	13
2.1 FATORES DE TEXTUALIDADE: BREVE DISCUSSÃO	15
3 A LEITURA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS	18
3.1 BNCC: A PRÁTICA DE LEITURA EM SALA DE AULA	27
4 GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS: CONCEITOS E CLASSIFICAÇÕES.....	36
4.1 GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....	39
4.2 O HIPERGÊNERO QUADRINHOS: O GÊNERO TEXTUAL TIRA.....	41
5 O PAPEL DA INFERÊNCIA NA COMPREENSÃO TEXTUAL	56
5.1 A COERÊNCIA TEXTUAL.....	56
5.2 A INTERTEXTUALIDADE	63
5.3 A INFERÊNCIA TEXTUAL	70
6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS.....	139

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua materna nas instituições de ensino, quer sejam elas da rede pública ou particular, geralmente, é pautado no ensino de regras gramaticais, as quais são analisadas de forma descontextualizada, representando apenas um recorte da língua portuguesa; recorte esse que, por algumas vezes, não representa de forma fiel à língua utilizada pela sociedade. Isso não quer dizer que o ensino de regras gramaticais deve ser abolido das escolas. No entanto, em se tratando de educação linguística, acredita-se que o ensino de língua deve ser baseado na reflexão e uso durante as relações sociocomunicativas.

Por este viés, o trabalho com a língua portuguesa em sala de aula deveria sempre ser pautado no uso dos gêneros textuais orais, escritos e multimodais. Eles representam o uso da língua em sociedade. Por isso se tornam uma importante ferramenta para o ensino de língua materna, tanto para o estudo das normas, como para leitura e produção textual. Assim sendo, a educação linguística não deve se prender apenas às normas gramaticais. Em vista disso, a utilização dos gêneros como instrumento para interpretação textual abre um leque de oportunidades para o conhecimento da língua e seu uso em sociedade, como a adequação aos diversos contextos comunicativos.

No que se refere à leitura, ainda há estudantes que terminam o ensino fundamental, ou até mesmo o ensino médio, com dificuldades relacionadas à interpretação textual. Muitos ainda se limitam a identificar e fazer associações apenas com as informações explícitas, visto que não foram instigados a realizar inferências por meio dos “vazios” (esses “vazios” são as informações que não estão explícitas, ou seja, que não estão escritas ou não são ditas.) existentes no texto. Além disso, podem-se extrair informações do texto não somente através das entrelinhas, como também das imagens. Os gêneros multimodais tais como charges, tiras, *cartuns*, entre outros, apresentam em sua estrutura composicional recursos visuais cheios de significado, que complementam o sentido do texto verbal.

O trabalho com a leitura é de extrema importância para o desenvolvimento e aprimoramento da compreensão e interpretação textual. Nessa ótica, trabalhar a inferência nas aulas de língua portuguesa auxilia os estudantes a identificarem informações implícitas em diversos gêneros textuais, sejam esses gêneros puramente verbais ou multimodais. Ademais, saber interpretar é importante para a vivência diária dos estudantes como sujeitos em uma sociedade na qual as relações se estabelecem através das interações entre interlocutores presentes ou não no momento da enunciação.

Diante das dificuldades relacionadas à leitura, as instituições públicas de ensino, além de aplicarem avaliações periódicas para obtenção de notas e análise do rendimento dos estudantes no que se refere à interpretação textual, também são alvos de avaliações governamentais como a Prova Brasil, em nível federal, e SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, em nível estadual. Essas avaliações têm por objetivo realizar um diagnóstico dos níveis de aprendizagem dos estudantes da educação básica. Elas são compostas por questões de disciplinas de Língua portuguesa e Matemática. De acordo com o PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação (2008), em língua portuguesa, são cobradas habilidades de leitura, compreensão e interpretação textual, dentre elas: inferir o sentido de uma palavra ou expressão, inferir uma informação implícita em um texto, interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.), identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados, entre outras.

Além dessas avaliações diagnósticas governamentais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta, no eixo leitura, habilidades que vão desde a apreensão dos sentidos globais do texto até as relações entre os textos de diversos gêneros. Essas habilidades têm como propósito, além de despertar o senso crítico, fazer com que os estudantes analisem, justifiquem e comparem as informações explícitas e implícitas presentes nos gêneros textuais que circulam nos diversos campos de atuação da sociedade. Além disso, os benefícios de aprimorar os procedimentos de leitura não são restritos ao desenvolvimento do estudante nas avaliações, mas também os auxiliam nas práticas sociais de linguagem do cotidiano.

Como fora mencionado no início da introdução deste capítulo, muitos alunos da educação básica dominam a leitura de textos no que se refere à decodificação do código escrito; entretanto, alguns ainda apresentam dificuldades em relação à inferência dentro do texto. Assim, torna-se relevante o trabalho com a inferência nas aulas de leitura, para que os estudantes aprendam a construir efeitos de sentido, dentre eles o humor, a ironia, a crítica e outras informações implícitas nos textos.

Ainda são feitos muitos questionamentos no que se refere ao processo de leitura e de interpretação textual, dentre eles: Como despertar nos alunos, de forma atrativa, o interesse pela prática da leitura? Por que o gênero textual tira não é explorado frequentemente em sala de aula no que se refere aos múltiplos sentidos que pode apresentar? De que forma utilizar os recursos expressivos da tira no processo compreensão textual? Qual a necessidade de abordar a inferência nas aulas de língua portuguesa? Diante desses questionamentos, qual a contribuição que o gênero textual tira pode oferecer aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental em relação à inferência em textos multimodais?

Logo, a pesquisa proposta nesse estudo tem como objetivo propor uma intervenção didática com inferências para o trabalho produtivo com a interpretação de textos, a partir de propostas com o gênero textual tiras. O foco na inferência se dá pela relevância de os estudantes, prestes a ingressarem no ensino médio e, posteriormente, na universidade e/ou no mundo do trabalho, já saberem que a interpretação de sentidos não está somente em informações explícitas nos textos, mas também na relação que essas informações têm com o conhecimento extralinguístico adquirido através das relações sociais. Por se tratar de um gênero multimodal e estar presente no dia a dia dos alunos, o gênero textual tira foi escolhido para a realização desse trabalho.

Os objetivos específicos deste trabalho são traçados da seguinte maneira: investigar estratégias pedagógicas voltadas para o estímulo da leitura; analisar as inferências a partir dos elementos de composição do gênero; reconhecer a intertextualidade presente de forma explícita e implícita no gênero tira; sistematizar o processo de leitura e interpretação textual por meio de um guia pedagógico.

Esta pesquisa utiliza como referencial teórico os estudos sobre a linguística textual desenvolvidos por Beaugrande e Dressler (1981), Marcuschi (2008), Bentes (2012), Koch (2020) e Oliveira (2021). Para as concepções de leitura e processamento textual tem como referências Solé (1998), Koch (2003, 2020), Kleiman (2016) e Koch e Elias (2018). Já os estudos sobre gêneros textuais se apoiam nas discussões de Bakhtin (1997), Bronckart (1999) Marcuschi (2008, 2010), Antunes (2009) e Koch e Elias (2018). Em relação ao gênero textual tira, são citados os estudos de Mendonça (2010), Ramos (2017, 2019, 2020) e Vergueiro (2020). Os estudos desenvolvidos por Marcuschi (2008), Antunes (2009), Koch (2014; 2020; 2021), Koch e Elias (2018), Cavalcante (2020) e Koch e Travaglia (2011; 2021) são utilizados para discutir sobre os fatores de textualidade coerência textual, intertextualidade e inferência textual.

A estrutura deste trabalho é composta por seis capítulos que tratam, respectivamente, além desta introdução, considerações acerca da linguística textual, da leitura e construção de sentidos, dos gêneros textuais, da produção de inferências e da proposta de intervenção.

O primeiro capítulo, que trata da introdução, apresenta a temática da pesquisa e sua relevância, assim como seus objetivos geral e específicos, justificativa e problemática. Em seguida, aborda a perspectiva teórica e os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, bem como esclarecimentos sobre a composição da proposta de intervenção.

No segundo capítulo, há considerações acerca da linguística textual, que tratam de seu percurso histórico, dos conceitos de texto e dos fatores de textualização coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade, de modo a contribuir para a compreensão dos aspectos que compõem os textos.

Em seguida, no terceiro capítulo, há uma abordagem sobre a leitura e a construção de sentidos, que tem por objetivo expor concepções de leitura, discussões acerca do processamento textual e seus sistemas de conhecimento (linguístico, enciclopédico e interacional). O subtópico do terceiro capítulo tece reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas contribuições para o ensino de língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental.

Posteriormente, o quarto capítulo trata dos gêneros textuais, suas definições conforme alguns teóricos, características e funções sociocomunicativas. Além disso, há discussões sobre os gêneros textuais e suas contribuições como ferramenta no ensino de língua materna, os tipos textuais, a heterogeneidade tipológica e os domínios discursivos. Por fim, o referido capítulo destaca as características do hipergênero quadrinhos e, em seguida, do gênero textual tira.

O quinto capítulo tem por objetivo discutir sobre os fatores de textualidade coerência textual, fator que é construído a partir do texto, por meio dos recursos coesivos e conhecimentos prévios dos interlocutores; e intertextualidade, a presença explícita e/ou implicitamente de outros gêneros textuais dentro de um texto. Ademais, o referido capítulo também discute sobre a inferência textual, a qual trata das informações implícitas nos textos.

Logo após, no sexto capítulo, é feita a proposta de intervenção pedagógica que, a princípio, apresenta considerações acerca do texto, tipos textuais, gêneros textuais e outros conceitos relevantes para o trabalho com a interpretação textual. Em seguida, são apresentadas as características da tira, os implícitos que podem ser encontrados no gênero por meio da intertextualidade e do conhecimento prévio do leitor e, posteriormente, a análise de tiras de diversos autores com ênfase na produção de inferências a partir de textos verbais e não verbais presentes no gênero. Por fim, as tiras são analisadas na rede social *Instagram*, como uma proposta que envolva as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs em sala de aula. Ao final do capítulo, as considerações finais trazem reflexões quanto a elaboração deste trabalho e ao guia produzido para a intervenção pedagógica.

1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho apresenta uma metodologia de pesquisa qualitativa. Dentre as características da pesquisa qualitativa, há a “hierarquização das ações de *descrever, compreender, explicar*” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32 – grifos dos autores). Por esse viés, essa pesquisa exerce influência sobre o modo de descrição e explicação dos recursos linguísticos e multimodais presentes nos gêneros textuais e busca estratégias que relacionem esses recursos à compreensão dos efeitos de sentido nos textos por parte dos alunos das séries finais do ensino fundamental.

Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada, pois propõe estratégias de aplicação prática voltadas ao aluno como forma de melhorar sua competência leitora. Conforme Gerhardt e Silveira (2009, p. 35), a pesquisa aplicada “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos”. Trata-se, portanto, de uma proposta interventiva que pode ser aplicada em sala de aula com o propósito de auxiliar os estudantes nas aulas de leitura.

Em relação aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, visto que serão consultados livros, publicações científicas e/ou periódicos que abordem os conceitos de texto, leitura, gêneros textuais, tiras e inferência com o intuito de contribuir para a produção de um material pedagógico eficiente e eficaz ao público-alvo. Também será utilizada para as reflexões teóricas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador para a elaboração das práticas escolares.

De acordo com os objetivos, é uma pesquisa descritiva, pois, ao relacionar os recursos expressivos (características) das tiras para a obtenção de sentidos, serão elencadas maneiras de sistematizar o processo de compreensão textual com base na estrutura do gênero textual em questão.

Após a revisão bibliográfica, será elaborada uma proposta de intervenção (guia pedagógico) que poderá ser aplicada em turmas de alunos das séries finais do ensino fundamental, principalmente no 7º ano, das escolas da rede pública de ensino, para que os auxilie no processo de compreensão textual, já que eles são/serão submetidos às avaliações diagnósticas, as quais têm como foco analisar o rendimento escolar.

O guia pedagógico, material utilizado para contribuir com o trabalho pedagógico do professor em sala de aula, apresentará quatro módulos nos quais serão abordadas as concepções de texto, tipo textual, gênero textual, entre outros conceitos; o processo de leitura envolvendo a construção de sentidos nos textos com foco na inferência; a estrutura do gênero tira; a inferência e a leitura de tiras no ambiente virtual, principalmente, nas redes sociais.

Além do trabalho voltado para a compreensão dos efeitos de sentido em textos multimodais, há a inclusão digital através das redes sociais. A escolha pelo *Instagram* se deve ao fato de boa parte dos estudantes já conhecerem e terem acesso a ela. Assim, ao utilizar a ferramenta digital, os professores podem acessá-la em sala de aula como instrumento pedagógico para abordar diversos gêneros textuais, antes vistos somente em jornais, revistas, livros didáticos entre outros suportes. Ademais, conforme BRASIL(2017), a BNCC sugere a inserção e ampliação da cultura digital como formas de abordagem de práticas de linguagem na disciplina de língua portuguesa da educação básica.

O primeiro módulo do guia pedagógico tem como objetivo expor os conceitos de texto, tipo textual, gênero textual, domínio discursivo, intertextualidade intergêneros, heterogeneidade tipológica e texto multimodal. Esta explanação a respeito dos tipos textuais (narrativo, descritivo, dissertativo, expositivo e injuntivo) e gêneros textuais (verbais e multimodais) se faz necessária para, em seguida, introduzir o módulo que terá como foco o gênero textual tira.

O segundo módulo aborda o conceito de tiras e sua estrutura. No gênero em estudo, recursos linguísticos e multimodais como metáforas visuais, tipos de balões, onomatopeias, linhas cinéticas, imagens, textos verbais, entre outros, que o compõem serão estudados com o intuito de os alunos os relacionarem com as estratégias e procedimentos de leitura.

No terceiro módulo, estudamos a inferência no gênero textual tira com foco na intertextualidade explícita e implícita. Exemplos de tiras de diversos autores serão analisados com o propósito de localizar informações implícitas e relacioná-las ao modo como foram identificadas, através de aspectos verbais e/ou multimodais.

No quarto e último módulo, além de dar continuidade aos procedimentos e estratégias de leitura do gênero tira, a rede social *Instagram* será utilizada como suporte, já que nela são encontrados perfis virtuais criados com a finalidade de entreter os usuários através de tiras. Este último módulo terá como objetivo expor para os estudantes que o gênero em estudo, criado para o ambiente jornalístico, atualmente circula em outros suportes como a rede social e que na escola há a possibilidade de utilizar os suportes virtuais nas aulas de leitura e interpretação textual.

2 LINGÜÍSTICA TEXTUAL: A CIÊNCIA DO TEXTO

A Linguística Textual (doravante LT) começou a se disseminar por volta de 1960, com o intuito de desfazer o tratamento linguístico com base numa soma de termos, pois as relações textuais representam muito mais que junção de unidades linguísticas. Em seu percurso histórico, a LT passou por três momentos: a análise transfrástica, a construção de gramáticas textuais e a elaboração de uma teoria do texto.

De acordo com Bentes (2012), no primeiro momento, correspondente à análise transfrástica, estudiosos perceberam que alguns fenômenos não poderiam ser explicados por teorias sintáticas. Desse modo, a análise parte da frase para o texto, pois o intuito era compreender as relações estabelecidas entre as frases e os períodos. No segundo momento, que aborda a elaboração de gramáticas textuais, os estudiosos consideravam o texto como uma unidade teórica formalmente construída e, a partir disso, o texto poderia ser segmentado e classificado em unidades menores. Como não houve sucesso na construção de uma gramática textual que pudesse descrever todos os textos, os estudiosos começaram a elaborar uma teoria do texto. Nesse terceiro momento, o texto passou a ser analisado de acordo com o contexto de produção, recepção e interpretação. Não se falava mais em gramática de texto, mas de textualidade, que, conforme Oliveira (2021, p. 193-194), é “um conjunto de propriedades que lhe conferem a condição de ser compreendido pela comunidade linguística como um texto”. Ademais, o texto passou a ser visto como um processo e não como um produto.

Ao longo da trajetória histórica da LT, o texto foi definido de várias formas. Segundo Bentes (2012), existiam textos e não textos, que correspondiam, respectivamente, às sequências linguísticas coerentes e não coerentes. Conforme a autora, o texto era visto como um produto acabado, mesmo considerando o fato de apresentar tamanho indeterminado, ou seja, seria composto de sequências semânticas que determinam o início e o final do texto.

Durante a elaboração da teoria do texto, considerou-se alguns fatores em relação à produção textual como: a atividade verbal (ao produzir um texto, o interlocutor está praticando ações), atividade verbal consciente (atividade intencional) e atividade interacional (os interlocutores estão envolvidos no processo de construção e compreensão do texto). Ao relacionar esses fatores entre si, têm-se algumas definições de textos consideradas por estudiosos da LT:

Poder-se-ia, assim, conceituar o texto como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de

conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais. (KOCH, 2020, p. 27)

Ao produzir textos, os interlocutores não adquirem apenas conhecimentos agregados aos significados das palavras que pronunciam durante a interação, como também apreendem valores sociais que são transmitidos no teor das mensagens que trocam entre si. Desse modo, os textos que são produzidos diariamente disseminam valores ideológicos presentes explicita ou implicitamente na sociedade. Conforme afirmam Koch e Elias (2016),

O texto é originado por uma multiplicidade de operações cognitivas interligadas, “um documento de procedimentos de decisão, seleção e combinação”, de modo que caberia à linguística textual desenvolver modelos procedurais de descrição textual, capazes de dar conta dos processos cognitivos que permitem a integração dos diversos sistemas de conhecimento dos parceiros da comunicação, na descrição e na descoberta de procedimentos para sua atualização e tratamento no quadro das motivações e estratégias da produção e compreensão de textos (MARCUSCHI, 2007 *apud* KOCH; ELIAS, 2016, p. 31)

Em suma, diante das definições apresentadas pelos autores acima, a produção do texto, seja ele oral ou escrito, requer o envolvimento ativo dos interlocutores, os quais, à medida que produzem o texto, interagem, compartilham conhecimentos e respondem positiva ou negativamente aos atos comunicativos. Além disso, entende-se que o contexto extralinguístico, que acompanha os processos comunicativos, é importante para a compreensão textual, já que há inferência de sentidos através de elementos que não estão explícitos nos enunciados.

Como sabemos, um texto não é simplesmente um emaranhado de palavras escritas, desconexas e isoladas, e sim unidades linguísticas dotadas de sentido e de significação, ultrapassando, portanto, os limites da frase. Como menciona Beaugrande (1997, p. 10 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 72), podemos dizer que “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”.

Para a LT, é errôneo falar que, para a produção de um bom texto, é necessária a aplicação de um conjunto de regras rígidas e formais vindas da gramática, já que o texto “não é uma unidade formal que pode ser definida e determinada por um conjunto de propriedades puramente componenciais e intrínsecas” (MARCUSCHI, 2008, p. 73). Isso demonstra a impossibilidade de adequar as regras para cada gênero textual em diferentes situações de uso, porém, não podemos nos esquecer de que para a produção de um texto coeso e coerente, é preciso levar em consideração a utilização de regras formais do sistema linguístico.

De acordo com as disposições da LT, o texto deve seguir um conjunto de critérios de textualização, já que o texto não se dá de forma isolada. Sendo, portanto, o texto uma realização linguística (evento comunicativo) e não um sistema formal, conforme Marcuschi (2008), eles não podem ser empregados como normas para uma “boa formação textual”.

Sabe-se, também, que a produção de um determinado texto incoerente ou até mesmo com inadequações perpassa por alunos de diversos níveis, sejam eles da educação básica ou superior. Dessa forma, a aplicação de critérios de textualização (coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade) faz-se necessária para entendermos o funcionamento da língua e do texto.

2.1 FATORES DE TEXTUALIDADE: BREVE DISCUSSÃO

Conforme a LT, considerando o texto como uma unidade comunicativa, ele deve obedecer a um conjunto de critérios de textualização. Tais critérios, de acordo com Marcuschi (2008), não devem ser considerados separadamente, pois alguns são redundantes e se recobrem. Esses critérios não são vistos como princípios de boa formação textual, já que um texto não se pauta pela boa formação, tal qual a frase. Segundo o autor, o texto é uma realização linguística, que preenche condições não meramente formais e só se completa com a participação dos interlocutores. Ademais, conforme Marcuschi (2008), o uso da expressão “critério” para a noção de “critérios de textualidade” deve-se ao fato de eles não serem considerados leis ou princípios que, na ausência de um deles, descaracterizem o texto como tal, visto que é uma unidade de sentido e não unidade linguística.

Diante disso, o primeiro critério de textualidade a ser discutido é a coesão. Segundo Marcuschi (2008, p. 99), “os processos de coesão dão conta da estruturação da sequência [superficial] do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais); não são simplesmente princípios sintáticos”. Costa Val (2006) considera a coesão como a responsável pela unidade formal do texto, pois constrói-se por meio de mecanismos gramaticais e lexicais.

Em relação aos mecanismos gramaticais, conforme a autora, estão presentes os pronomes anafóricos, os artigos, a elipse, a concordância, a correlação entre os tempos verbais, conjugações etc. Estes são recursos que expressam relações não somente no interior das frases, como também entre as frases do texto.

Sobre os mecanismos lexicais, segundo Costa Val (2006), eles se realizam por meio da reiteração, da substituição e da associação.

A reiteração se dá pela simples repetição de um item léxico e também por processos como a nominalização (ex.: a retomada, através de um substantivo cognato, da ideia expressa por um verbo, como em adiar/adiamento ou promover/promoção). A substituição inclui a sinonímia, a antonímia, a hiponímia (quando o termo substituído representa uma parte ou um elemento e o substituidor representa o todo ou a classe – ex.: carroça/veículo), e a hiperonímia (quando o termo substituído representa o todo ou a classe e o substituidor uma parte ou um elemento – ex.: objeto/caneta). Finalmente, a associação é o processo que permite relacionar itens do vocabulário pertinentes a um mesmo esquema cognitivo (por exemplo, se falamos *aniversário*, podemos em seguida mencionar *bolo*, *velinha*, *presentes*, e esses termos serão interpretados como alusivos ao mesmo evento) (COSTA VAL, 2006, p. 6-7 – grifos da autora).

O segundo critério de textualidade é a coerência. Esta “é, sobretudo, uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada” (MARCUSCHI, 2008, p. 121). Esse critério é responsável pelo sentido do texto, o qual é construído não só pelo produtor, como também pelo receptor, que precisa acionar seu conhecimento prévio para interpretar o texto.

Assim, a coerência do texto deriva de sua lógica interna, resultante dos significados que sua rede de conceitos e relações põe em jogo, mas também da compatibilidade entre essa rede conceitual – o mundo textual – e o conhecimento de mundo de quem processa o discurso” (COSTA VAL, 2006, p. 6).

Acerca dos critérios intencionalidade e aceitabilidade, Costa Val (2006) os considera como protagonistas do ato comunicativo. Centrada basicamente no produtor do texto, a intencionalidade diz respeito ao que os produtores do texto têm em mente numa determinada situação comunicativa (informar, impressionar, convencer etc.). Por outro lado, tem-se a aceitabilidade, que se refere a como o receptor reage diante das intenções do autor.

A aceitabilidade diz respeito à atitude do receptor do texto (é um critério centrado no alocutário), que recebe o texto como uma configuração aceitável, tendo-o como coerente e coeso, ou seja, interpretável e significativo. Permite um certo grau de tolerância, além do qual o texto seria sequer inteligível (MARCUSCHI, 2008, p. 127-128).

No que concerne à situacionalidade, conforme Beaugrande e Dressler (1981), é um critério que diz respeito à relação entre o evento textual e a situação comunicativa. Para Marcuschi (2008, p. 128), “a situacionalidade não só serve para interpretar e relacionar o texto ao seu contexto interpretativo, mas também para orientar a própria produção. A situacionalidade é um critério estratégico”. Ainda, segundo o autor, esse critério é uma forma de o texto se adaptar tanto a seus contextos como a seus interlocutores.

Sobre o próximo critério, a intertextualidade, Costa Val (2006, p. 15) afirma que “concerne aos fatores que fazem a utilização de um texto dependente do conhecimento de outro(s) texto(s)”. Assim, os discursos não são construídos isoladamente, mas por meio de textos já ditos, além disso, muitos textos só fazem sentido quando relacionados a outros. No item 5.2 deste trabalho, são discutidos outros aspectos relacionados à intertextualidade.

Por fim, a informatividade corresponde “ao grau de expectativa ou falta de expectativa, de conhecimento ou desconhecimento e mesmo incerteza do texto oferecido” (MARCUSCHI, 2008, p. 132). Um texto previsível apresenta grau de informatividade baixo e pode não ser interessante para o interlocutor. Já um texto com alto nível de informatividade poderá ser rejeitado. Portanto, o ideal é que o texto tenha um grau mediano de informações para que ele possa ser processado pelo interlocutor, que relacionará os dados que já tem conhecimento aos dados novos.

Beaugrande e Dressler (1981) consideram que os critérios podem ser distribuídos pelo aspecto psicológico (intencionalidade e aceitabilidade), pelo aspecto computacional (informatividade), pelo aspecto sociodiscursivo (situacionalidade e intertextualidade) e orientados pelo texto (coesão e coerência). Com isto, de acordo com os autores, o texto pode ser observado sob os aspectos: língua, cognição, processamento e sociedade. Desse modo, como fora mencionado no início deste item, os critérios de textualização, juntos, contribuem para a construção do sentido do texto e não devem ser considerados isoladamente.

3 A LEITURA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

O presente capítulo tem como objetivo abordar temas relacionados à leitura na escola, concepções de leitura, processamento textual e seus sistemas de conhecimento (linguístico, enciclopédico e interacional). Para isso, são citados os estudos desenvolvidos por Solé (1998), Kleiman (2016), Koch e Elias (2018) e Koch (2003, 2020).

Durante o período escolar, frequentemente, ouvimos falar sobre a importância do hábito da leitura e o papel da escola na formação de leitores. Infelizmente, ainda há jovens que terminam o ensino médio com deficiências no que se refere à capacidade de ler e de compreender textos. Dessa forma, há questões que geram inquietações acerca dos métodos utilizados pelos educadores na disciplina de língua portuguesa, principalmente nas aulas de leitura, na educação básica. De acordo com Solé (1998), um dos múltiplos desafios enfrentados pela escola é fazer com que os alunos aprendam a ler, uma vez que a aquisição da leitura é indispensável para agir de forma autônoma na sociedade e acarreta desvantagem nas pessoas que não conseguem realizá-la.

A autora ainda ressalta que a aquisição da leitura e da escrita é considerada prioridade na educação fundamental, pois se espera que, no final desta etapa, os estudantes possam ler textos de forma autônoma, identificar inferências, reler o texto, fazer perguntas ao professor, exprimir opiniões sobre os textos que leram e tenham suas preferências de leitura também. Além disso, é relevante que neste período escolar as crianças aprendam a utilizar a leitura com fins de informação e aprendizagem.

Conforme Kleiman (2016), a maioria dos professores se queixa de que os seus alunos não gostam de ler. Aspectos como o funcionamento da sala de aula, aspectos macroestruturais, o lugar cada vez menor que a leitura tem no cotidiano dos estudantes, a pobreza em relação ao material escrito que o aluno tem acesso dentro e fora da escola e a formação precária de profissionais que não são leitores e têm que ensinar a ler e a gostar de ler, influenciam na formação de leitores na escola. O autor francês Bellenger (1978) afirma que a leitura deve basear-se no desejo e no prazer.

Ler é identificar-se como apaixonado ou como místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. [...]. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer. (BELLENGER, 1978, p. 17)

Infelizmente, a atividade de leitura em sala de aula não é tão prazerosa como a descrita por Bellenger. O fato de os alunos terem que decifrar palavras e procurar aspectos gramaticais

nos textos faz com que essa atividade se torne exaustiva e maçante. Após a alfabetização, essa prática continua, já que para muitos professores, diretores e estudantes, o estudo da linguagem é baseado na fragmentação dos enunciados em prol da identificação de aspectos gramaticais.

Segundo Koch e Elias (2018), questões relacionadas à definição de leitura, como fazê-la e qual a sua finalidade, se referem às concepções de leitura decorrentes das concepções de sujeito, de língua, de texto e de sentido. Sobre o foco no autor, Koch (2003) assegura que as concepções de língua e de sujeito estão interligadas, já que a primeira é vista como representação do pensamento e o segundo corresponde a um “sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações” (KOCH, 2003, p. 13). Assim, o texto é visto como um produto, o qual compete ao leitor apenas captar a sua mensagem sem nada acrescentar, exercendo, portanto, um papel passivo diante do texto.

A leitura, assim, é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções (KOCH; ELIAS, 2018, p. 10 – grifos das autoras).

Na concepção de língua como estrutura/código e de sujeito caracterizado como (pre)determinado pelo sistema, “o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 10). Logo, conforme Koch e Elias (2018, p.10), a leitura com foco no texto é entendida como uma atividade que cabe ao leitor o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. Nesta concepção, o leitor, ao realizar uma atividade de reconhecimento, ainda apresenta um papel passivo diante do texto, uma vez que “tudo está dito no dito”.

O foco na interação autor-texto-leitor compreende a concepção interacional da língua, na qual “os sujeitos são vistos como *atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto*, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 10-11, grifos das autoras). Portanto, no texto, há lugar para os implícitos, e o sentido é construído na interação entre texto e sujeitos. Desta relação, tem-se a concepção de leitura como

uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2018, p. 11– grifos das autoras).

A seguir, há uma tira da personagem Garfield (Figura 1), um gato popularmente conhecido por ser sarcástico, guloso e preguiçoso, criado por Jim Davis, pseudônimo de James Robert Davis. Nela, um diálogo entre o Garfield e uma aranha. A temática desse diálogo é conduzida em torno da morte do tio da aranha.

FIGURA 1 – Tira da personagem Garfield de James Robert Davis



Fonte: <https://eduardojunior.files.wordpress.com/2015/08/20150702.jpeg>

Na perspectiva interacional da língua, a Figura 1 representa bem a atividade interacional da leitura entre os recursos linguísticos e o conhecimento prévio do leitor, pois o sentido é construído não somente através das informações explícitas (causas da morte do tio da aranha), mas também do que é insinuado implicitamente (a causa da morte do tio da aranha não foi uma doença, e sim alguém que o golpeou com o auxílio de um catálogo telefônico). Isso demonstra que a leitura requer mais que a decodificação e leva em consideração os conhecimentos do leitor.

Conforme Solé (1998),

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia a informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p. 23).

Solé (1998) nos apresenta a leitura numa perspectiva interativa. Segundo a autora, há dois modelos hierárquicos: ascendente (*bottom up*) e descendente (*top down*). No primeiro, o leitor chega à compreensão textual começando pelas letras, palavras, frases, em um processo sequencial. Desse modo, o leitor compreende o texto após decodificá-lo totalmente. No segundo modelo hierárquico, o leitor usa seu conhecimento prévio para estabelecer

antecipações sobre o conteúdo do texto. Propostas de ensino que apresentam este modelo focam no reconhecimento global das palavras em detrimento da decodificação.

De acordo com Koch e Elias (2018), a interação entre texto e leitor é pautada também pelos objetivos de leitura. Há textos que são lidos para a realização de trabalhos acadêmicos (dissertações, teses, artigos científicos), por prazer (poemas, contos, romances), por obrigação (bulas, manuais), para informação (jornais, revistas), os textos que são apresentados aos olhos (cartazes, faixas, *outdoors*). São esses objetivos que conduzirão o modo de leitura, com maior ou menor interação, em mais ou menos tempo, com mais ou menos atenção. De acordo com Solé (1998, p. 41),

A questão dos objetivos que o leitor se propõe a alcançar com a leitura é crucial, porque determina tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que lê. [...]. Enquanto lemos e compreendemos, tudo está certo, e não percebemos que, além de estarmos lendo, estamos controlando o que vamos compreendendo.

Sobre a concepção de leitura baseada na interação autor-texto-leitor, além de considerar a materialidade linguística do texto, o conhecimento do leitor é fundamental para a interação com maior ou menor qualidade, intensidade e durabilidade. “A leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores e vivências)” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 21). Ademais, cada leitor pode extrair uma pluralidade de sentidos de um mesmo texto, ou seja, de acordo com seus conhecimentos prévios, um texto pode apresentar diferentes sentidos para diferentes leitores. No entanto, isso não quer dizer que o leitor possa extrair qualquer informação do texto. Essas múltiplas interpretações são baseadas na relação autor-texto-leitor.

A Figura 2, a seguir, apresenta uma charge, gênero textual multimodal e de humor, da Coleção Subindo nas Tamancas 1, livro de charges reunidas pela autora Maitena. A charge mostra um diálogo entre duas mulheres a respeito da velhice. De acordo com a vivência do leitor e os padrões de beleza estereotipados da época, a velhice pode ser avaliada de forma positiva ou negativa.

FIGURA 2 – Charge – Coleção Subindo nas Tamancas 1



Fonte: (KOCH; ELIAS, 2018, p. 20)

A Figura 2 mostra que as palavras “menos” e “mais”, que fazem parte da materialidade linguística do texto, contribuem para essa apreciação valorativa e carga semântica positiva ou negativa. Mas, para Laurinha, os itens linguísticos “Mais” e “Menos” inferem apenas negatividade. Na sua fala infere-se o conceito de “velhice” como degradação do ser humano.

Para Koch e Elias (2018), se o autor apresenta um texto incompleto, ele pressupõe que o leitor o completará através de esquemas cognitivos baseados em conhecimentos armazenados em sua memória. Assim, o processo de leitura é uma atividade que demanda a intensa participação do leitor e, no decorrer desse processo, as interpretações iniciais feitas por ele podem ou não se confirmar.

Assim, o texto é um exemplo de que o autor pressupõe a participação do leitor na construção do sentido, considerando a (re)orientação que lhe é dada. Nesse processo, ressalta-se que a *compreensão não requer que os conhecimentos do texto e os do leitor coincidam, mas que possam interagir dinamicamente.* (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 126-127 – grifos dos autores)

Ao ler e produzir sentidos, o interlocutor utiliza estratégias sociocognitivas que se realizam através do processamento textual, em que “os leitores [...] realizam simultaneamente

vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 39). Durante a leitura de um texto, há “pequenos cortes que funcionam como entradas a partir dos quais elaboramos hipóteses de interpretação” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 39). Desta maneira, ocorre o processamento textual.

Segundo Koch (2003), o processamento textual se dá através de três grandes sistemas de conhecimento: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico e conhecimento interacional. O conhecimento linguístico compreende os conhecimentos gramaticais e lexicais. Ele engloba a materialidade linguística na superfície textual como elementos coesivos e seleção lexical de acordo com o tema. A tira a seguir (Figura 3), da personagem Armandinho, uma criança que questiona sobre diversos assuntos de forma crítica e inteligente, do autor Alexandre Beck, expõe uma conversa entre Armandinho e seu pai sobre desvios gramaticais.

FIGURA 3 – Tira da personagem Armandinho de Alexandre Beck



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a-todos-os-grandes-pais/613222628723047/>

A Figura 3 mostra que o item linguístico “mas” é relevante para a compreensão da tira, pois expressa oposição em relação ao esperado, já que a carta apresenta muitos erros gramaticais e, provavelmente, não seria vista de forma positiva pelo pai da personagem. Desse modo, o leitor pode extrair vários outros sentidos da tira, porém a relação de oposição estabelecida pelo “mas” já é determinada através dos recursos linguísticos.

O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo faz referência a vivências pessoais do leitor, as quais permitem a produção de sentidos, “é aquele que se encontra armazenado na memória de longo termo, também denominada semântica ou social” (KOCH, 2003, p. 48). A Figura 4, representada pela tira da personagem Níquel Náusea, um rato de esgoto criado pelo cartunista brasileiro Fernando Gonsales, mostra uma possível luta entre um gato e Níquel Náusea, que, por motivos de forma maior, não se concretiza.

FIGURA 4 – Tira da personagem Níquel Náusea de Fernando Gonsales



Fonte: <https://www.terra.com.br/niquel/niquel2/bau/8.htm>

Na Figura 4, se não for levado em consideração o conhecimento de mundo, como compreender as expressões “lei da selva” e “lei da gravidade? Para a compreensão do texto, é relevante que o leitor saiba que a primeira se refere ao preceito de quem é forte, da competição e da luta pela sobrevivência; e a segunda, está relacionada ao sentido de atração, que conduz a movimentação dos objetos para o centro da Terra.

O conhecimento sociointeracional ou interacional “é o conhecimento sobre as ações verbais, isto é, sobre as formas de *inter-ação* através da linguagem” (KOCH, 2003, p. 48). Ele abrange os conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural. O conhecimento ilocucional possibilita reconhecer os propósitos do falante, ou seja, as intenções do interlocutor. A tira da personagem Calvin, garoto de 6 anos, criado por Bill Watterson, representada na Figura 5, mostra como atua o conhecimento ilocucional.

FIGURA 5 – Tira da personagem Calvin de Bill Watterson



Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/3621/calvin-e-seus-amigos>

A Figura 5 expõe o momento em que o pai de Calvin pretende contar uma história para o filho dormir, porém o garoto faz inúmeros questionamentos acerca do livro, fazendo

com que seu pai perca a paciência. Para a produção de sentido, a Figura 5 representa a falta de conhecimento ilocucional¹ por parte da personagem Calvin na fala do último quadrinho. Calvin não percebe as intenções do pai (insultar o menino) ao utilizar uma forma irônica/crítica para se expressar.

Sobre o conhecimento comunicacional,

diz respeito, por exemplo, a normas comunicativas gerais, como as máximas descritas por Grice (1969); à quantidade de informação necessária numa situação concreta para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo de produtor do texto; à seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação e à adequação dos tipos de texto às situações comunicativas. (KOCH, 2020, p. 33)

Assim, durante a produção textual, seja ela na modalidade oral ou escrita, para que haja compreensão por parte dos interlocutores, é indispensável que eles estejam atentos à veiculação de informações necessárias e à linguagem adequada conforme a situação de interação e gênero textual escolhido. A charge a seguir (Figura 6), do chargista José Bello da Silva Júnior, apresenta um estudante conversando com a professora. Nota-se que a professora enfrenta dificuldades para compreender o que o aluno quer comunicar.

FIGURA 6 – Charge de Bello



Fonte: <https://pibcg.rio/a-linguagem-formal-e-informal-da-internet/>

A Figura 6 apresenta uma situação em que há inadequação do uso da língua de acordo com o contexto comunicativo. O aluno utiliza uma linguagem informal, com marcas de

¹ “É o conhecimento ilocucional que permite reconhecer os objetivos ou propósitos que um falante, em dada situação de interação, permite atingir. Trata-se de conhecimentos sobre *tipos de objetivos* (ou *tipos de atos de fala*), que costumam ser verbalizados por meio de enunciações características, embora seja também frequente sua realização por via indiretas, o que exige dos interlocutores o conhecimento necessário para a captação do objetivo ilocucional.” (KOCH, 2020, p. 32-33 – grifos da autora). A Teoria dos Atos de Fala não será discutida nesta pesquisa. O conhecimento ilocucional foi citado como parte dos sistemas de conhecimento, que contribuem para o processamento textual.

oralidade e gírias, presente normalmente entre os jovens, a qual dificulta a compreensão por parte da professora, que, provavelmente, não imaginaria que o estudante se dirigiria até ela dessa maneira.

Segundo Koch (2020), o conhecimento metacomunicativo permite ao locutor assegurar a compressão do texto por meio de ações linguísticas de vários tipos como apoios textuais ou introdução de sinais de articulação. Certas expressões em destaque no texto, com o objetivo de chamar a atenção do leitor, são exemplos do conhecimento metacomunicativo. A tira do cartunista Fernando Gonsales, representada pela Figura 7, mostra um homem e uma mulher conversando sobre a desmatamento.

FIGURA 7 – Tira de Fernando Gonsales

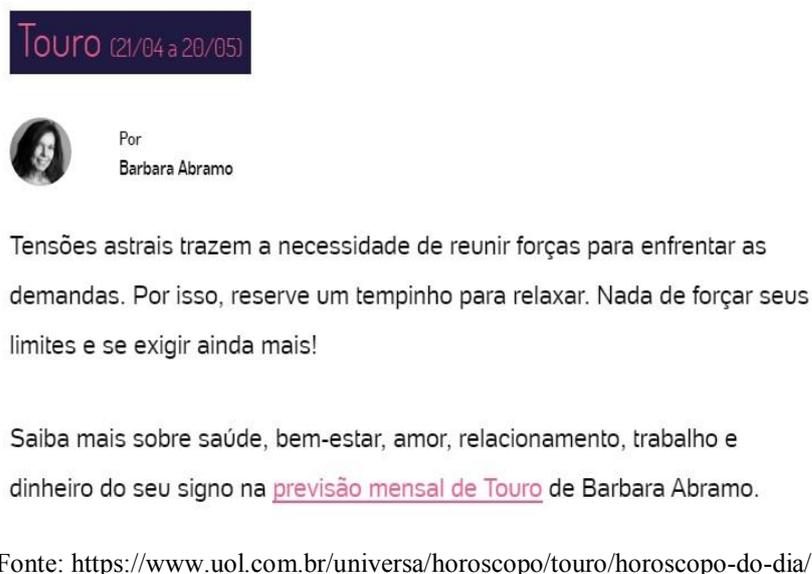


Fonte: <https://www.oc.eco.br/desmatamento-e-tema-de-nova-tira-de-fernando-gonsales-para-o-oc/>

Observa-se que a mulher faz referência à calvície do homem. O destaque dado ao pronome “meu”, na Figura 7, expõe o conhecimento metacomunicativo, pois esse destaque chama a atenção do leitor, com o objetivo de deixar clara a ênfase dada a esse pronome por parte da personagem.

O último tipo de conhecimento sociointeracional é o conhecimento superestrutural, que “permite reconhecer textos como exemplares de determinado gênero ou tipo” (KOCH, 2020, p. 33). Por meio dele, os interlocutores identificam os vários gêneros textuais que circulam nas diversas situações comunicativas do cotidiano. A seguir, temos um exemplo de um texto preditivo, o horóscopo, representado pela Figura 8.

FIGURA 8 – Horóscopo do dia por Barbara Abramo



Touro (21/04 a 20/05)

Por
Barbara Abramo

Tensões astrais trazem a necessidade de reunir forças para enfrentar as demandas. Por isso, reserve um tempinho para relaxar. Nada de forçar seus limites e se exigir ainda mais!

Saiba mais sobre saúde, bem-estar, amor, relacionamento, trabalho e dinheiro do seu signo na [previsão mensal de Touro](#) de Barbara Abramo.

Fonte: <https://www.uol.com.br/universa/horoscopo/touro/horoscopo-do-dia/>

A Figura 8 representa o gênero textual horóscopo, que geralmente é veiculado em ambientes jornalísticos como jornais, revistas, rádios, *sites* etc. O propósito comunicativo deste gênero é orientar as pessoas sobre dinheiro, trabalho, amor, entre outros. Observa-se o verbo “reservar” no imperativo e outras recomendações. Além disso, há a identificação do signo e o período correspondente a ele no calendário.

Portanto, “ler é compreender e compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender” (SOLÉ, 1998, p. 44). O desenvolvimento da competência leitora requer o envolvimento do leitor em relação ao esforço cognitivo que precede a leitura, assim como o conhecimento prévio, que é construído ao longo da vida através da interação social.

3.1 BNCC: A PRÁTICA DE LEITURA EM SALA DE AULA

A Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), em relação à disciplina de língua portuguesa, tem como elemento norteador o trabalho com o texto e as práticas sociais de linguagem. “Tal proposta assume a centralidade do *texto* como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção [...]” (BRASIL, 2017, p. 67 - grifos do autor).

Segundo BRASIL (2017), os conhecimentos sobre diversos gêneros textuais e variedades linguísticas inclusive a norma culta e semioses devem estar relacionados em prol do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens com o propósito de ampliar as possibilidades de participação em diversos contextos de atividades humanas.

Ao componente *Língua Portuguesa* cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, p. 67-68 - grifos do autor)

O Eixo Leitura na BNCC faz referência não só à compreensão de textos verbais, incluem-se também as imagens estáticas (gráfico, foto, desenho etc.) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e os sons (música). “O *Eixo Leitura* compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2017, p. 71 - grifos do autor)). Cabe ainda mencionar que o componente Língua Portuguesa da BNCC proporciona aos estudantes a ampliação de diversos letramentos, dentre eles, temos o letramento digital, que permitirá ao aluno a capacidade de leitura, compreensão e escrita através das telas de celulares e computadores, além de aprender a manusear esses recursos na produção e edição de textos, fotos, vídeos, blogs, infográficos etc.

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)

Conforme BRASIL (2017, p. 72) “o tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão”. Serão apresentadas, a seguir, (Quadro 1) as que envolvem a compreensão dos efeitos de sentido; estratégias e procedimentos de leitura e dialogia e relação entre textos.

QUADRO 1 - Dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão

<p>Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos</p>	<p>Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor.</p> <p>Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam.</p> <p>Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros.</p>
<p>Estratégias e procedimentos de leitura</p>	<p>Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares.</p> <p>Estabelecer/considerar os objetivos de leitura.</p> <p>Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças.</p> <p>Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos</p>

	<p>gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos.</p> <p>Localizar/recuperar informação.</p> <p>Inferir ou deduzir informações implícitas.</p> <p>Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas.</p> <p>Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão.</p> <p>Apreender os sentidos globais do texto.</p> <p>Reconhecer/inferir o tema.</p> <p>Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens.</p> <p>Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos.</p> <p>Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.</p>

Dialogia e relação entre textos	<p>Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos e sobre os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc.</p> <p>Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as paródias e a estilizações.</p>
---------------------------------	---

Fonte: (BRASIL, 2017, p. 72-74)

As dimensões listadas no Quadro 1 se assemelham às habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes durante a leitura e interpretação de texto. Nesta pesquisa, algumas das dimensões citadas (inferir ou deduzir informações implícitas; identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor; estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças; inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas) serão utilizadas nas atividades de leitura propostas na intervenção pedagógica (capítulo 6).

Alguns objetos de conhecimentos mencionados na prática de linguagem leitura, no campo de atuação jornalístico/midiático, permitem ao professor trabalhar estratégias de leitura extraindo os sentidos globais dos textos. Gêneros textuais multimodais como tiras, charges, memes etc., ao combinarem as diferentes linguagens, produzem efeitos de humor, ironia ou crítica. Esses textos, por se tratarem de construções que circulam em vários suportes, inclusive o digital (*sites, blogs, redes sociais*) dá ao professor a oportunidade de envolver Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs no contexto escolar, pois de acordo com a BNCC,

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura. (BRASIL, 2017, p. 75)

Os livros didáticos que chegam às escolas públicas, através do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, foram criados com base nos PCNs. Como o documento trata do estudo da língua através dos textos, os livros já trazem diversos gêneros textuais para estudo inclusive os gêneros multimodais, sendo de grande suporte para o professor. Hoje, com a BNCC, os livros didáticos passam por mais uma reformulação, incluindo o trabalho com TDICs para a execução das práticas de linguagem contemporâneas. Ademais, os livros didáticos, assim como as gramáticas e os dicionários, são materiais de suporte para o ensino, e cabe ao professor adequá-los aos contextos escolares.

Segundo a BRASIL (2017), as práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) são organizadas por campos de atuação devido à importância da contextualização do conhecimento escolar junto a essas práticas, que decorrem das situações da vida social dos estudantes.

A escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos. (BRASIL, 2017, p. 84)

Torna-se relevante trabalhar com a leitura e interpretação textual em sala de aula por meio de gêneros textuais que envolvam os campos de atuação, visto que é essencial saber interpretar textos que não abranjam somente o ambiente escolar, mas também textos que circulem fora da escola e são importantes para o dia a dia dos estudantes. Nesse sentido, atividades que contemplem a inferência textual em textos que envolvam as diversas situações diárias tornam-se fundamentais. São cinco os campos de atuação considerados conforme o Quadro 2 a seguir.

QUADRO 2 – Campos de atuação - BNCC

Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

De acordo com BRASIL (2017), na BNCC, a divisão por campos de atuação no componente Língua Portuguesa tem uma função didática, visto que possibilita a compreensão de que os textos circulam tanto na vida escolar como social do estudante, contribuindo assim para os saberes sobre a língua e outras linguagens. Ademais, o componente curricular de Língua Portuguesa apresenta dez competências específicas (Quadro 3) de modo a garantir aos estudantes o desenvolvimento e participação em práticas em diferentes campos de atividades. São elas:

QUADRO 3 – Competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental

Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

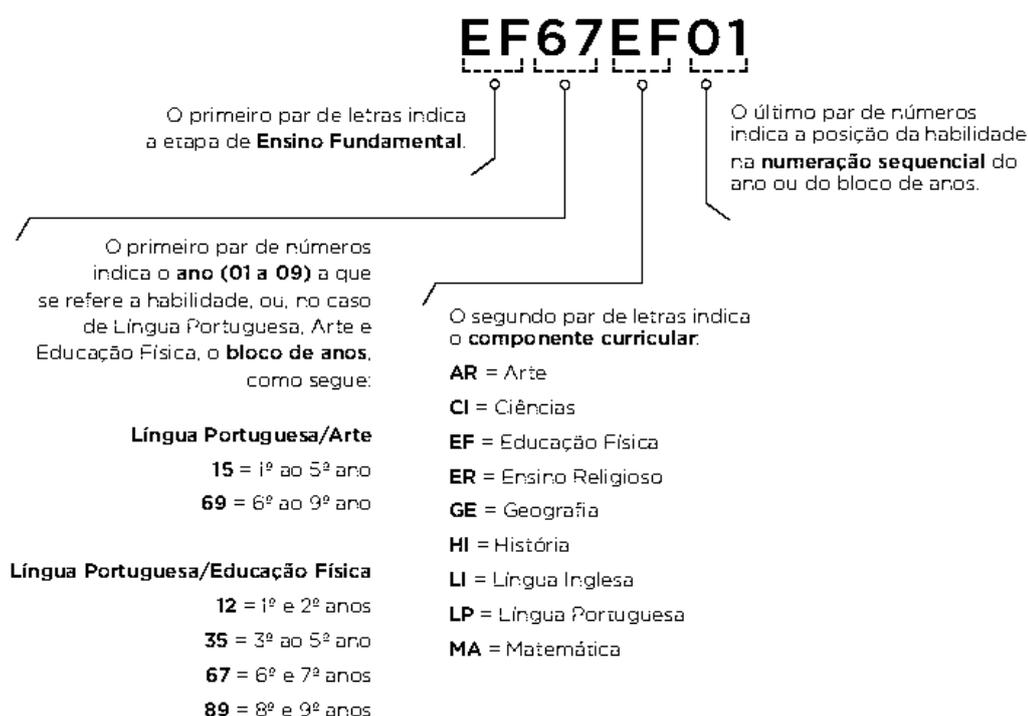
Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: (BRASIL, 2017, p. 87)

A BNCC apresenta as habilidades, que são “[...]as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares.” BRASIL (2017, p. 72). Elas têm uma estrutura baseada em um código alfanumérico, cuja composição é a descrita no Quadro 4 a seguir.

QUADRO 4 – Código alfanumérico das habilidades da BNCC



Fonte: (BRASIL, 2017, p. 30)

Segundo esse código, a habilidade EF06LP03, por exemplo, se refere à terceira habilidade proposta em Língua Portuguesa no 6º ano do ensino fundamental. Assim como a habilidade EF69LP01, corresponde à primeira habilidade proposta em Língua Portuguesa a ser desenvolvida no bloco de séries do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. É relevante destacar que, conforme a BNCC, a numeração sequencial para indicar as habilidades não representa a ordem hierárquica das aprendizagens. Os critérios de organização das habilidades do ensino fundamental também apresentam uma disposição possível de acordo com os objetos de conhecimento.

Portanto, os agrupamentos propostos *não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos*. Essa forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a *clareza*, a *precisão* e a *explicitação* do que se espera que todos os alunos aprendam no Ensino Fundamental, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos. (BRASIL, 2017, p. 31- grifos dos autores)

Desta maneira, vê-se que a BNCC, ao estabelecer conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da educação básica, no que se refere ao componente curricular língua portuguesa, apresenta uma série de orientações às instituições de ensino ao priorizar o uso do texto em sala de aula. Com o propósito de que os estudantes se desenvolvam de forma integral em relação ao uso da língua materna em sociedade, a análise de diversos gêneros textuais orais, escritos e multimodais, dentro das práticas de linguagem citadas pela BNCC e com suas habilidades correspondentes, proporciona a eles um vasto conhecimento acerca das inúmeras situações comunicativas que os rodeiam.

4 GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS: CONCEITOS E CLASSIFICAÇÕES

Há anos, a língua portuguesa sofre modificações no que se refere à metodologia de ensino nas escolas. Com a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, o tratamento do ensino de língua materna na educação básica através dos gêneros textuais permaneceu, como já fora recomendado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, pois é através dos gêneros textuais que as práticas sociais de linguagem se manifestam. Assim, torna-se necessário sabermos o que são gêneros textuais e como se organizam.

Conforme Marcuschi (2008), as pessoas se comunicam através de textos que se concretizam por meio de gêneros textuais, os quais apresentam uma variedade imensa e são incontáveis. De acordo com o autor

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

Desse modo, percebemos que, nos momentos de interação, sejam eles em ambientes profissionais ou familiares, utilizamos diversos gêneros textuais, tanto na modalidade oral como escrita, dentre eles podem se destacar bilhetes, telefonemas, notícias, *e-mails*, cartas, aulas expositivas, seminários etc. De acordo com Bakhtin (1997, p. 279), “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos [...]”, que utilizamos conforme nossa necessidade diante das situações de interação social. Esses enunciados provavelmente não se concretizarão de um mesmo modo em diversas situações comunicativas, visto que cada contexto é único e os interlocutores também apresentam suas particularidades. Assim, segundo Bakhtin (1997, p. 279)

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Conforme Bakhtin (1997), há uma infinidade de gêneros discursivos, pois a atividade humana é abundante e comporta várias esferas de comunicação que se diferenciam uma das outras de acordo com inúmeros contextos situacionais. Podemos relacionar essa ideia com a de Marcuschi (2008, p. 155-156), ao considerar que “o estudo dos gêneros textuais é uma

fértil área interdisciplinar com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais.”.

Em vista disso, ressaltamos que, segundo Bakhtin (1997), os gêneros não têm uma estrutura fixa e são adaptáveis aos contextos situacionais. O fato de eles se concretizarem de acordo com as necessidades dos interlocutores faz com que tenhamos a visão de dinamicidade que os gêneros proporcionam aos enunciados que circulam socialmente, já que

mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos (MARCUSCHI, 2010, p. 19).

Ainda conforme o autor, os gêneros caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas do que por suas particularidades linguísticas e estruturais. Eles são de difícil definição e condicionados às práticas sociodiscursivas, podendo surgir ou desaparecer conforme as necessidades dos usuários das atividades comunicativas.

Ademais, de acordo com Bakhtin (1997), novos gêneros podem surgir a partir de outros já existentes. Tomemos como exemplo o *e-mail*, que cria mensagens que antes eram de responsabilidade das cartas e bilhetes, ou o telefonema, que apresenta semelhanças com a conversação. Bakhtin (1997, *apud* MARCUSCHI, 2010, p. 21) já falava na “transmutação” dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro gerando novos”. Isso se dá principalmente pelos avanços tecnológicos, pois suportes como jornais, revistas, rádio, televisão e *internet*, que agregam atividades comunicativas, oportunizam a criação de gêneros como artigos, editoriais, reportagens, *e-mails*, *chats*, entre outros. Koch e Elias (2018) também compartilham do mesmo pensamento, quando consideram que os gêneros, “como práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, que, em muitas ocasiões, resultam em outros gêneros [...] propiciados pelas recentes invenções tecnológicas”. (KOCH E ELIAS, 2018, p. 101-102).

Com o surgimento de novos gêneros, dentre eles os multimodais, observamos uma nova relação com os usos da linguagem, pois os sons, as imagens e as formas em movimento apresentam informações relevantes para os interlocutores. Adotemos como exemplo os textos publicitários, que utilizam diversos recursos expressivos para atingir seus propósitos comunicativos.

Segundo Marcuschi (2010), autores que abordam a língua em seus aspectos discursivos, como Bakhtin (1997) e Bronckart (1999), consideram que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero textual. “Essa visão segue uma noção de

língua como atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua” (MARCUSCHI, 2010, p. 23). Desse modo, ressaltamos que, ao interagirmos socialmente, seja pela modalidade oral ou escrita, estamos utilizando gêneros textuais, cujos modelos são previamente estabelecidos pela comunidade para que a comunicação seja efetuada. Como afirmou Bronckart (1999, p. 103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Além das concepções de gênero textual e como se concretizam nas interações sociais, podemos encontrá-los de forma híbrida, ou seja, um gênero se utiliza de outro para realizar seu propósito comunicativo. Koch e Elias (2018, p. 114) definem como hibridização ou intertextualidade intergêneros: “fenômeno segundo o qual um gênero pode assumir a forma de um outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação”. A Figura 9, a seguir, apresenta uma tira da personagem Alice, do cartunista brasileiro Adão Iturrusgarai, a qual demonstra o passo a passo para realizar uma simpatia para conseguir namorado.

FIGURA 9 – Tira da personagem Aline de Adão Iturrusgarai



Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/quadrin/f32008200405.htm>

A Figura 9 mostra o fenômeno da intertextualidade intergêneros, pois, conforme Koch e Elias (2018), por mais que na tira haja características de textos instrucionais como a simpatia, o leitor não a levará a sério. A função do texto da Figura 9 é a que se atribui às tiras, ou seja, entreter o leitor através do humor. Desse modo, observamos que gêneros textuais podem estar a serviço de outros e que são adaptáveis aos contextos situacionais. Essa dinamicidade é característica das relações sociais e, portanto, ao nos comunicarmos através dos gêneros, os moldamos conforme nossa necessidade.

Ademais, os gêneros textuais se realizam através de sequências denominadas tipos textuais e não podemos confundi-los. Marcuschi (2010, p. 24) afirma que “os tipos textuais constituem sequências linguísticas [...] e não são textos empíricos”. De acordo com o autor, os tipos textuais são designados como narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos ou

injunctivos. Assim, os gêneros são organizados por dois ou mais tipos textuais. A esse fenômeno dá-se o nome de heterogeneidade tipológica. Consideremos como exemplo o gênero carta pessoal. Ao escrevermos ou lermos uma carta, observamos a presença de sequências tipológicas descritivas, expositivas e narrativas, o que é comum para esse gênero, já que interlocutores podem relatar, descrever e expor, um para o outro, situações vivenciadas por eles, podem até mesmo fazer um pedido ou dar uma ordem na carta, caracterizando uma sequência tipológica injuntiva.

Após expormos vários conceitos sobre gênero textual, abordar o fenômeno da intertextualidade intergêneros e concretização dos gêneros textuais de acordo com a tipologia, cabe mencionar também o conceito da expressão domínio discursivo. Conforme Marcuschi, (2008, p. 194 – grifos do autor), “entendemos como *domínio discursivo* uma esfera da vida social ou institucional (religiosa, jurídica, jornalística, política, industrial, militar, familiar, lúdica etc.) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão”.

Dessa maneira, podemos citar como exemplos do domínio discursivo religioso as ladainhas, rezas, sermões, orações e homilias etc.; no domínio discursivo jurídico, os contratos, os depoimentos, as leis etc. Segundo Marcuschi (2010, p. 24), os domínios discursivos “Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhes são próprios [...] como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas”.

Assim, compreendemos que os gêneros textuais se concretizam nas práticas sociais diárias, por meio de sequências linguísticas e que, em geral, pertencem às esferas comunicativas como os domínios discursivos. A seguir, serão abordadas as contribuições que os gêneros textuais podem trazer para o ensino de língua portuguesa.

4.1 GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

O ensino de língua portuguesa em pleno século XXI requer mudanças. Por mais que os professores de língua insistam em abordar conteúdos gramaticais através de frases soltas, essa metodologia não condiz com as práticas sociais. Os estudantes precisam saber como lidar com as diversas situações comunicativas que enfrentam ou enfrentarão diariamente. Por isso, é importante a reorganização do currículo escolar da educação básica.

Os gêneros textuais estão presentes no nosso cotidiano através das relações comunicativas. Não é de hoje que utilizamos os gêneros em interações sociodiscursivas, uma

conversação espontânea já é exemplo de um deles. São exemplos, também, de gêneros textuais os recados e bilhetes até as cartas pessoais e *e-mails* que usamos como ferramentas de comunicação. Todo enunciado que estabelece algum tipo de comunicação, por mais que seja isolado e individual, faz parte de algum tipo de gênero. De acordo com Bakhtin (1997, p. 279 - grifos do autor), “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*”.

Ainda conforme Bakhtin (1997), os gêneros textuais são inúmeros e eles vão se desenvolvendo de acordo com a necessidade de comunicação dos indivíduos, tornando-se cada vez mais complexos. Além de incontáveis, eles também são heterogêneos, ocorrem na fala e na escrita como, por exemplo, o relato familiar, a carta, os tipos de declarações públicas, notícia, horóscopo, bula de remédio, bilhete, sermão, aula expositiva etc.

Por serem dinâmicos, através deles observamos o funcionamento da língua e os empregamos de maneira mais cuidadosa na fala e na escrita por meio de uma seleção lexical mais adequada dependendo da situação comunicativa. Ao nos comunicarmos por meio dos gêneros, temos um leque de oportunidades de como utilizar nossa língua: variamos no estilo, no grau de formalidade e nas escolhas lexicais. Segundo Antunes (2009, p. 55), “apesar de típicos e de estáveis, os gêneros são também flexíveis; quer dizer, variam no decorrer do tempo, das situações, conforme a própria trajetória cultural diferenciada dos grupos em que acontecem”.

De acordo com Antunes (2009), utilizar os gêneros como referência nas aulas de língua portuguesa é relevante para o estudo da língua e, conseqüentemente, para o desenvolvimento fala, escuta, leitura e escrita. Ademais, as atividades de compreensão iriam além do sentido do texto para atingir, também, os propósitos comunicativos, ou seja, quais as intenções do interlocutor mediante a escolha de determinado enunciado. Através do estudo dos gêneros, os estudantes perceberiam que o processo de compreensão textual resulta da relação existente entre os fatores internos e externos à língua. “Essa conjunção de fatores internos e externos poderia fundamentar, inclusivamente, a prática de análise linguístico-pragmática de mal-entendidos, de conflitos, de imprecisões ou de ambigüidades, atestados em uma comunicação” (ANTUNES, 2009, p. 59).

Outra implicação em relação ao estudo dos gêneros, tanto na modalidade oral como escrita, é que eles representam “a variedade da interação verbal que, de fato, marca a vida das pessoas nos diferentes grupos sociais” (ANTUNES, 2009, p. 60). São os chamados domínios discursivos, já citados na seção anterior, que “abriga uma série de gêneros próprios, com uma

configuração e propósitos comunicativos também mais ou menos próprios” (ANTUNES, 2009 p. 60).

Portanto, é pertinente o desenvolvimento de metodologias de ensino de língua materna com base em gêneros textuais para o aprimoramento de habilidades de leitura e compreensão de textos orais e escritos. Através dos gêneros aprende-se o funcionamento da língua, o qual é complexo e heterogêneo.

4.2 O HIPERGÊNERO QUADRINHOS: O GÊNERO TEXTUAL TIRA

Dada a relevância de se trabalhar com gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa, dentre eles os multimodais, o presente tópico tem como foco o gênero textual tira. De antemão, são abordadas as características das histórias em quadrinhos, visto que a tira deriva delas. Para isso, estudos feitos por Ramos (2017, 2019, 2020), Vergueiro (2020) e Mendonça (2010), acerca dos quadrinhos, são utilizados para o desenvolvimento deste tópico. Outros teóricos como Cagnin (1975), Eguti (2001) e Acevedo (1990) também são citados com o intuito de ampliar os conhecimentos sobre os quadrinhos.

No que se refere ao uso das tiras em sala de aula, percebe-se que é difícil não encontrá-las nos livros didáticos, fato que é justificado pelos critérios adotados pelo PNLD (Plano Nacional do Livro Didático). Conforme Ramos (2017, p. 175), no edital do PNLD de 2015 não aparece explicitamente o nome “quadrinhos”, porém há sinalizações a seu respeito:

contemplar significativamente as formas de expressão e os gêneros mais estreitamente associados às culturas juvenis;
abordar efetivamente os modos de ler e de escrever característicos dos textos multimodais e dos hipertextos, promovendo os diferentes letramentos envolvidos em sua leitura e produção;
considerar as relações que se estabelecem entre linguagem verbal e outras linguagens, no processo de construção de sentidos de um texto;
estabelecer relações pertinentes entre a língua (oral e escrita), diferentes linguagens não verbais e artes.

Perante o exposto, o edital do PNLD de 2015 reconhece a relevância dos textos multimodais nas aulas de leitura e produção textual. O fato de utilizar gêneros associados às culturas juvenis também promove um maior incentivo à leitura em virtude de esses gêneros estarem presentes no dia a dia dos estudantes fora da escola. Ainda de acordo com o autor, o segundo e o terceiro pontos mencionados no PNLD mostram que os textos deixaram de ser voltados apenas para os aspectos verbais. A cor e a imagem passaram a ter papéis importantes na produção de sentidos.

O texto passou a ser trabalhado, então, como uma atividade de interação entre pessoas, sócio-historicamente ancorada, que leva em conta os conhecimentos de cada uma no processo comunicativo e que é composta de diferentes modalidades, de ordens verbal e visual. Esse texto com variados códigos tem recebido distintos nomes: sincrético, multissemiótico, não verbal, híbrido. Outro termo é o multimodal, como citado pelo edital do PNLD [...] (RAMOS, 2017, p. 179)

Sobre o gênero textual tira, cabe mencionar que ele deriva do hipergênero quadrinhos e que, segundo Vergueiro (2020), os quadrinhos são formados por dois códigos: o visual e o verbal. Cada um com sua função e em constante interação, fazem com que a mensagem seja entendida. “A “alfabetização” na linguagem específica dos quadrinhos é indispensável para que o aluno decodifique as múltiplas mensagens neles presentes e, também, para que o professor obtenha melhores resultados em sua utilização” (VERGUEIRO, 2020, p. 31). Assim, torna-se necessário mostrar aos estudantes os elementos que compõem os quadrinhos: balões, formatos de letra, metáforas visuais, linhas cinéticas, onomatopeias, quadrinhos ou vinhetas, entre outros recursos. Esses componentes auxiliam os estudantes na produção dos sentidos do texto.

O recurso utilizado para representar as falas é o balão. De acordo com Acevedo (1990), o balão apresenta dois elementos: o continente (corpo e rabicho/apêndice) e o conteúdo (linguagem escrita ou imagem). O continente pode ter vários formatos a depender da carga semântica. O balão considerado “neutro” é o balão de fala ou balão-fala, pois é ele que serve de referência para os demais. “Tudo o que fugir ao balão de fala adquire um sentido diferente e particular. O balão continua indicando a fala ou o pensamento do personagem, mas ganha outra conotação e expressividade” (RAMOS, 2019, p. 36).

Desse modo, Cagnin (1975) mostra alguns nomes para diferentes formas de balão: balão-fala, balão-pensamento, balão-cochicho, balão-berro, balão-trêmulo, balão de linhas quebradas, balão-vibrado, balão uníssono, balões-intercalados, balão-mudo, balão-zero ou ausência de balão e balões-duplos (Ramos (2019) sugere o nome balão-composto, já que ele pode indicar mais de dois momentos de fala). Eguti (2001) acrescenta outros três tipos de balão: balão-sonho, balão de apêndice cortado e balões-especiais.

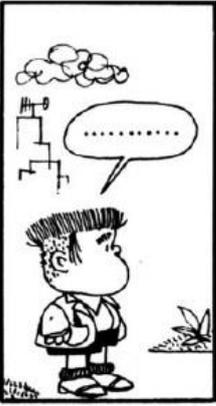
Segundo Ramos (2019), provavelmente nunca haverá a certeza de quantos balões realmente existem. O que importa é que eles são fontes riquíssimas de recursos. O continente do balão apresenta ainda o apêndice, o qual “trata-se de uma extensão do balão, que se projeta na direção do personagem” (RAMOS, 2019, p. 43). O apêndice pode adquirir outros formatos como setas, corações, entre outros, os quais sugerem efeitos de sentido diferentes. O Quadro 5

apresenta os tipos de balões citados pelos estudiosos da linguagem dos quadrinhos. Nele, há a imagem que retrata a forma do balão e sua descrição.

QUADRO 5 – Tipos de balões

	<p>Balão-fala – o mais comum e expressivamente o mais neutro; possui contorno com traçado contínuo, reto ou curvilíneo; também é conhecido como balão de fala.</p>
	<p>Balão-pensamento – contorno ondulado e apêndice formado por bolhas; possui o formato de uma nuvem; indica pensamento.</p>
	<p>Balão-cochicho – linha pontilhada, possui indicação de tom de voz baixo.</p>
	<p>Balão-berro – extremidades para fora, como uma explosão; sugere tom de voz alto.</p>

	<p>Balão-trêmulo – linhas tortas; sugere medo ou voz tenebrosa.</p>
	<p>Balão de linhas quebradas – para indicar fala vinda de aparelhos eletrônicos; Eguti (2001) opta pelo termo <i>balão-faíscas elétricas</i>.</p>
	<p>Balão-vibrado – indica voz tremida.</p>
	<p>Balão-glacial – desprezo por alguém ou choro; é “glacial” porque parece gelo derretendo.</p>

	<p>Balão-uníssono – reúne a fala de diferentes personagens.</p>
	<p>Balões-intercalados – durante a leitura dos balões de um personagem, pode haver outro balão com a fala de um interlocutor.</p>
	<p>Balão-zero ou ausência de balão – é quando não há o contorno do balão; é indicado com ou sem o apêndice.</p>
	<p>Balão-mudo – não contém fala; em geral, aparece com um sinal gráfico (como os pontos).</p>

	<p>Balões-duplos – indica, em princípio, dois momentos de fala.</p> <p>Ramos (2019) propõe alteração do nome para balão composto, pois os balões podem apresentar mais de dois momentos de fala.</p>
	<p>Balão-sonho – mostra em imagens o conteúdo do sonho do personagem.</p>
	<p>Balões-especiais – ocorrem quando assumirem a forma de uma figura e conotam o sentido visualmente representado.</p>
	<p>Balão de apêndice cortado – é usado para indicar a voz de um emissor que não aparece no quadrinho.</p>

O Quadro 5 mostra como são representados os tipos de balões citados por Cagnin (1975) e Eguti (2001). Além dos balões, pode-se observar os tipos de apêndices também. Outro recurso da linguagem dos quadrinhos é a legenda. Segundo Vergueiro (2020, p. 62), ela “representa a voz onisciente do narrador da história, sendo utilizada para situar o leitor no tempo e no espaço [...]”.

A seguir, a Figura 10 apresenta a tira da personagem Chico Bento, criada pelo cartunista brasileiro Maurício de Sousa. Nota-se que a personagem conversa com sua professora a respeito da nota obtida em uma avaliação. Um exemplo de legenda pode ser visto nessa figura. A legenda é colocada na parte superior do quadrinho, devendo ser lida em primeiro lugar, precedendo a fala dos personagens.

FIGURA 10 - Tira da Turma da Mônica de Maurício de Sousa



Fonte: <http://professordiorges.blogspot.com/2021/04/hq-e-tirinha-atividades-7-ano.html>

Como citado acima por Acevedo (1990), outro elemento constituinte do balão é o conteúdo. Nele há a presença de elementos verbais e visuais. No que se refere ao formato das letras dentro dos balões, Ramos (2019) afirma que a letra de forma tradicional, sem negrito, de cor preta, é considerada “neutra”, como se fosse o grau zero. As letras que fogem a esse padrão “neutro” apresentam expressividade diferente. Há diversos exemplos que representam essa expressividade: o negrito pode sugerir um tom de voz alto ou ênfase em uma determinada palavra, letras pequenas podem indicar um tom de fala mais baixo, a cor da letra ou um sublinhado pode apresentar outros efeitos de sentido. Além da expressividade presente no formato e na cor das letras, o conteúdo dos balões também pode mostrar os níveis de fala, pois os personagens são caracterizados também através do seu vocabulário.

Eguti (2001) diz que os quadrinhos simulam a estrutura de uma conversação, os balões representam os turnos conversacionais e a alternância entre os balões indica a troca de falantes. A autora ainda ressalta que, assim como na oralidade, nos quadrinhos podem ocorrer o assalto de turno, isto é, o personagem tenta falar, mas é interrompido. A Figura 11,

representada pela tira da cartunista e chargista brasileira Laerte Coutinho, mostra o julgamento da personagem Hugo e como se concretiza o assalto de turno.

FIGURA 11 - Tira de Hugo Baracchini de Laerte.



Fonte: <https://docplayer.com.br/72172534-A-producao-de-significados-no-genero-tira-em-quadrinhos-um-estudo-da-multifuncionalidade-dos-usos-discursivos-do-e.html>

A Figura 11 apresenta o assalto de turno, visto que o personagem Hugo tenta falar, porém é interrompido pelo seu advogado. Para a representação da língua oral, os quadrinhos ainda utilizam repetições de consoantes para indicar gagueira, o uso de hífen para mostrar que o personagem falou de maneira silabada, a ausência de balões ou balões sem fala podem indicar o silêncio. Pode-se acrescentar ainda os marcadores conversacionais como “é... bom... hã...”.

Outro elemento que compõe os quadrinhos é a onomatopeia. Segundo Vergueiro (2020, p. 62 - grifos do autor), “as onomatopeias são signos convencionais que 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.” Pode-se observar a presença de onomatopeias na Figura 12 a seguir.

FIGURA 12 - Tira da Turma da Mônica de Maurício de Sousa



Fonte: <https://www.tudosaladeaula.com/2019/09/leia-o-texto-abaxio-e-responda-as.html>

A Figura 12 mostra a impaciência do pai da personagem Cebolinha, diante do barulho feito pelo garoto. Ao repreendê-lo, Cebolinha chora, fazendo ainda mais barulho. Os sons que representam o barulho feito por Cebolinha são onomatopeias, as quais, respectivamente, representam uma batida em um tambor e o choro do personagem.

Nos quadrinhos, a cena narrativa, que agrupa os personagens, o cenário, entre outros elementos é envolvida por um conjunto de linhas, o qual é chamado de quadrinho ou vinheta. Assim, segundo Vergueiro (2020, p. 35), “o quadrinho ou vinheta constitui a 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”. Conforme Ramos (2019), o formato do quadrinho pode variar. Geralmente, aparece em formato retangular ou quadrado. Nas tiras cômicas, comumente são utilizadas as vinhetas convencionais, porém, para gerar humor, o autor pode mudar o formato do quadrinho.

Dentro dos quadrinhos, a ação da narrativa é desenvolvida pelos personagens. Além do texto verbal transmitido pelos balões, a expressão facial dos personagens e o movimento deles também expressam ações. Elementos externos ao rosto do personagem também podem realçar as expressões. Acevedo (1990) chama-os de sinais gráficos e cita como exemplo as “gotas”, que podem adquirir valores de preocupação, desespero, entusiasmo etc., porém outro estudioso da linguagem dos quadrinhos, como Vergueiro (2020), denomina de metáfora visual, “uma forma de expressar ideias ou sentimentos por meio de imagens” (RAMOS, 2019, p. 112).

[...] as metáforas visuais atuam no sentido de expressar ideias e sentimentos, reforçando, muitas vezes, o conteúdo verbal. Elas se constituem em signos ou convenções gráficas que têm relação direta ou indireta com expressões do senso comum, como, por exemplo, “ver estrelas”, falar cobras e lagartos”, dormir como um tronco” etc. As metáforas visuais possibilitam um rápido entendimento da ideia. Elas podem estar localizadas dentro ou fora dos balões. (VERGUEIRO, 2020, p. 54)

As Figuras 13, 14 e 15, representadas pelas tiras a seguir, foram criadas por Maurício de Sousa (Figuras 13 e 15) e Fernando Gonsales (Figura 14). Nelas, as personagens transmitem informações ao leitor, não somente por meio do texto verbal, mas também pelos recursos visuais.

FIGURA 13 - Tira da Turma da Mônica de Maurício de Sousa



Fonte: <http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno12-11.html>

A Figura 13 apresenta as estrelas sobre a cabeça do personagem Cebolinha, que podem expressar dor ou tontura. Além das imagens das estrelas, há a presença de linhas cinéticas, que expressam o movimento circular das estrelas e das gotas, elementos externos que realçam as expressões. A personagem Mônica apresenta expressões faciais que denotam surpresa e o Cebolinha, dor e raiva.

FIGURA 14 – Tira de Fernando Gonsales



Fonte: <https://deposito-de-tirinhas.tumblr.com/post/42931937218/por-fernando>

Na Figura 14, no terceiro quadrinho, há a presença de um coração, o qual demonstra um sentimento de amor ou paixão de um personagem para com o outro. Além dessa metáfora visual, a Figura 14 apresenta, no primeiro quadrinho, expressões faciais que denotam afeto e irritação. Pode-se considerar também, no segundo quadrinho, o sentimento de satisfação do cupido prestes a executar seu trabalho.

FIGURA 15 - Tira da Turma da Mônica de Maurício de Sousa



Fonte: https://aminoapps.com/c/turma-da-monica-jovem/page/blog/tirinha-da-noite/GYLk_BNHnuzj3zDV834eJ1q2aKVnd6ZxWm

Por fim, na Figura 15, no primeiro quadrinho, há a presença das gotas acima da cabeça da personagem Magali, que podem indicar atenção e dedicação diante do que está fazendo; linhas cinéticas, que representam o movimento da vara de pesca; e a expressão facial de Cebolinha, que denota um questionamento a respeito do que Magali está executando. Ademais, na Figura 15, nos segundo e terceiro quadrinhos, além de linhas cinéticas, as expressões faciais das personagens demonstram surpresa, admiração e satisfação.

As Figuras 13, 14 e 15 mostram exemplos de metáforas visuais. Além das metáforas visuais, pode-se observar as expressões faciais dos personagens nas três figuras. “As expressões faciais e as metáforas visuais se somam aos gestos das personagens e à postura do corpo. Ambos têm de estar em perfeita sintonia com a imagem representada, de modo a reforçar o sentido pretendido.” (RAMOS, 2019, p. 114-115).

Outro recurso presente nos quadrinhos, já mencionado nas figuras acima, são as linhas cinéticas ou figuras cinéticas. As imagens dos personagens são fixas, então, para dar ideia de mobilidade, são utilizadas as figuras cinéticas.

Ainda que seja impossível esgotar aqui todos os tipos de possíveis figuras, pois elas variam de acordo com a criatividade dos autores, as mais comuns são as que expressam trajetória linear (linhas ou pontos que assinalam o espaço percorrido), oscilação (traços curtos que rodeiam um personagem, indicando tremor ou vibração), impacto (estrela irregular em cujo centro se situa o objeto que produz o impacto ou o lugar onde ele ocorre) entre outras. (VERGUEIRO, 2020, p. 54).

A seguir, a Figura 16, representada pela tira da turma da Turma da Mônica, mostra uma relação nada harmoniosa entre as personagens Cascão e Mônica. Essa relação pode ser percebida pelos recursos visuais presentes na tira como as onomatopeias, as expressões faciais e as linhas cinéticas.

FIGURA 16 - Tira da Turma da Mônica de Maurício de Sousa



Fonte: http://www.cbpf.br/~eduhq/html/questoes/questoes_mileni.htm

A Figura 16 apresenta as linhas cinéticas, que indicam o movimento da pedra em direção a personagem Mônica, o movimento do braço do Cascão ao arremessar a pedra e os movimentos da Mônica ao girar e arremessar o coelho e a pedra em direção a Cascão. O movimento que representa o personagem Cascão correndo também é representado pelas linhas cinéticas.

O hipergênero quadrinhos “agrega vários gêneros que compartilham de uma mesma linguagem em textos predominantemente narrativos” (RAMOS, 2019, p. 21). Os *cartuns*, as charges, as tiras cômicas e seriadas são os modos de produção de histórias em quadrinhos. O gênero textual tira foi escolhido para o trabalho com a leitura e construção de sentidos. Tal escolha deve-se ao fato de a tira ser um gênero multimodal e, a partir de sua leitura, os alunos podem extrair vários efeitos de sentido do texto verbal e não verbal.

Apesar de serem tendencialmente curtas, as tiras reúnem muita informação. Essas duas características – o tamanho diminutivo, 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. Não por acaso, elas figuram em livros didáticos, apostilas, vestibulares, em documentos oficiais relacionados à educação. (RAMOS, 2017, p. 169)

Portanto, ao apresentar tais características, a utilização do gênero textual tira se torna um excelente recurso didático em sala de aula. Como mencionado acima, sua estrutura proporciona diversas atividades de leitura e interpretação textual de modo a identificar inúmeros sentidos com base nos propósitos comunicativos do gênero.

Conforme Ramos (2017), a definição de tira encontrada nos dicionários requer uma revisão. O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa conceitua tira como “Segmento ou fragmento de história em quadrinhos, geralmente com três ou quatro quadros, e apresentado

em jornais ou revistas numa só faixa horizontal” (RAMOS, 2017, p. 09). Segundo o autor, esta definição deve ser revisada devido ao fato de, atualmente, encontrarmos as tiras em diversos formatos de acordo com os suportes onde são veiculadas.

Numa tentativa de sistematização das ocorrências encontradas, os formatos poderiam ser agrupados em seis categorias:

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

De acordo com Mendonça (2010), no século XX, com a consolidação dos jornais, as histórias em quadrinhos se expandiram e passaram a circular não somente no campo jornalístico, mas também em publicações exclusivas, nos gibis, e no meio virtual com várias temáticas e estilos. Atualmente, permanecem no campo midiático, como jornais e revistas destinadas a diversos leitores (Capricho, Recreio, *Toda Teen*, *Cláudia*, *Marie Claire* etc.). Nos jornais, encontramos tiras de Hagar, o horrível; Níquel Náusea; Garfield, entre outros. Ainda, conforme a autora, “as tiras são um subtipo de HQ; mais curtas (até 4 quadrinhos) e, portanto, de caráter sintético, podem ser sequenciais (“capítulos” de narrativas maiores) ou fechadas” (MENDONÇA, 2010, p. 214). As tiras fechadas são divididas em dois subtipos:

- (a) tiras piada, 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 episódios, nas quais o humor é baseado especificadamente no desenvolvimento da temática numa determinada situação, de modo a realçar as características das personagens [...]. (MENDONÇA, 2010, p. 214)

Por se tratar de um gênero sintético e na maioria das vezes humorístico, a tira atrai a atenção de muitos jovens. Cabe ao professor aproveitar essas características atrativas do gênero e utilizá-lo nas aulas de língua materna. A Figura 17, a seguir, mostra vários recursos presentes nas tiras.

FIGURA 17 - Tira da Turma da Mônica de Maurício de Sousa



Copyright © 2001 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=27990>

Conforme a Figura 17, a tira apresenta em sua composição vários elementos que fazem parte da linguagem dos quadrinhos e já foram mencionados anteriormente, os quais agregam valores semânticos, dentre eles metáforas visuais, tipos de balões, onomatopeias, linhas cinéticas, imagens, vinhetas, textos verbais etc.

Ramos (2020) diz que há uma tendência na educação brasileira em ignorar os elementos visuais presentes nos textos e priorizar muito o texto verbal. É necessário estimular os estudantes a lerem imagens e saberem o que elas significam. “O aluno deve necessariamente ler signos verbais escritos, como a fala representada nos balões, mas também signos de ordem visual, caso dos desenhos (e da cor, caso fosse relevante para o sentido).” (RAMOS, 2020, p. 200). Desse modo, é perceptível o quanto é relevante explorar os recursos que compõem as tiras, visto que, de acordo com os propósitos de produção do gênero, um tipo de balão, uma expressão facial e até mesmo as cores podem trazer diversos significados.

Para o autor, a tira é o gênero dos quadrinhos que recebe inúmeros nomes, como: tira cômica, tira diária, tira de humor, tirinha, tira de jornal, tira jornalística, tira humorística. O autor afirma que as tiras cômicas ou somente tiras “são um texto de humor e necessariamente curto, consequência das limitações do formato.” (RAMOS, 2020, p. 198). Além do mais, elas podem ou não apresentar personagens fixos, porém o desfecho deve surpreender o leitor, e é esse desfecho, com o auxílio dos recursos verbais e visuais que provoca o efeito de humor.

Para Ramos (2007), as tiras são uma forma de piada, relatada com os recursos das histórias em quadrinhos. Texto curto (tanto o da piada quanto o da tira), inferências, conhecimentos prévios, quebra de expectativa no final, uso de personagens conhecidos ou não são apenas algumas das aproximações entre as duas áreas. As piadas, assim como as tiras, são ótimos exercícios de interpretação. Para depreender o humor da tira, o aluno tem de recuperar obrigatoriamente os elementos verbais e visuais presentes no texto. (RAMOS, 2020, p. 199).

Portanto, trabalhar a inferência no processo de compreensão de textos utilizando um gênero que os estudantes têm prazer em ler, une o útil ao agradável nas aulas de língua portuguesa. É possível usar as tiras e as histórias em quadrinhos para abordar vários aspectos relacionados à língua em sala de aula. Por meio dos seus recursos verbais e visuais, pode-se apreender diversas informações do texto e mostrar para os alunos o quanto esses recursos são relevantes para a produção de sentidos.

5 O PAPEL DA INFERÊNCIA NA COMPREENSÃO TEXTUAL

O capítulo que segue tem como propósito tecer considerações acerca dos seguintes fatores de textualidade: coerência textual e intertextualidade, como também abordar a inferência, fator importante para a compreensão e estabelecimento da coerência no texto. Para tal, estudos desenvolvidos por Antunes (2009), Cavalcante (2020), Koch (2014; 2020; 2021), Koch e Elias (2018), Koch e Travaglia (2011; 2021) e Marcuschi (2008) servirão de base para o desenvolvimento deste capítulo.

5.1 A COERÊNCIA TEXTUAL

Constantemente, ao lermos ou ouvirmos algum texto, realizamos algum tipo de julgamento sobre ele fazer sentido ou não, se é coerente ou não. Desta maneira, utilizamos nosso conhecimento enciclopédico ou de mundo (relativo às vivências pessoais) a fim de extrair sentidos da leitura. Afinal, o que é coerência e como ela se estabelece?

De acordo com Cavalcante (2020, p. 15), “um texto é coerente quando podemos reconstruir sua unidade de sentido ou sua intenção comunicativa”. A autora afirma que para compreender é necessário mobilizar conhecimentos adquiridos através da convivência social, e não somente os conhecimentos linguísticos. Assim, o entendimento sobre a construção dos sentidos de um texto é traçado no processo de interação entre os sujeitos. Segundo Koch e Elias (2018, p. 184 - grifos das autoras),

[...] a coerência não está *no texto*, não nos é possível apontá-la, destacá-la, sublinhá-la ou coisa que o valha, mas somos nós, leitores, em um efetivo processo *de interação com o autor e o texto*, baseados nas pistas que nos são dadas e nos conhecimentos que possuímos, que construímos a coerência.

Desse modo, são as relações interpessoais que proporcionam ao leitor/ouvinte a capacidade de inferir informações dos textos ao fazer relações entre o que lê/ouve e os conhecimentos adquiridos por meio de experiências da vida cotidiana. Até mesmo os textos que são considerados incoerentes de acordo com a superfície textual (cotexto) permitem a construção da coerência, pois os conhecimentos de mundo e interacionais contribuem para isso.

A coerência, portanto, longe de construir mera qualidade ou propriedade do texto, é resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional. (KOCH, 2020, p. 52).

Segundo Koch (2020, p. 53 – grifos da autora), “a coerência não está *no* texto, é verdade também que ela deve ser construída *a partir dele*, levando-se, pois, em conta os recursos coesivos presentes na superfície textual [...]”. Para estabelecer as relações adequadas entre esses recursos e o conhecimento partilhado entre os interlocutores, é essencial recorrer às estratégias interpretativas, como inferências e outras estratégias de construção de sentido. Cavalcante (2020) afirma que quando lemos um texto, temos contato com o contexto explícito, chamado de cotexto, no entanto, temos que acionar os conhecimentos contidos na memória para construir seu sentido. Semelhante à metáfora do *iceberg*, conforme a autora, a ponta corresponde aos elementos explícitos e a parte submersa corresponde aos conhecimentos implícitos que precisam ser acionados pelo interlocutor. Desta maneira, constrói-se a coerência textual.

Podemos concluir que *a coerência é um princípio de interpretabilidade*, ou seja, a coerência de um texto não se manifesta apenas através da decodificação de seus elementos linguísticos, mas de uma série de fatores extralinguísticos e pragmáticos inerentes à construção de sentidos. Tais conhecimentos são acionados, sempre, durante a interação. E variam de acordo com cada situação comunicativa. (CAVALCANTE, 2020, p. 32 - grifos da autora)

Charolles (1983) defende que a coerência é um princípio de interpretabilidade, já que os interlocutores, sempre que possível, construirão um sentido para o texto que, numa situação de interação, será um texto coerente. Assim, ao realizar algum cálculo de sentido envolvendo elementos contextuais já estamos percorrendo o domínio da coerência.

Van Dijk e Kintsch (1983) mencionam diversos tipos de coerência, aos quais outros foram acrescentados: coerência sintática, coerência semântica, coerência temática, coerência pragmática e coerência genérica. Todos necessários para a construção da coerência global (do texto como um todo). Conforme Koch e Travaglia (2021, p. 43), a coerência sintática “se refere aos meios sintáticos para expressar a coerência semântica como, por exemplo, os conectivos, o uso de pronomes, de sintagmas nominais definidos e indefinidos etc.”. Segundo Koch e Elias (2018, p. 194), “está relacionada ao conhecimento linguístico dos usuários, isto é, diz respeito ao uso adequado das estruturas linguísticas”. Em vista disso, nota-se que a coerência sintática corresponde aos elementos de coesão que auxiliam na formação do sentido.

No que concerne à coerência semântica, a condição para que ela exista, é a presença do princípio da não-contradição, ou seja, “para que um texto seja semanticamente coerente, não deve conter contradição de quaisquer conteúdos, postos ou pressupostos” (KOCH;

ELIAS, 2018, p. 196). Ela se refere às relações de sentido entre as estruturas presentes no texto. No exemplo a seguir, é perceptível uma contradição de sentidos: Ao considerar que a maioria dos estudantes de uma turma têm bom desempenho na disciplina de matemática e 90% geralmente obtêm notas baixas nos processos avaliativos, trata-se de um discurso incoerente, pois se a maioria dos estudantes apresentam bom desempenho, não há como 90% deles, frequentemente, obterem notas baixas.

A coerência temática diz respeito à exigência de que “todos os enunciados de um texto sejam relevantes para o tema ou tópico discursivo em desenvolvimento” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 196). Assim, enunciados que tratam de determinado tema e sem nenhuma inserção explicativa introduzem informações com outro tópico discursivo resultam na incoerência temática.

Ao se referir à coerência pragmática, Koch e Elias (2018, p. 202) afirmam:

Está relacionada aos atos de fala que o texto pretende realizar. Sendo o texto uma sequência de atos de fala, tais atos devem estar relacionados e obedecer às condições para sua realização. Por exemplo, não é possível ao locutor, em um mesmo ato de fala, dar uma ordem e fazer um pedido; ou perguntar e asseverar, e assim por diante.

Segundo as autoras, cada ato de fala tem suas condições de realização. Somente será possível, por exemplo, dar uma ordem a alguém, se houver uma relação de hierarquia entre os interlocutores e que essa ordem seja passível de realização, além de o interlocutor ter condições físicas e mentais para realizá-la. “Uma sequência de pedido polido seguida por uma ordem seria pragmaticamente incoerente” (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p. 21).

A coerência estilística estabelece que o locutor do texto utilize uma variedade linguística adequada ao contexto situacional. Por exemplo, usar uma linguagem coloquial, com o emprego de gírias em eventos acadêmicos denota incoerência estilística. Apesar do uso de elementos linguísticos considerados inadequados para a situação interativa, conforme Koch e Travaglia (2021, p. 45), “o uso de estilos diversos parece não criar problemas maiores para a coerência entendida como princípio de interpretabilidade”, já que a produção de sentidos não fica comprometida.

De acordo com Koch e Elias (2018), a coerência genérica diz respeito às exigências do gênero textual, ou seja, observar o propósito comunicacional, a forma composicional, o estilo, conteúdo temático etc. Por exemplo, ao observar a estrutura do gênero textual anúncio de classificados, consideramos que ele é socialmente conhecido como um gênero que apresenta um texto breve sobre algo que se queira vender/comprar; ofertas de empregos/serviços; a busca por alguma companhia ideal para a vida ou divisão de despesas em uma moradia etc.

Conforme as autoras, se todos os tipos de coerência funcionarem harmonicamente junto aos fatores de ordem cognitiva, como: conhecimento compartilhado, ativação de conhecimentos previamente constituídos e armazenados na memória e produção de inferências, será possível a construção dos sentidos. Portanto, como já mencionado, a coerência é construída a partir do texto, com a interação e mobilização de uma série de fatores.

Koch e Travaglia (2011; 2021) abordam esses elementos das mais diversas ordens: linguísticos, discursivos, cognitivos, culturais e interacionais. No que se refere aos elementos linguísticos, segundo os autores, eles servem como dicas para acionar os conhecimentos armazenados em nossa memória, produzindo, assim, as inferências. “Constituem o ponto de partida para a elaboração de inferências, ajudam a captar a orientação argumentativa dos enunciados que compõe o texto, etc.” (KOCH; TRAVAGLIA, 2021, p. 71). A forma como esses elementos se relacionam permite retomar coisas já ditas e/ou indicar as que estão por vir.

Segundo Koch e Travaglia (2011), o conhecimento de mundo por parte dos interlocutores permite a realização de processos de compreensão, como: a construção de um mundo textual (a representação do mundo pelo texto); o relacionamento de elementos do texto; o estabelecimento da continuidade de sentido, através do conhecimento ativado pelas expressões do texto na forma de conceitos e modelos cognitivos; e a construção da macroestrutura. O conhecimento de mundo é adquirido através das vivências dos interlocutores ao experimentar diversas situações e é visto como uma espécie de dicionário enciclopédico arquivado na memória. Tal conhecimento não é armazenado na memória de forma aleatória. Em conformidade com Koch e Travaglia (2021), o conhecimento de mundo é armazenado em blocos, chamados de modelos cognitivos, dentre eles: os frames, os esquemas, os planos, os *scripts* e as superestruturas ou esquemas textuais.

- a) os *frames* – conjuntos de conhecimentos armazenados na memória sob um certo “rótulo” [...] ex: *Carnaval* (confete, serpentina, desfile, escola de samba, fantasia, baile, mulatas, etc) [...];
- b) os *esquemas* – conjuntos de conhecimentos armazenados em sequência temporal ou casual; ex.: como pôr um aparelho em funcionamento [...];
- c) os *planos* – conjunto de conhecimentos sobre como agir para atingir determinado objetivo; por exemplo, como vencer uma partida de xadrez;
- d) os *scripts* – conjuntos de conhecimentos sobre modos de agir altamente estereotipados em dada cultura, inclusive em termos de linguagem; por exemplo, os rituais religiosos (batismo, casamento, missa) [...];
- e) as *superestruturas* ou *esquemas textuais* – conjunto de conhecimentos sobre diversos tipos de textos, que vão sendo adquiridos à proporção que temos contato com esses tipos e fazemos comparações entre eles [...] (KOCH; TRAVAGLIA, 2021, p. 72-73 - grifos dos autores).

Como os interlocutores armazenam os conhecimentos na memória a partir das experiências pessoais, é pouco provável que as pessoas compartilhem do mesmo conhecimento de mundo. Entretanto, é imprescindível que emissor e receptor tenham um certo grau de similaridade em relação a esse conhecimento. A isso, dá-se o nome de conhecimento partilhado. De acordo com Koch e Travaglia (2021), quanto maior o conhecimento entre ambos, menor será a necessidade de explicitude do texto, pois o receptor será capaz de preencher lacunas através das inferências. “Os elementos textuais que remetem ao conhecimento partilhado entre os interlocutores constituem a informação “velha” ou *dada*, ao passo que tudo aquilo que for introduzido a partir dela constituirá a informação *nova* trazida pelo texto”. (KOCH; TRAVAGLIA, 2021, p. 77 - grifos dos autores).

Em vista disso, é preciso que haja um equilíbrio entre a informação dada e nova, pois se um texto apresentar somente informações novas, há a probabilidade de dificuldade de compreensão por parte do receptor, e se apresentar apenas informações dadas, o texto não cumprirá sua finalidade comunicativa de agregar algo novo ao receptor.

Outro fator que contribui para a construção da coerência é a inferência. “Basicamente se entende por *inferência* aquilo que se usa para estabelecer uma relação, não explícita no texto, entre dois elementos desse texto.” (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p. 70 - grifos dos autores), ou seja, durante a leitura de um texto, por exemplo, o leitor recorre ao seu conhecimento de mundo e partilhado para compreender o que não está explícito. Outros aspectos relacionados às inferências serão abordados mais adiante em uma seção específica.

Dando continuidade aos fatores que auxiliam na construção da coerência, os chamados fatores de contextualização “são aqueles que “ancoram” o texto em uma situação comunicativa determinada. Segundo Marcuschi (1983), podem ser de dois tipos: os contextualizadores propriamente ditos e os prospectivos ou prospectivos.” (Op. Cit, p. 81). Os fatores contextualizadores correspondem ao local, data, assinatura, elementos gráficos, timbre etc., geralmente presentes em gêneros textuais como, por exemplo, cartas pessoais e correspondências oficiais. A ausência desses aspectos compromete a coerência, pois se um emissor envia uma carta pessoal sem a assinatura, local e data para um receptor, este não saberá quem enviou a carta e não decodificará com clareza a mensagem.

De acordo com Koch e Travaglia (2021), os fatores prospectivos ou prospectivos configuram o título, autor e início do texto, isto é, são elementos que vão além da forma e adiantam o conteúdo do texto. O título comumente permite saber o que trata o texto; o nome do autor já faz com que o receptor faça previsões sobre sua forma e conteúdo, e isso já admite rejeições sobre a forma e conteúdo do texto; e o início do texto possibilita identificar o tipo

textual e o assunto, por exemplo. Há de se considerar que alguns textos propositalmente apresentam títulos ou outros fatores perspectivos para provocar humor ou quebra de expectativa no texto, geralmente os encontramos nos domínios discursivos jornalístico e publicitário.

A situacionalidade, outro fator responsável pela coerência, atua em duas direções: da situação para o texto e do texto para a situação. No primeiro caso, “trata-se de determinar em que medida a situação comunicativa interfere na produção/recepção do texto e, portanto, no estabelecimento da coerência” (KOCH; TRAVAGLIA, 2021, p. 84). Desta maneira, acredita-se que a variedade linguística utilizada, o lugar, o contexto imediato da interação, o tratamento dado ao tema interferem na produção e na compreensão do texto. No segundo caso, “[...] o mundo textual não é jamais idêntico ao mundo real. Ao construir um texto, o produtor recria o mundo de acordo com seus objetivos, propósitos, interesses, convicções, crenças, etc.” (KOCH; TRAVAGLIA, 2021, p. 85), ou seja, o texto é criado conforme a visão de um produtor, a qual pode não ser a mesma do receptor. É justamente por isso que descrições feitas por várias pessoas não são idênticas. Um texto pode ser coerente em uma determinada situação e em outra não. Referentemente à informatividade,

para Beaugrande e Dressler (1981), a *informatividade* designa em que medida a informação contida no texto é esperada/não esperada, previsível/imprevisível. [...] o texto será tanto menos informativo, quanto maior a previsibilidade; e tanto mais informativo, quanto menor a previsibilidade. (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p. 80-81 - grifos dos autores).

Portanto, se um texto apresenta somente informações previsíveis, ele terá um grau baixo de informatividade. Caso apresente informações previsíveis junto com outras imprevisíveis, terá um grau médio, e se, porventura, contenha somente informações inesperadas, o grau será muito alto. Texto com alto grau de informatividade pode, à primeira vista, ser incoerente. Assim, o nível de informatividade pode facilitar ou dificultar a compreensão de um texto. Conforme Koch e Travaglia (2021), o fator focalização corresponde a concentração que os interlocutores dão em apenas uma parte do seu conhecimento. Um mesmo texto pode ser lido de diversas formas dependendo da focalização. Por exemplo, a leitura que um padre faz de um conto, pode ser diferente da leitura feita por um sociólogo, ou seja, há uma relação com o conhecimento de mundo e partilhado do receptor.

Outro importante fator de coerência é a intertextualidade. Ela está relacionada com o conhecimento prévio que os interlocutores têm no que concerne a outros textos. Esse

conhecimento é acionado à medida que o receptor, ao ler/ouvir um texto, aciona em sua memória conteúdos já abordados em outros textos. Outros aspectos relacionados à intertextualidade serão abordados mais adiante em uma seção específica.

Sobre os fatores *intencionalidade* e *aceitabilidade*, suas noções “são introduzidas para dar conta, respectivamente, das intenções dos emissores e das atitudes dos receptores. Cada uma delas pode ser tomada em dois sentidos: um restrito e um amplo” (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p. 79).

Em sentido restrito, a intencionalidade trata da intenção do emissor de produzir uma manifestação linguística coesiva e coerente, ainda que essa intenção nem sempre se realize integralmente [...]. Já a aceitabilidade diz respeito à atitude dos receptores “de aceitarem a manifestação linguística como um texto coesivo e coerente, que tenha para eles alguma utilidade ou relevância” (Idem;Ibidem - grifos dos autores).

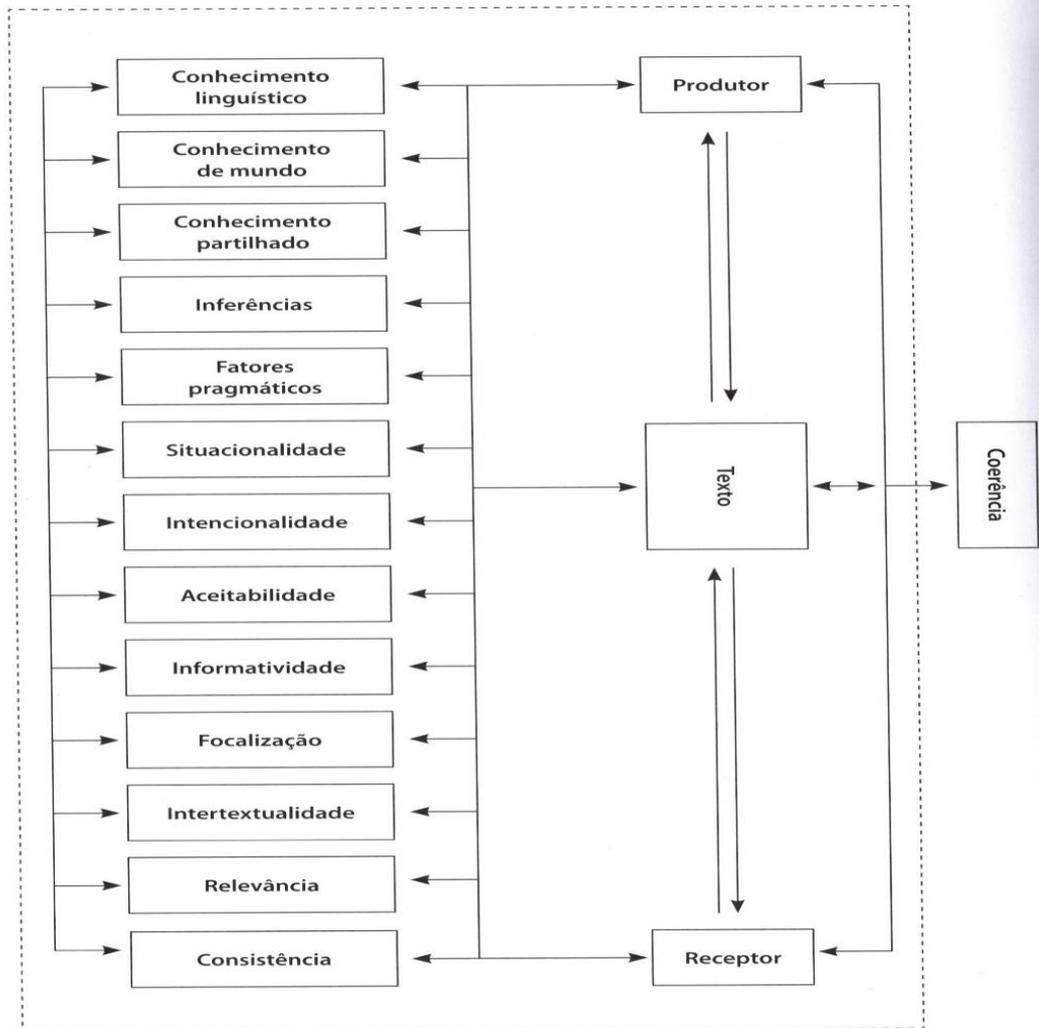
Isto significa que o emissor, ao produzir um texto, deseja que seu receptor o compreenda, já que o propósito do produtor do texto é fazer com que seu interlocutor absorva ao máximo os sentidos do texto, seja ele oral ou escrito. Da mesma maneira que o receptor demonstra a intenção de encontrar a coerência no texto que lhe foi destinado.

Em sentido amplo, “a intencionalidade abrange todas as maneiras como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções comunicativas”, enquanto a aceitabilidade “inclui a aceitação como disposição ativa de participar de um discurso e compartilhar um propósito” comunicativo. (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p. 80 - grifos dos autores).

A *intencionalidade* e *aceitabilidade*, em sentido amplo, tem a ver com a argumentatividade. É através da argumentação que os conhecimentos são organizados nos textos. Koch (1984) afirma que ao produzir um texto, há determinadas intenções, e ao captar essas intenções há uma pluralidade de interpretações. Esses dois fatores fazem parte do princípio da cooperação, “de um princípio de interpretação segundo o qual sempre se julga que o texto faz sentido, é coerente e se faz tudo para calcular esse sentido” (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p. 80).

Os dois últimos fatores de coerência são a consistência e a relevância. O primeiro diz respeito ao fato de não haver contradição entre os enunciados de um texto. Já o segundo se refere ao fato de todos os enunciados que compõem o texto serem relevantes para o tópico discursivo, isto é, abordem o mesmo tema. O diagrama representado no Quadro 6, a seguir, permite verificar a inter-relação entre os fatores.

QUADRO 6 – Inter-relação entre os fatores de coerência



Fonte: (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p. 104.)

Assim, fica claro que a coerência surge da interação entre o texto e seus usuários em uma situação comunicativa. Além da colaboração dos fatores aqui estudados, o fato de esses fatores serem analisados de forma isolada não permite dizer que eles funcionem isoladamente, pelo contrário, atuam ao mesmo tempo.

5.2 A INTERTEXTUALIDADE

Como fora mencionado na seção anterior, a intertextualidade é um dos fatores responsáveis pela construção da coerência em um texto. De acordo com Koch e Elias (2018, p. 86 - grifos das autoras), “a *intertextualidade* ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma

coletividade”. Conforme Koch e Travaglia (2021), a intertextualidade pode ser de forma ou de conteúdo.

A intertextualidade de forma ocorre quando o produtor de um texto usa expressões ou trechos de outros textos. Um subtipo da intertextualidade formal é a intertextualidade tipológica. Como os conhecimentos de mundo são armazenados na memória, ao ouvir textos de diversos tipos, o interlocutor acaba arquivando-os na mente. Por exemplo, as narrativas contadas para as crianças representam, para elas, um modelo de história que permite reconhecer e produzir histórias. Assim, quando o interlocutor lê/ouve, seu conhecimento sobre alguns tipos textuais é acionado, e isso lhe dá pistas para a interpretação.

Quanto à intertextualidade de conteúdo, pode ser dividida em explícita e implícita. “A intertextualidade será explícita quando, no próprio texto, é feita a menção à fonte intertexto, como acontece nas citações, referências, menções, resumos, resenhas e traduções [...]” (KOCH, 2021, p. 143). Na Figura 18, representada pela tira da Turma da Mônica, as personagens Duque e Bidu utilizam trechos de um poema enquanto conversam.

FIGURA 18 - Tira da Turma da Mônica de Maurício de Sousa



Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/29781679>

Um exemplo de intertextualidade explícita está presente na Figura 18, na qual uma das personagens cita, claramente, no segundo quadrinho, um verso do poema “Canção do Exílio” de Gonçalves Dias (“Minha terra tem palmeiras”). A tira representada na Figura 18 também apresenta uma paródia, que faz parte da intertextualidade implícita, no primeiro quadrinho (“Minha terra tem Corinthians, onde canta o sabiá”).

Sobre a intertextualidade implícita, Koch e Travaglia (2021, p. 94) afirmam:

[...] no caso da intertextualidade implícita não se tem a indicação da fonte, de modo que o receptor deverá ter os conhecimentos necessários para recuperá-la; do contrário, não será capaz de captar a significação implícita que o produtor pretende passar. É o caso, de alguns tipos de ironia, da paródia, de certas paráfrases, etc.

As Figuras 19 e 20, representadas pelas tiras de Fernando Gonsales, mostram como se comporta a intertextualidade implícita. Nelas, nota-se a presença da intertextualidade implícita, pois mesmo sem fazer menção direta à fonte intertexto, o interlocutor, através do seu conhecimento enciclopédico ou de mundo, percebe que as tiras tratam de contos de fadas.

FIGURA 19 - Tira de Fernando Gonsales.



Fonte: https://www.sigaemilinha.com.br/siga/links/atividade_luiz_novembro.pdf

Na Figura 19, notam-se alguns aspectos que denotam a intertextualidade implícita com o conto de fadas “Branca de Neve e os sete anões”. Os elementos visuais como a presença dos sete anões e uma personagem feminina caracterizada de princesa faz com que o leitor recorde que tais aspectos fazem parte do referido conto de fadas. Além disso, o texto do balão de fala menciona que a princesa recebeu sete mensagens no seu e-mail, o que faz com que o interlocutor infira que essas mensagens são dos sete anões. O leitor também busca em sua memória a presença da maçã envenenada oferecida pela madrasta da Branca de Neve ao ser mencionado, na tira, um anúncio de maçã encantada também no seu e-mail.

FIGURA 20 - Tira de Fernando Gonsales.



Fonte: <https://jornalggn.com.br/cultura/estudo-analisa-novos-significados-dos-contos-de-fadas/>

Os aspectos visuais presentes na Figura 20 mostram que há uma intertextualidade implícita com o conto de fadas “Chapeuzinho Vermelho”, pois há a presença de uma menina com uma capa vermelha, de um lobo e de uma personagem caracterizada de vovó. A tira não faz menção a fonte intertexto, já que não há a presença de diálogos idênticos aos do conto de fadas. Além disso, ao ler as falas das personagens, o leitor busca em sua memória a existência do lobo mau nesse conto de fadas, já que o texto verbal da tira cita “lobo bom” e lobo mau”.

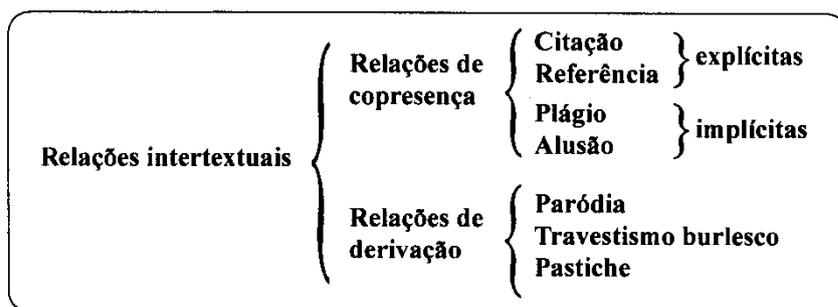
Isso acontece não somente com o auxílio dos textos verbais dos balões, que fazem alusão às situações presentes nos referidos contos de fadas, mas também através dos recursos visuais presentes nas tiras (princesa, anões, lobo, vovozinha). Caso o interlocutor não consiga buscar na sua memória a identificação do intertexto e o porquê do produtor do texto tê-lo inserido no discurso, a construção do sentido fica comprometida.

Segundo Koch e Elias (2018), na intertextualidade implícita, o autor não cita a fonte porque presume que já faça parte do conhecimento de mundo do leitor. Assim, na produção do sentido, o leitor deve estabelecer um “diálogo” entre os textos e o motivo da recorrência implícita a outros textos. Além disso, as autoras ainda ressaltam que a manipulação que o autor faz sobre o texto alheio tem como finalidade produzir determinados efeitos de sentido, utilizados muitas vezes na publicidade, no humor, na literatura etc.

De acordo com Cavalcante (2020), em muitos textos notam-se indícios de relação com outros. Esses indícios vão desde as marcas tipográficas até pistas que conduzem o leitor à ligação intertextual por intermédio de inferências. Ainda conforme a autora, os diálogos entre os textos passaram a ser estudados sobre outras perspectivas, uma delas é a de Piègay-Gros. A proposta pode ser resumida no Quadro 7 abaixo:

QUADRO 7 – Relações intertextuais para Piègay-Gros (1996)

Relações intertextuais para Piègay-Gros (1996)



Fonte: (CAVALCANTE, 2020, p. 146)

Nas relações de copresença, temos as explícitas e as implícitas. A primeira das relações explícitas é a citação, que, segundo Cavalcante (2020, p. 147), “costuma vir assinalada por sinais tipográficos diversos (como aspas, recuo de margem, itálico, diminuição de fonte etc.), que demarcam uma fronteira entre o trecho citado e o texto que ela se encontra”. Geralmente, as citações são encontradas em textos do domínio discursivo acadêmico, como forma de fazer referência aos argumentos de autoridade.

Já o plágio, uma relação implícita, “é a apropriação indevida do texto alheio de forma que o plagiário assume como sua a autoria do texto de outrem”. (CAVALCANTE, 2020, p. 149). Algumas vezes essa prática ocorre de forma intencional, com o intuito de esconder o intertexto². No entanto, há situações em que o plágio ocorre por total desconhecimento do autor em relação às práticas discursivas do mundo acadêmico.

Piègay-Gros (1996) acrescentou um subtipo de relação intertextual por copresença: a referência. Ela “diz respeito ao processo de remissão a outro texto sem, necessariamente, haver citação de um trecho” (CAVALCANTE, 2020, p. 150). Essa remissão pode ser feita apenas por meio da citação do nome do autor do intertexto, de personagens, de títulos de obras etc.

No que concerne à alusão, ela faz parte das relações de copresença implícitas, e diz respeito a “uma espécie de referenciação indireta, como uma retomada implícita, uma sinalização para o coenunciador de que, pelas orientações deixadas no texto, ele deve apelar à memória para encontrar o referente não dito” (CAVALCANTE, 2020, p. 152). Na tira a seguir, as personagens Cebolinha e Magali, representadas na Figura 21, reproduzem, implicitamente, uma passagem de um conto de fadas.

FIGURA 21 - Tira da Turma da Mônica de Maurício de Sousa



Fonte: <https://twitter.com/mauriciodesousa/status/1293365083473674246/photo/1>

² Art. 184 da Lei nº 10.695 de 1º de julho de 2003 - Violar direitos de autor e os que lhe são conexos: Pena – detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano, ou multa.

A Figura 21 apresenta uma tira, a qual faz referência ao conto de fadas “João e Maria”. Pode-se observar que ela não faz menção direta a trechos textuais do conto, porém é possível reconhecer o intertexto por intermédio das imagens e das falas do personagem Cebolinha, que marca o caminho com pipocas para que não se perca. No conto de fadas, João marca o caminho com migalhas de pão, que são comidos pelos passarinhos. Já na tira, o humor é provocado pela personagem Magali, que come as pipocas deixadas por Cebolinha. “[...] a alusão é mais implícita, isto é, não apresenta marcas diretas e, portanto, seu reconhecimento demanda maior capacidade de inferência por parte do enunciador.” (CAVALCANTE, 2020, p. 152).

Nas relações intertextuais por derivação, que acontecem quando um texto deriva de outro, temos a paródia, o pastiche e o travestimento burlesco. Sobre a paródia, Cavalcante (2020, p. 155 – grifos da autora) afirma que

[...] é um recurso bastante criativo que se constrói a partir de um texto-fonte retrabalhado – ou seja, há uma *transformação de um texto fonte* – com o intuito de atingir outros propósitos comunicativos, não só humorísticos, mas também críticos, poéticos etc. [...] A paródia pode realizar-se de diversas formas, desde a substituição de fonemas e palavras até a modificação de enunciados inteiros, que, no entanto, guardarão resquícios do texto original, como tema, nomes de personagens estilo etc.

Conforme Grésillon e Maingueneau (1984), há um tipo especial de paródia chamado de *détournement*. Ele restringe-se a textos mais curtos como provérbios, frases feitas etc. O *détournement* tem valor subversivo, e quem o produz tem o objetivo de “levar o interlocutor a ativar o enunciado original, para argumentar a partir dele; ou então ironizá-lo, ridicularizá-lo, contraditá-lo, adaptá-lo a novas situações ou orientá-lo para outro sentido, diferente do sentido original” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007, p. 45).

A Figura 22 apresenta um anúncio de margarina, o qual utiliza um verso de uma canção chamada “Ai que saudades da Amélia” composta por Mário Lago e Ataulfo Alves. O verso “Amélia é que era a mulher de verdade” foi modificado por intermédio da substituição do termo “mulher” por “margarina”.

FIGURA 22 – Anúncio da margarina Amélia



Fonte: <https://discutindoaredacao.files.wordpress.com/2010/10/alusao1.jpg>

Essa substituição constrói o efeito de sentido o qual insinua que esta margarina possui características inigualáveis, algo que outras margarinas não têm. “O *détournement*, por esse aspecto, é uma derivação, já que parte de um texto preexistente, transformando-o e ressignificando-o.” (CAVALCANTE, 2020, p. 160).

O travestimento burlesco também se origina de outros textos, porém é “baseado na reescritura de um estilo a partir de uma obra cujo conteúdo é conservado” (PIÈGAY-GROS, 1996, p. 56-57). Neste tipo de intertextualidade por derivação, há uma retomada do conteúdo com estrutura e estilo transformados com finalidade sarcástica. Um exemplo é o site Desciclopédia, que subverte a Wikipédia (enciclopédia coletiva da internet), pois apresenta informações de forma satírica.

O pastiche se caracteriza por uma “imitação de um estilo de um autor ou de traços de sua autoria.” (CAVALCANTE, 2020, p. 165). É diferente dos outros tipos de intertextualidade por derivação, já que não há transformação da forma do texto. Sant’Anna (1988) acrescenta a paráfrase, que se caracteriza pela repetição de um texto com as palavras próprias de quem o produz. A paráfrase é comumente utilizada com o intuito de reforçar o que foi dito e/ou acrescentar comentários ao texto original. Esse recurso é bastante utilizado em textos acadêmicos.

Logo, a intertextualidade, como um dos fatores relevantes para a construção de sentidos de um texto, seja ela explícita ou implícita, requer que os interlocutores tenham um vasto conhecimento acerca de diversos gêneros textuais, assim como o armazenamento de informações na memória (conhecimento de mundo), o qual é acionado à medida que os interlocutores interagem. A diversas leituras de textos verbais e/ou não

verbais que fazem parte das vivências cotidianas do leitor/ouvinte permitem a percepção das relações intertextuais presentes nas produções de texto.

5.3 A INFERÊNCIA TEXTUAL

Ao fazer a leitura de um texto e extrair sentidos, o leitor não utiliza apenas os elementos explícitos no enunciado, ele associa esses elementos à bagagem de conhecimentos que já traz consigo. “Ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo.” (MARCUSCHI, 2008, p. 228). Pode-se afirmar que a leitura não é um ato individual e que compreender o que os outros querem transmitir não é uma tarefa simples.

Segundo Antunes (2009), ressaltam-se as inúmeras funções da leitura para as práticas sociais do aluno enquanto cidadão em formação, que tem direito ao acesso a esta habilidade, a qual abre portas para o conhecimento em diversas áreas. O trabalho com a prática em questão não é responsabilidade única da escola, nem exclusiva da disciplina de língua portuguesa. Cabe à família e à sociedade como um todo o incentivo às práticas de leitura.

Ainda conforme a autora, são inúmeros os saberes adquiridos pelo hábito da leitura de diversos gêneros textuais orais e escritos. Além do acesso a novas informações, o estudante aprimora a produção textual e o desenvolvimento da sensibilidade artística como, por exemplo, a leitura textos literários como poemas, contos, crônicas etc. Vale lembrar, também, que o leitor mobiliza o conhecimento linguístico, textual e de mundo ao entrar em contato com o texto e realizar exercícios de compreensão e interpretação.

No processo de compreensão textual, deve-se considerar o conhecimento de mundo que o estudante traz consigo para escola. Segundo Koch e Elias (2018, p. 11 – grifos das autoras),

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

Nessa perspectiva, podemos dizer que o estudante, no processo de compreensão textual, aciona conhecimentos extralinguísticos para a extrair sentidos de um texto. Tais sentidos são apreendidos pelo leitor não somente através de elementos explícitos no texto

verbal e/ou não verbal, como também em interação com o texto através das experiências e conhecimentos adquiridos pelo leitor. De acordo com Marcuschi (2008, p. 233),

Sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção de sentido. (MARCUSCHI, 2008, p. 233).

Ainda em conformidade com o autor, compreender, além de não ser uma ação individual, exige habilidade, interação, trabalho e envolve as experiências com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. Durante a leitura de um texto, nem todas as informações estão explícitas por meio do código escrito. Se assim fosse, os textos seriam muito extensos ou até mesmo intermináveis. Portanto, quem os produz conta com o conhecimento que o leitor já tem. Desse modo, segundo Marcuschi (2008), o processo de compreensão textual “é sempre uma *atividade de co-autoria*” (grifos do autor). Além disso, o sentido não se encontra somente no texto, no leitor ou no autor, mas no resultado das relações entre eles.

Segundo Marcuschi (2008, p. 249), “as inferências na compreensão de texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica.”. Sobre as inferências, Koch (2014, p. 143) diz que “podem ser vistas como processos cognitivos através dos quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação textual explicitamente veiculada e levando em conta o contexto, constrói novas representações semânticas.”. Diante do exposto acima, os referidos estudiosos da linguística textual apresentam o mesmo pensamento a respeito das inferências, as quais são produzidas através de uma soma entre os elementos textuais explícitos e o contexto comunicativo o qual os interlocutores estão inseridos. Em vista disso, há a construção de sentidos.

Quase todos os textos que lemos ou ouvimos exigem que façamos uma série de inferências para podermos compreendê-los integralmente. Se assim não fosse, nossos textos teriam de ser excessivamente longos para podermos explicitar tudo o que queremos comunicar. Na verdade não é assim: todo texto assemelha-se a um *iceberg* – o que fica à tona, isto é, o que é explicitado no texto, é apenas uma pequena parte daquilo que fica submerso, ou seja, implícito. Compete, portanto, ao receptor ser capaz de atingir os diversos níveis do implícito, se quiser alcançar uma compreensão mais profunda do texto que ouve ou lê. (KOCH; TRAVAGLIA, 2021, p. 79)

Charolles (1987) propõe uma classificação das inferências em diferentes tipos: a) substanciais, inalienáveis ou necessárias (tidas como obrigatórias); b) “convidadas” ou possíveis (que podem ou não serem feitas); c) contextuais (que variam de acordo com o

contexto); d) retroativas ou para trás (inferência feita a partir do sentido de um termo dito posteriormente). Essa classificação é representada nos exemplos abaixo citados por Koch e Travaglia (2011, p. 72):

- 1- João tem um Scort XR3. → João tem um carro. (necessária);
- 2- João tem um Scort. → João tem carteira de motorista (possível);
- 3- Você sabia que o João parrou de fumar?

substancial: João fumava antes.

contextual: A pergunta pode ser reprovativa, caso ela seja feita com o propósito de censurar o interlocutor que não quer parar de fumar.

- 4- Pedro tem um grilo. (retroativa)

Alimenta-o todos os dias. (grilo = animal)

Não sabe se a namorada gosta dele. (grilo = preocupação).

De acordo com Koch (2014), muitas vezes os conceitos de inferência e compreensão são tomados como intercambiáveis e há a necessidade de delimitação das inferências a uma parte do sistema de compreensão do discurso. Desse modo, Rickheit, Schnotz & Strohner (1985, p. 08) conceituam a inferência como “geração de informação semântica nova a partir de informação semântica dada em certo contexto”. Essa definição pode ser representada pelo Quadro 8 a seguir.

QUADRO 8 – Definição de inferência por Rickheit, Schnotz & Strohner (1985)

<p>Inferência = A → B</p> <p style="text-align: center;">C</p> <p>cujas partes seriam:</p> <p>a) a representação psicológica da informação A e B;</p> <p>b) o processo de inferir A e B;</p> <p>c) a noção de contexto C e seu efeito sobre o inferenciamento.</p>
--

Fonte: (KOCH, 2014, p. 143)

Desse modo, o interlocutor, ao ter contato com determinada informação presente em A e B, faz a interpretação e constrói um sentido presente em C. Para Marcuschi (2008, p. 252), “as inferências são produzidas com o aporte de elementos sociossemânticos, cognitivos situacionais, históricos, linguísticos, de vários tipos que operam integradamente.” Pode-se

observar um exemplo citado pelo autor, um gênero textual comum, o aviso. Ao lê-se “Aberto aos domingos” algumas interpretações podem ser inferidas como:

- (a) Este estabelecimento só abre aos domingos.
- (b) Este estabelecimento abre também aos domingos.
- (c) Este estabelecimento abre todos dos dias da semana.

Em vista disso, para a compreensão textual, durante a leitura, o leitor aciona o conhecimento de mundo (extralinguístico) que já tem e somado ao contexto de determinado gênero, inferem os efeitos de sentido que o autor pretende transmitir. A tira de Fernando Gonsales, representada pela Figura 23, mostra com maior clareza o processo de produção de inferências.

FIGURA 23 – Tira de Fernando Gonsales

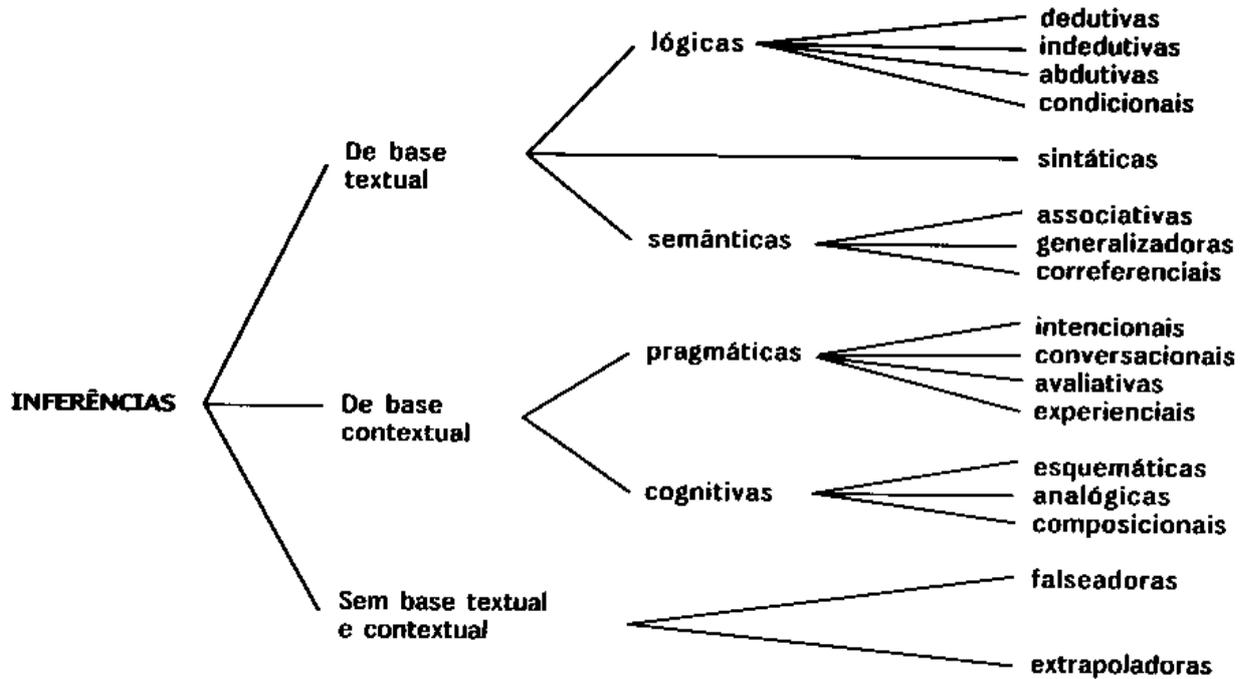


Fonte: <https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=19733&anchor=5911146&origem=busca&originURL=&pd=dea544e05f275ca484a24e1fdcc6e52e>

A Figura 23 mostra que a mãe dos filhotes não sabe que a expressão “filhotes de cruz credo” é popularmente conhecida como algo feio ou horrível, gerando assim o efeito de humor na tira. Do mesmo modo, se o leitor também não souber o que essa expressão significa, ele não extrairá o efeito de sentido (humor) da tira.

Marcuschi (2008) mostra que há uma série de inferências, tal como se pode observar no Quadro 9 a seguir. A inferência resulta de uma compreensão específica, como já fora mencionado nas discussões acima, da junção entre os elementos linguísticos explícitos (cotexto) e o contexto. Com base no esquema abaixo, tem-se um quadro de operações que permite compreender como ocorrem essas inferências.

QUADRO 9 – Quadro geral de inferências



Fonte: (MARCUSCHI, 2008, p. 254)

Segundo Marcuschi (2008), o quadro de operações (Quadro 10) não é uma definição clara de todos os processos e procedimentos envolvidos nas imensas atividades de inferência apresentadas no esquema exposto. “Esta série de operações e suas respectivas condições de realização possibilitam que se avaliem o que é feito em termos inferenciais quando compreendemos um texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 254).

QUADRO 10 - Quadro de operações

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

Fonte: (MARCUSCHI, 2008, p. 254)

Antunes (2009) também faz algumas considerações acerca das proposições implícitas. Segundo a autora, elas são necessárias para o estabelecimento da coerência ou de seu entendimento. O termo inferência, conforme Antunes (2009), é geralmente reservado para as informações implícitas no texto, as quais são identificadas por intermédio do nosso conhecimento de mundo e partilhado pelos interlocutores.

A decisão de escolher entre o que expressar e o que deixar implícito cabe, pois, ao sujeito autor do discurso, de acordo com o gênero e com outras condições de cada situação de interação, sobretudo, é claro, as condições do interlocutor ou dos interlocutores envolvidos na interação. (ANTUNES, 2009, p. 107)

Assim, a inferência está associada à vida e aos valores culturais. Muitas associações são feitas com base no nosso conhecimento de mundo. Ao dizer que “Amanhã as aulas vão começar”, é possível inferir algumas informações como: “O trânsito ficará lento” ou “É preciso dormir mais cedo”. De acordo com Antunes (2009), a relação entre “início das aulas” e “congestionamento do trânsito” não se dá por razões semânticas, isto é, não é o conhecimento da língua que estabelece a relação entre essas expressões. A inferência se dá pelo conhecimento que os interlocutores têm sobre o dia a dia da vida urbana.

Todos esses tipos de implícitos são comuns nas anedotas, nas tirinhas, nos cartuns, nos anúncios publicitários. A análise desses gêneros, na perspectiva de identificar os vazios que, paradoxalmente, completam seu sentido e, assim, lhe dão relevância comunicativa, constitui um expediente significativo para se perceber os modos de funcionamento da interação verbal. Na verdade, é isto que importa: *saber como ocorre a prática de linguagem*. (ANTUNES, 2009, p. 122 – grifos da autora)

Antunes (2009) ressalta que a escola tem subestimado o estudo das informações implícitas, já que o trabalho ainda incide preferencialmente sobre os estudos gramaticais e o que está expresso na superfície dos textos. Desse modo, a questão dos implícitos fica de fora e, em vista disso, “perde-se [...] a oportunidade de explorar um ponto que é constitutivo da linguagem em uso e que representa, portanto, uma das condições da ampla competência comunicativa dos sujeitos.” (ANTUNES, 2009, p. 123). Assim, torna-se relevante o trabalho com as informações implícitas na escola, para que os estudantes percebam que nem tudo fica explícito no texto (verbal ou multimodal) entre os interlocutores. É necessário frisar que muitas informações podem estar contidas nas chamadas entrelinhas do texto.

6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção deste Guia Pedagógico tem como objetivo oferecer aos professores de língua portuguesa do ensino fundamental contribuições para o trabalho com a interpretação textual em sala de aula. Como já fora mencionado, nesta pesquisa, as atividades de leitura nas escolas nem sempre contemplam os “vazios” existentes nos textos, visto que comumente os estudantes são expostos à prática de interpretação de textos puramente verbais composta de questionamentos que envolvem a localização de informações explícitas.

Os livros didáticos, em versões mais atualizadas, já contêm os mais variados gêneros textuais para a interpretação textual, inclusive os gêneros multimodais. Além disso, os exercícios sobre tais textos já apresentam questões que envolvem a produção de inferências, entretanto os estudantes ainda demonstram uma certa resistência a alguns questionamentos/comandos como “levante hipóteses” ou que pedem para que eles infiram algo. Essas questões, que focam na habilidade de localizar informações implícitas, exigem do estudante um levantamento de possibilidades de interpretação, das quais algumas são viáveis, outras, não. É por esse motivo que alguns estudantes podem demonstrar resistência à produção de inferências. Ademais, o conhecimento de mundo dos estudantes influencia no repertório de interpretações, de modo a colaborar com a construção dos sentidos do texto.

Assim, subtende-se que, até uma certa etapa da vida escolar, eles foram acostumados com perguntas a respeito de informações explícitas no texto e que apresentam um baixo grau de dificuldade. Fato que pode ser comprovado, por exemplo, nas atividades de leitura de imagem, que exigem uma atenção maior dos discentes a respeito dos sentidos que o texto não verbal pretende transmitir, os quais os estudantes demonstram não conseguir extrair ou deduzem com certa dificuldade.

Para que esse impasse no que se refere à localização de informações implícitas por parte dos estudantes seja atenuado, principalmente em textos multimodais, o Guia Pedagógico proposto neste capítulo visa tanto auxiliar os professores de língua materna nas atividades de interpretação textual, como também complementar, de forma mais didática e gradual, o que os livros didáticos já trazem a respeito das inferências textuais. Desse modo, os professores podem utilizá-lo como uma introdução às atividades dos livros didáticos, que envolvem a localização de informações implícitas em gêneros textuais que apresentam tanto textos verbais como não verbais.

Outro aspecto relevante deste Guia Pedagógico é a utilização do gênero textual tira. Por se tratar de gênero textual multimodal, com foco nos efeitos de sentido humor, crítica, ironia, entre outros, os estudantes possuem afinidade com o gênero, já que faz parte do

hipergênero quadrinhos. O ano escolhido para a aplicação do Guia Pedagógico é o 7º ano do ensino fundamental, uma vez que os estudantes deste ano, até então, têm realizado atividades de interpretação textual mais voltadas para a localização de informações explícitas e/ou apresentem pouca experiência direcionada para a produção de inferências. Vale salientar que um dos propósitos desta intervenção pedagógica é inserir os estudantes em um ambiente no qual eles percebam, gradativamente, o quanto podem depreender de um texto verbal e/ou não verbal. Os professores podem, também, adaptar esta intervenção pedagógica para outros anos.

O Guia Pedagógico está estruturado em quatro módulos:

- **Módulo 01:** Noções básicas sobre o universo textual
- **Módulo 02:** O hipergênero quadrinhos: o gênero textual tira e sua estrutura
- **Módulo 03:** A inferência textual nas tiras
- **Módulo 04:** As tiras na rede social *Instagram* e seus efeitos de sentido.

Estes módulos apresentam: público-alvo; tempo sugerido para aplicação das atividades; recursos didático-pedagógicos e habilidades de língua portuguesa da BNCC.

O **primeiro módulo** tem por finalidade discutir com os estudantes algumas definições de texto, tipos textuais e gêneros textuais. Os conceitos de domínio discursivo, intertextualidade intergêneros, heterogeneidade tipológica e texto multimodal também são abordados. Tais considerações presentes no módulo acerca desses termos servem de embasamento para os professores, os quais devem, de modo didático e através de questionamentos presentes nas atividades no referido módulo, comentar com os estudantes para que eles compreendam o quão abrangente é o universo textual, principalmente, quando se trata das relações de sentido presentes entre interlocutores em um contexto comunicativo.

O **segundo módulo** trata do gênero textual tira e sua composição. Os recursos linguísticos e imagéticos presentes no gênero são discutidos de modo a relacioná-los com os significados que apresentam.

O **terceiro módulo** trata da inferência textual nas tiras aliada aos conceitos de conhecimento enciclopédico ou de mundo, intertextualidade e intertextualidade explícita e implícita. Em seguida, são feitas análises de tiras de diversos autores com foco na inferência textual e intertextualidade, com o intuito de localizar informações implícitas e relacioná-las com os recursos verbais e/ou não verbais das tiras.

O **quarto módulo** dá continuidade às estratégias de interpretação textual por meio das tiras. No entanto, como forma de proporcionar aos estudantes a inserção e ampliação da cultura digital e envolver as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs em sala de aula, a rede social *Instagram* é utilizada para análise de tiras, antes criadas para o

ambiente jornalístico, presentes nos perfis virtuais com o propósito de entreter os interlocutores virtuais.

Desse modo, este Guia Pedagógico pode auxiliar os professores e aprimorar o trabalho com as estratégias e procedimentos de leitura nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental. Com isso, os estudantes desenvolverão habilidades de interpretação de texto tão essenciais para as aulas de língua materna, quanto para outras disciplinas escolares, de forma a atender também as necessidades sociocomunicativas do dia a dia.

A elaboração deste Guia reflete uma educação linguística mais contextualizada, a qual pode proporcionar aos estudantes uma reflexão acerca dos usos da língua, não somente no quesito normas gramaticais, mas também na sua adequação ao contexto comunicativo. Os gêneros textuais representam as diversas situações comunicativas presentes no dia a dia, portanto, interpretar textos através dos gêneros textuais verbais e multimodais faz com que os estudantes percebam os propósitos comunicativos (entreter, criticar, informar, orientar etc.), ora explícitos, ora implícitos presentes nas relações sociocomunicativas.

GUIA PEDAGÓGICO

DESPERTANDO A COMPETÊNCIA DE LER E DE COMPREENDER TEXTOS ATRAVÉS DAS PRODUÇÕES DE INFERÊNCIAS NO GÊNERO TEXTUAL TIRAS

Prezado(a) professor(a)!

Conscientes de que o trabalho com a leitura e interpretação textual nas instituições de educação básica é de extrema relevância para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes em diferentes lugares e contextos, este Guia Pedagógico foi elaborado com o propósito de auxiliá-lo(a) em suas aulas de língua portuguesa.

Em meio às diversas situações sociocomunicativas presentes no dia a dia de nossos estudantes, torna-se essencial que as atividades de interpretação textual estejam presentes nas aulas de língua materna tanto quanto as atividades gramaticais. Sabe-se, ainda, que exercícios voltados para a leitura e a interpretação de texto não devem permanecer apenas na localização de informações explícitas, de modo a limitar o que as entrelinhas dos textos querem nos dizer. Além disso, ao tratar de leitura e de interpretação de texto, tomemos como foco, também, os textos multimodais, uma vez que além dos recursos linguísticos, há os recursos imagéticos que, igualmente, transmitem informações para os interlocutores.

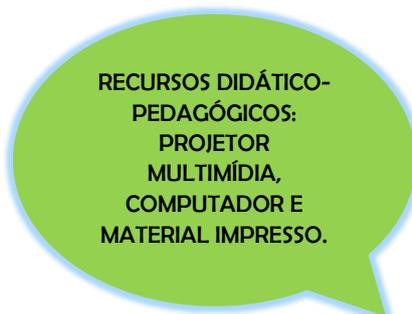
Direcionada para os anos finais do ensino fundamental, sobretudo para o 7º ano, esta intervenção pedagógica trata de estratégias de interpretação textual através do gênero textual multimodal tira.

Diante das dificuldades relacionadas à produção de inferências por parte dos estudantes, tornou-se necessária a elaboração deste Guia que, além de enfatizar o trabalho com a interpretação de tiras, traz também considerações no tocante aos tipos textuais, gêneros textuais, intertextualidade, conhecimento enciclopédico ou de mundo, entre outras definições. Tais considerações presentes neste Guia são voltadas para você, professor(a), as quais podem ser adaptadas para, nesse sentido, promover-se um trabalho de leitura e de interpretação de texto conforme as peculiaridades de sua turma.

Considere este material pedagógico como um aliado em suas aulas de língua materna e lembre-se de que, quando julgar necessário, pode fazer alterações que melhor se adequem à realidade de seus alunos. Em nenhum momento se esqueça do quão indispensável é contribuir para a formação de alunos capazes de interpretar, de forma eficaz e eficiente, os variados textos que os rodeiam e que há muito mais informações além do que foi dito/escrito.

Bom trabalho!

MÓDULO 01: NOÇÕES BÁSICAS SOBRE O UNIVERSO TEXTUAL



HABILIDADES DA BNCC

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

Caro(a) professor(a), o primeiro módulo deste guia pedagógico tem como propósito fazer uma explanação sobre os conceitos de texto, tipos e gêneros textuais. Os conceitos de domínio discursivo, hibridização ou intertextualidade intergêneros, heterogeneidade tipológica e texto multimodal também são abordados. Torna-se relevante fazer esse esclarecimento devido à possibilidade de alguns estudantes não perceberem a diferença entre tipo e gênero textual.

Além disso, tais conceitos são pré-requisitos para um trabalho satisfatório com o gênero textual tira no próximo módulo. De acordo com as discussões feitas por Marcuschi (2008), Koch e Elias (2018), Koch (2020), Cavalcante (2020) e Antunes (2009), são apresentadas, a seguir, as considerações acerca dos termos a serem trabalhados neste módulo, as quais servirão como suporte para o seu trabalho em sala de aula.

CONCEITOS IMPORTANTES

Texto

“[...] o texto é um evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários aspectos. É, também, um evento de interação entre locutor e interlocutor, os quais se encontram em um diálogo constante.” (CAVALCANTE, 2020, p. 20);

“[...] o texto pode ser concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em situações concretas de interação social.” (KOCH, 2020, p. 26);

“[...] textos são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza.” (KOCH, 2020, p. 26).

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 e injunção*. O conjunto de categorias para designar *tipos textuais* é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto *argumentativo* ou *narrativo* ou *expositivo* ou *descritivo* ou *injuntivo*.” (MARCUSCHI, 2008, p. 154-155 – grifos do autor).

Gênero textual

“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, reportagem* [...]. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.” (MARCUSCHI, 2008, p. 155 – grifos do autor).

Domínio discursivo

“Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhes são próprios ou específicos como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder”. (MARCUSCHI, 2008, p. 155);

“Entendemos como *domínio discursivo* uma esfera da vida social ou institucional (religiosa, jurídica, pedagógica, política, industrial, militar, familiar, lúdica etc.) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão.” (MARCUSCHI, 2008, p. 194 – grifos do autor).

Hibridização ou intertextualidade intergêneros:

“Fenômeno segundo o qual um gênero pode assumir a forma de um outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação, Não raro, pode ser verificado em anúncios, tirinhas e até mesmo em artigos de opinião”. (KOCH; ELIAS, 2018, p. 114).

Heterogeneidade tipológica

“A presença de vários tipos textuais em um gênero [...]” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 120).

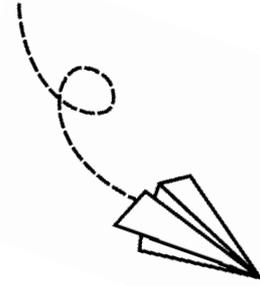
Texto multimodal

“o termo ‘texto multimodal’ tem sido usado para nomear textos constituídos por combinação de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais), gestos, movimentos, expressões faciais etc”. (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013, p. 21).

Caro(a) professor(a), torna-se relevante abordar os conceitos apresentados com os estudantes a fim de introduzir a atividade proposta neste módulo. Se necessário, apresente exemplos com diversos gêneros textuais que demonstrem, na prática, os conceitos citados para uma melhor apreensão dos conteúdos. Entretanto, antes disso, faça alguns questionamentos que envolvam as definições acima. Seguem algumas sugestões:

- O que vocês consideram como texto?
- Vocês acham que deve haver um limite mínimo e máximo de palavras, frases e/ou parágrafos para ser considerado texto?
- Qual a diferença entre tipo e gênero textual?
- Quais são os tipos textuais? Sabem defini-los?
- E os gêneros textuais? Há uma quantidade máxima de gêneros textuais?
- Vocês acham que um gênero textual pode estar dentro de outro?
- Dentro de um gênero textual pode haver outros tipos de texto?
- Vocês consideram alguns gêneros textuais mais presentes em determinadas situações comunicativas do que em outras?

Professor(a), com o propósito de tornar mais didático o processo de compreensão por parte dos estudantes, a seguir, são apresentados exemplos de gêneros textuais analisados de acordo com a tipologia textual, domínio discursivo e modalidade (oralidade/escrita). Antes disso, breves conceitos sobre os tipos textuais e exemplos de gêneros que apresentam características dos respectivos tipos são apresentados a seguir.



Tipos textuais

Narrativo: expõe um relato, uma sequência de ações.
Exemplos: conto, romance, fábula, relato, crônica etc.

Argumentativo: expõe ponto de vista baseado em argumentos.
Exemplos: artigo de opinião, resenha, dissertação, debate etc.

Descritivo: apresenta elementos que, quando juntos, produzem uma imagem.
Exemplos: diário, currículo, notícia, biografia etc.

Injuntivo: instrui o leitor a executar determinada tarefa.
Exemplos: bula, manual, receita culinária, regulamento etc.

Expositivo: expõe informações e transmite conhecimentos novos.
Exemplos: seminários, palestras, verbetes, enciclopédia etc.

GÊNERO TEXTUAL	TIPO TEXTUAL	DOMÍNIO DISCURSIVO	MODALIDADE
CRÔNICA	NARRATIVO	JORNALÍSTICO	ESCRITA
DIÁRIO	DESCRITIVO	INTERPESSOAL	ESCRITA
ARTIGO DE OPINIÃO	ARGUMENTATIVO	JORNALÍSTICO	ESCRITA
DEBATE	ARGUMENTATIVO	INSTRUCIONAL (CIENTÍFICO, ACADÊMICO E EDUCACIONAL)	ORALIDADE
CONTO	NARRATIVO	FICCIONAL	ESCRITA
SEMINÁRIO	EXPOSITIVO	INSTRUCIONAL (CIENTÍFICO, ACADÊMICO E EDUCACIONAL)	ORALIDADE
BULA DE REMÉDIO	INJUNTIVO	SAÚDE	ESCRITA
HISTÓRIA EM QUADRINHOS	NARRATIVO	LAZER/JORNALÍSTICO	ESCRITA
PROPAGANDA	ARGUMENTATIVO	PUBLICITÁRIO	ESCRITA/ORALIDADE
PALESTRA	EXPOSITIVO	INSTRUCIONAL (CIENTÍFICO, ACADÊMICO E EDUCACIONAL)	ORALIDADE
MANUAL DE INSTRUÇÃO	INJUNTIVO	INDUSTRIAL	ESCRITA

Professor(a), os gêneros textuais expostos no quadro acima apresentam uma tipologia textual predominante. Tomemos como exemplo o gênero textual conto, que evidencia aspectos tipológicos narrativos, porém percebe-se que, além das características narrativas, o gênero textual conto pode apresentar aspectos da tipologia textual descritiva. Geralmente, nos textos predominantemente narrativos, há descrições de personagens, paisagens e/ou locais onde desencadeiam os fatos.



Comente sobre a heterogeneidade tipológica com os estudantes utilizando os outros gêneros citados no quadro acima e, se considerar necessário, selecione outros textos para explicar esse fenômeno. A seguir, há uma sugestão de atividade a ser desenvolvida, de forma coletiva, semelhante ao quadro acima, que envolve a heterogeneidade tipológica. Se julgar necessário, faça adaptações de acordo com o nível da sua turma.

ATIVIDADE

De acordo com os gêneros textuais presentes no quadro a seguir, complete-o com as tipologias textuais presentes na composição do gênero, o domínio discursivo e modalidade (oralidade/ escrita). Atente-se para o fato de que alguns gêneros textuais podem fazer parte de mais de um domínio discursivo e se concretizam tanto na modalidade oral como escrita. Siga o exemplo.

GÊNERO TEXTUAL	TIPOS TEXTUAIS PRESENTES NO GÊNERO	DOMÍNIO DISCURSIVO	MODALIDADE
NOTÍCIA	NARRATIVO/DESCRITIVO/EXPOSITIVO	JORNALÍSTICO	ORAL/ESCRITA
FÁBULA			
CARTA PESSOAL			
RESENHA			
AULA EXPOSITIVA			
ATA DE REUNIÃO			
REPORTAGEM			
PIADA			
HORÓSCOPO			
DIÁRIO PESSOAL			

Professor(a), dando continuidade à análise dos conceitos expostos no início deste módulo, os textos abaixo fazem referência à hibridização ou intertextualidade intergêneros. Mostre-os para os estudantes e comente sobre como esse fenômeno se manifesta nos textos.



Texto 1



Fonte: <https://static.mundoeducacao.uol.com.br/mundoeducacao/conteudo/intergeneridade-na-propaganda.jpg>

O Texto 1 é composto por dois gêneros textuais: tira e anúncio publicitário. Qual é a verdadeira função desse texto? Entreter o leitor, como é característico do gênero textual tira, ou o combate ao vício do cigarro? O texto acima tem como função o combate às drogas. Os produtores do texto utilizaram um gênero textual comumente presente na vida dos jovens (história em quadrinhos) a serviço de outro gênero textual (anúncio).

Texto 2



Fonte: http://2.bp.blogspot.com/_kvwak8jDOPE/S93sOBpK3ml/AAAAAAAAAlg/qKegu576VsU/s1600/ALINE-2461.gif

Texto 3



Fonte: <https://1.bp.blogspot.com/-nKTPNuFQSZs/XuPfyZyTqI/AAAAAAAAAiQ/yGHKQnPkRh4XyWjOMGzN5QwwwbQ6KM-qACK4BGAsYHg/s500/tirinhas%2Bnamorados%2Baline.gif>

Os Textos 2 e 3, embora tenham características de uma receita, na verdade, não o é, já que o leitor não a levaria a sério a ponto de realizá-la. Na prática, o gênero textual receita presente nos textos está a serviço do gênero textual tira, pois, nos dois exemplos, o propósito é entreter o leitor através da perspectiva humorística.

Caro(a) professor(a), para finalizar este módulo, questione os estudantes a respeito do que são gêneros textuais multimodais. Muitos estudantes têm contato, no ambiente escolar, com textos puramente verbais, como se os recursos imagéticos presentes nos gêneros multimodais não transmitissem informações e não auxiliassem na construção de sentidos.

Por mais que os livros didáticos tragam textos compostos por recursos verbais e não verbais, torna-se relevante destacar a importância desses gêneros para leitura e interpretação textual. Seguem algumas sugestões:

- Vocês já ouviram falar em gêneros textuais multimodais? Em caso afirmativo, cite exemplos.
- Consideram importantes as imagens, as cores, os formatos de letras, entre outros recursos visuais presentes em um texto?

Professor(a), de acordo com as respostas dadas pelos estudantes, apresente exemplos de gêneros multimodais (tiras, charges, cartuns, propagandas, anúncios etc.) e, se possível, faça alguns questionamentos a respeito. Os gêneros, a seguir, podem auxiliá-lo no desenvolvimento desta atividade.

Cartuns



Fonte: <https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/wp-content/uploads/2021/08/digitalizar001-e1629306057953.jpg>



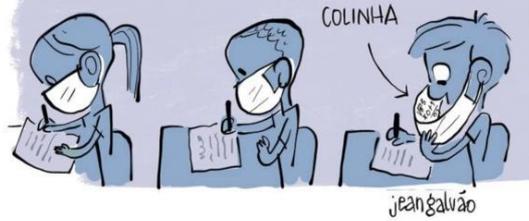
Fonte: <http://fabianaearte.blogspot.com/2011/05/cartum-e-charge-qual-diferenca.html>



Fonte: https://images.educamaibrasil.com.br/content/banco_de_imagens/guia-de-estudo/D/ricardo-ferraz-foto-cade-tudo.jpg

Charges

Retorno às aulas



Fonte: <https://cdn.diferenca.com/imagens/charge-voltas-as-aulas-covid-colinha-cke.jpg>



Fonte: <https://cdn.diferenca.com/imagens/charge-o-tempo-cke.jpg>



Fonte: <http://2.bp.blogspot.com/-Cb1xlx-sls/TciOSYNYL9I/AAAAAAAAAI0/xb1sr7NJ-tA/s1600/charge+MEDICO.jpg>

Tiras



Fonte: <https://escolaeducacao.com.br/wp-content/uploads/2019/07/Garfield.png>



Fonte: <https://escolaeducacao.com.br/wp-content/uploads/2018/07/tirinha-de-calvin-e-haroldo-sobre-m%C3%A3es.gif>



Fonte: <https://escolaeducacao.com.br/wp-content/uploads/2019/07/exemplo-tirinhas-armandinho.png>

Propaganda:



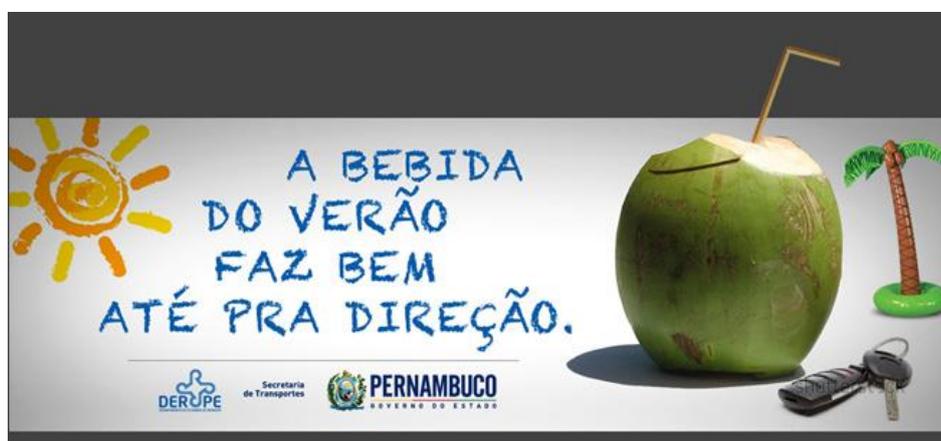
Fonte: <https://i.pinimg.com/originals/50/1d/b1/501db112f6f2776c12db57b18abab6f5.jpg>



Fonte: <https://publicitarioscriativos.com/wp-content/uploads/2016/04/PublicitariosCriativos3-31.jpg>



Fonte: http://www.portais.pe.gov.br/image/journal/article?img_id=5437053&t=1357936151403



Fonte: http://www.portais.pe.gov.br/image/journal/article?img_id=5438337&t=1357941195026

Infográficos



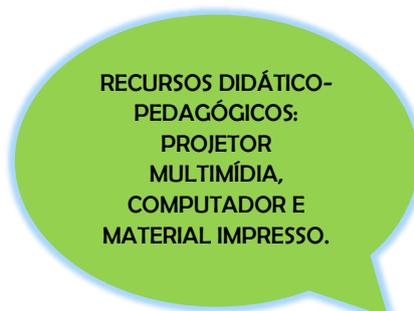
Fonte: <https://i.pinimg.com/736x/47/e9/20/47e9206e8c0e31e4f564ea5785947bc4--moodboard-ems.jpg>



Fonte: <https://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/especial-publicitario/unimed-centro-oeste-paulista/noticia/2019/10/22/sustentabilidade-em-desenvolvimento.ghtml>

Caro(a) professor(a), espero que este módulo tenha atendido às suas expectativas e o(a) auxiliado no desenvolvimento das atividades propostas a respeito dos conceitos abordados. O próximo módulo terá como foco uma explanação sobre o gênero textual tira e sua estrutura. Até logo!

MÓDULO 02: O HIPERGÊNERO QUADRINHOS: O GÊNERO TEXTUAL TIRA E SUA ESTRUTURA



HABILIDADES DA BNCC

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF15LP14) - Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).

Caro(a) professor(a), o segundo módulo deste guia pedagógico tem como propósito fazer uma explanação sobre o conceito e estrutura do gênero textual tira. De acordo com as discussões feitas por Ramos (2017), Vergueiro (2020) e Mendonça (2010) são apresentadas, a seguir, as considerações acerca dos termos a serem trabalhados neste módulo, as quais servirão como suporte para o seu trabalho em sala de aula.



CONCEITOS IMPORTANTES

História em quadrinhos

“Constituem um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o visual e o verbal. Cada um desses ocupa, dentro dos quadrinhos, um papel essencial, reforçando um ao outro e garantindo que a mensagem seja entendida em plenitude. Alguns elementos da mensagem são passados exclusivamente pelo texto, outros têm na linguagem pictórica a sua fonte de transmissão. A grande maioria das mensagens dos quadrinhos, no entanto, é percebida pelos leitores por intermédio da interação entre os dois códigos. Assim, a análise separada de cada um deles obedece uma necessidade puramente didática, pois, dentro do ambiente das HQs, eles não podem ser pensados separadamente.” (VERGUEIRO, 2020, p. 31).

Tiras

“Tomemos como base a forma como o verbete é apresentado pelo *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*: ‘Segmento ou fragmento de história em quadrinhos, geralmente com três ou quatro quadros, e apresentado em jornais ou revistas numa só faixa horizontal’.” (RAMOS, 2017, p. 09 – grifos do autor).

“As tiras são 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 piada, 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 episódios, nas quais o humor é baseado especificadamente no desenvolvimento da temática numa determinada situação, de modo a realçar as características das personagens [...]”. (MENDONÇA, 2010, p. 214 – grifos da autora).

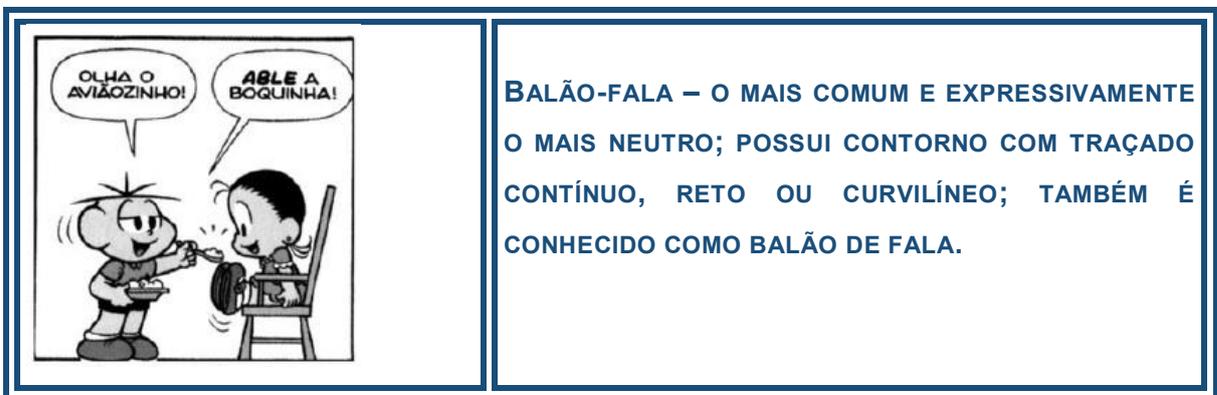
Caro(a) professor(a), torna-se relevante abordar os conceitos apresentados com os estudantes a fim de introduzir a atividade proposta neste módulo. Antes disso, faça alguns questionamentos que envolvam as definições acima. Seguem algumas sugestões:

- Vocês costumam ler histórias em quadrinhos? Se não, por quê?
- Em caso afirmativo, quais aspectos os chamam a atenção?
- Sabem identificar os aspectos que compõem as histórias em quadrinhos? Se sim, quais são?
- Costumam ler tiras? Em caso afirmativo, quais as tiras de sua preferência (personagens, cartunistas)?

Professor(a), a seguir, serão apresentados os aspectos que compõem o hipergênero quadrinhos (balões, metáforas visuais, linhas cinéticas, onomatopeias, quadrinhos ou vinhetas, entre outros recursos) a fim de que os estudantes os conheçam e percebam o quanto esses elementos são importantes para a construção de sentidos dentro de um texto multimodal. Tais aspectos, assim como os conceitos importantes mencionados no início desse módulo, são definidos com base nas discussões de estudiosos da linguagem dos quadrinhos.

TIPOS DE BALÕES

O recurso utilizado para representar as falas é o balão. De acordo com Acevedo (1990), o balão apresenta dois elementos: o continente (corpo e rabicho/apêndice) e o conteúdo (linguagem escrita ou imagem). O continente pode ter vários formatos a depender da carga semântica. O balão considerado "neutro" é o balão de fala ou balão-fala, pois é ele que serve de referência para os demais. "Tudo o que fugir ao balão de fala adquire um sentido diferente e particular. O balão continua indicando a fala ou o pensamento do personagem, mas ganha outra conotação e expressividade" (RAMOS, 2019, p. 36).



BALÃO-FALA – O MAIS COMUM E EXPRESSIVAMENTE O MAIS NEUTRO; POSSUI CONTO RNO COM TRAÇADO CONTÍNUO, RETO OU CURVILÍNEO; TAMBÉM É CONHECIDO COMO BALÃO DE FALA.

<p>FINALMENTE, UM POUCO DE PAZ... PELA PRIMEIRA VEZ, VOU VER COMO É UMA REVISTA PORNÔ GAY !!</p>	<p>BALÃO-PENSAMENTO – CONTORNO ONDULADO E APÊNDICE FORMADO POR BOLHAS; POSSUI O FORMATO DE UMA NUVEM; INDICA PENSAMENTO.</p>
<p>PST!... PORQUE ESTAMOS DE JOELHO NO MILHO?</p> <p>... PORQUE A AULA COMEÇOU E SILÊNCIO, OU D. ALTINA DA CASTIGO!</p>	<p>BALÃO-COCHICHO – LINHA PONTILHADA, POSSUI INDICAÇÃO DE TOM DE VOZ BAIXO.</p>
<p>ALÔ, CASCAÃO! TA' ME OUVINDO?</p>	<p>BALÃO-BERRO – EXTREMIDADES PARA FORA, COMO UMA EXPLOSÃO; SUGERE TOM DE VOZ ALTO.</p>
<p>ELA EXTRAIU TODOS OS OSSOS DO MEU CORPO...!</p> <p>COM MIL ANCHOVAS DO ESGOTO!!</p>	<p>BALÃO-TRÊMULO – LINHAS TORTAS; SUGERE MEDO OU VOZ TENEBROSA.</p>



BALÃO DE LINHAS QUEBRADAS – PARA INDICAR FALA VINDA DE APARELHOS ELETRÔNICOS; EGUTI (2001) OPTA PELO TERMO BALÃO-FAÍSCAS ELÉTRICAS.



BALÃO-VIBRADO – INDICA VOZ TREMIDA.



BALÃO-GLACIAL – DESPREZO POR ALGUÉM OU CHORO; É “GLACIAL” PORQUE PARECE GELO DERRETENDO.



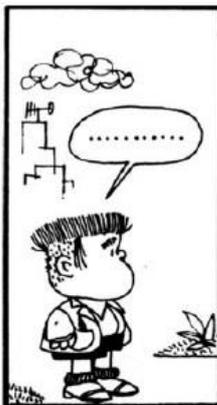
BALÃO-UNÍSSONO – REÚNE A FALA DE DIFERENTES PERSONAGENS.



BALÕES-INTERCALADOS – DURANTE A LEITURA DOS BALÕES DE UM PERSONAGEM, PODE HAVER OUTRO BALÃO COM A FALA DE UM INTERLOCUTOR.



BALÃO-ZERO OU AUSÊNCIA DE BALÃO – É QUANDO NÃO HÁ O CONTORNO DO BALÃO; É INDICADO COM OU SEM O APÊNDICE.



BALÃO-MUDO – NÃO CONTÉM FALA; EM GERAL, APARECE COM UM SINAL GRÁFICO (COMO OS PONTOS).



BALÕES-DUPLOS – INDICA, EM PRINCÍPIO, DOIS MOMENTOS DE FALA.

	<p>RAMOS (2019) PROPÕE ALTERAÇÃO DO NOME PARA BALÃO COMPOSTO, POIS OS BALÕES PODEM APRESENTAR MAIS DE DOIS MOMENTOS DE FALA.</p>
	<p>BALÃO-SONHO – MOSTRA EM IMAGENS O CONTEÚDO DO SONHO DO PERSONAGEM.</p>
	<p>BALÕES-ESPECIAIS – OCORREM QUANDO ASSUMIREM A FORMA DE UMA FIGURA E CONOTAM O SENTIDO VISUALMENTE REPRESENTADO.</p>
	<p>BALÃO DE APÊNDICE CORTADO – É USADO PARA INDICAR A VOZ DE UM EMISSOR QUE NÃO APARECE NO QUADRINHO.</p>

LEGENDAS

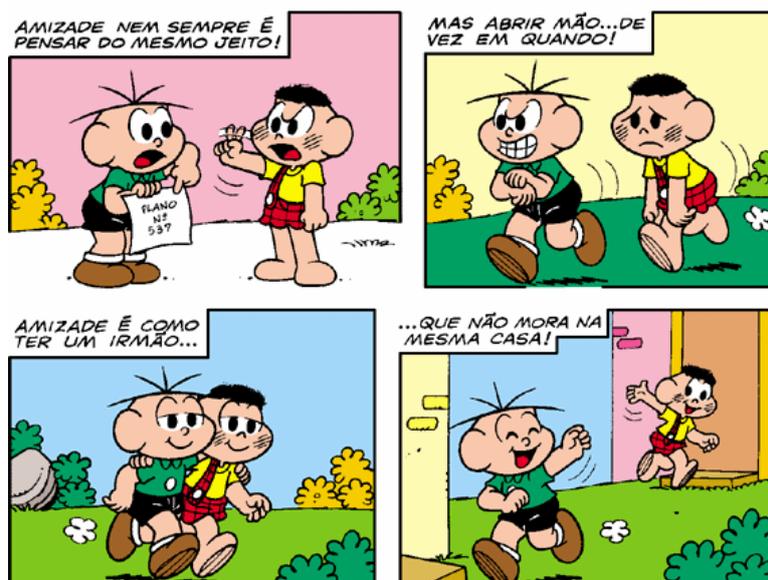
“A legenda representa a voz onisciente do narrador da história, sendo utilizada para situar o leitor no tempo e no espaço [...]. A legenda é colocada na parte superior do quadrinho, devendo ser lida em primeiro lugar, precedendo a fala dos personagens.” (VERGUEIRO, 2020, p. 62).



Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/discovirtual/galerias/imagem/0000001998/0000023918.gif>



Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/discovirtual/galerias/imagem/0000001998/0000023924.jpg>



Fonte: <https://i.pinimg.com/originals/6e/82/d9/6e82d9e7452bdf1ac1f04a51bbc7a4cd.gif>

ONOMATOPÉIAS

“As onomatopéias são signos convencionais que 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. Assim, a representação do canto de um galo, por exemplo, será feita pelo francês como ki-ki-ri-ki-ki!, enquanto o brasileiro representará o mesmo som por co-co-có-ri-có!” (VERGUEIRO, 2020, p. 62).



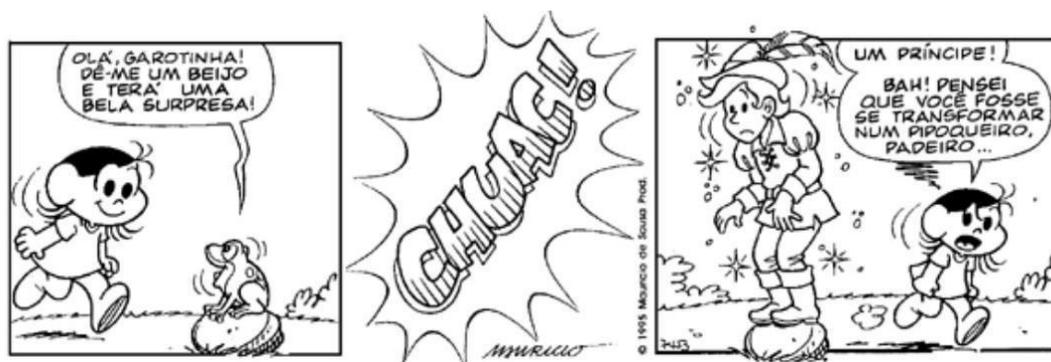
Fonte: <https://redator.digital/conteudo/principais-figuras-linguagem/>

Sons humanos	
choro	buááá, unhééé
fungada, choro contido	snif snif
gargalhada	hahaha, kkkk
riso contido	hehehe, hihhi
sussurro	bzzz bzzz
falatório	blá blá blá
beijo	chuac, smack
assobio	fiu fiu
Sons de animais	
cachorro	au au
gato	miau
galo	cocoricó
galinha	cococó
pintinho	piu piu
bezerro, cabra	bééé
vaca, boi, touro	muuu
porco	óinc óinc
Sons de objetos	
relógio	tic tac, tique taque
sino	blém, blom
bomba	bum, kabum
carro, automóveis	vrum
buzina	bi bi, fom fom
Sons da natureza	
trovão	cabrum
água corrente, cachoeira	chuá chuá
vento	uuuh
Sons representando ações	
batida na porta, madeira	toc toc
escorregão, velocidade	vupt, zum
soco, briga, impacto	tum, pof, paf, blam, pow
tiro	bang bang
galope	pocotó pocotó
mergulho	splash, tchibum

Fonte: <https://mundoeducacao.uol.com.br/gramatica/onomatopeia.htm#:~:text=Onomatopeias%20s%C3%A3o%20palavras%20que%20pr%20ocuram,animais%20e%20fen%C3%B4menos%20da%20natureza.>



Fonte: https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRQwxXQQy0Z3Ycr_maOZ_EOmHV0OKyNsjHVbQ&usqp=CAU



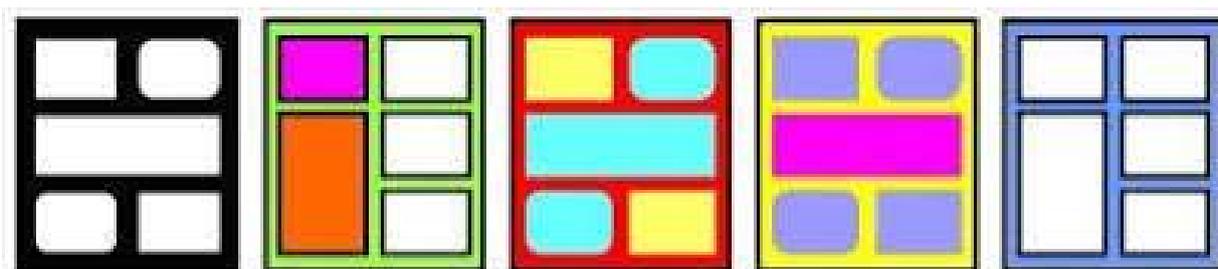
Fonte: <https://pt-static.z-dn.net/files/db0/5feb32c06de4c0b51954f846179f3aa3.jpg>



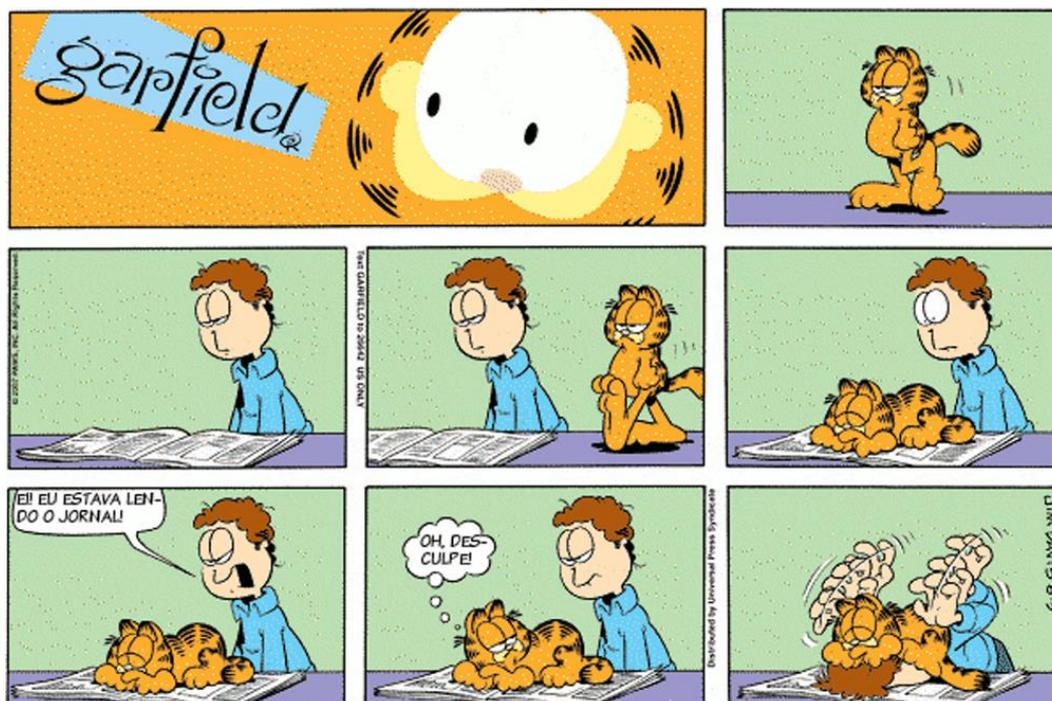
Fonte: <https://direitoefinsdotcom.files.wordpress.com/2012/11/captura-de-tela-2012-11-01-c3a0s-19-58-03.png>

QUADRINHO OU VINHETA

“O quadrinho ou vinheta constitui a 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”. (VERGUEIRO, 2020, p. 62).



Fonte: <http://www.divertudo.com.br/quadrinhos/quadrinhos-txt.html>



Fonte: <https://i.pinimg.com/originals/4a/9a/2f/4a9a2faf1d5608c7449ff08a6f021330.png>

METÁFORAS VISUAIS

"As metáforas visuais atuam no sentido de expressar ideias e sentimentos, reforçando, muitas vezes, o conteúdo verbal. Elas se constituem em signos ou convenções gráficas que têm relação direta ou indireta com expressões do senso comum, como, por exemplo, "ver estrelas", falar cobras e lagartos", dormir como um tronco" etc. As metáforas visuais possibilitam um rápido entendimento da ideia. Elas podem estar localizadas dentro ou fora dos balões." (VERGUEIRO, 2020, p. 54).



Fonte: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRpijOh15N-TKMjvrd1qxJpjF2225dZVKlyrw&usqp=CAU>



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-4-Metaforas-visuais-nada-mais-sao-do-que-signos-e-convencoes-graficas-conhecidos_fig5_321039333



Fonte: <https://deposito-de-tirinhas.tumblr.com/post/42931937218/por-fernando>



@hagar_ohorrivel



Fonte: https://www.instagram.com/p/CX_aVmELG5A/



Fonte: https://site.sabesp.com.br/site/uploads/image/educacao/turma_monica/Tira_Meio-Ambiente_02gd.jpg

LINHAS CINÉTICAS OU FIGURAS CINÉTICAS

"Ainda que seja impossível esgotar aqui todos os tipos de possíveis figuras, pois elas variam de acordo com a criatividade dos autores, as mais comuns são as que expressam trajetória linear (linhas ou pontos que assinalam o espaço percorrido), oscilação (traços curtos que rodeiam um personagem, indicando tremor ou vibração), impacto (estrela irregular em cujo centro se situa o objeto que produz o impacto ou o lugar onde ele ocorre) entre outras." (VERGUEIRO, 2020, p. 54).



Fonte: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/1/11/ZipsSwooshesAndMoves.svg/220px-ZipsSwooshesAndMoves.svg.png>



Fonte: <https://pt-br.facebook.com/turmadamonica/photos/a.108580112606795/1420501904747936/?type=3&theater>



Fonte: <https://www.recicloteca.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Marcelinho-Sustent--vel-21.jpg>



Fonte: <https://wordsofleisure.files.wordpress.com/2013/01/garfield-gatos.jpg>

Professor(a), após mostrar para os estudantes os elementos que compõem o hipergênero quadrinhos, peça para que eles resolvam a atividade a seguir. Se necessário, os auxilie para que possíveis dúvidas sejam sanadas. Após o término da resolução da atividade, faça uma correção coletiva.

ATIVIDADE

1- Com base nos elementos que compõem os quadrinhos, leia as tiras abaixo e responda às questões.

Número 1



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6887

Fonte: https://1.bp.blogspot.com/-eR5wNinl_Cl/T_jpKJrqxyI/AAAAAAAJ_I/VXL7Uwn3xaU/s1600/tirinha+turma+da+monica40.gif

Número 2



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7497

Fonte: <https://diogoprofessor.blogspot.com/2018/01/atividade-sobre-o-baloes-nos-quadrinhos.html>

Número 3



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CZHgCkdLne/>

Número 4



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CYsqxers7lo/>

Número 5



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CWKCJcgj9rB/>

Número 6



Fonte: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=10227695393437190&set=gm.551493625915874>

- ✓ Qual o tipo de balão utilizado na tira número 1? E na tira número 2?
- ✓ Na tira número 3, podemos identificar metáforas visuais e linhas cinéticas. O que elas representam no contexto em que foram utilizadas?
- ✓ Na tira número 4, o que a nota musical representa?
- ✓ Na tira número 5, o que as expressões faciais da personagem Hagar representam? No terceiro quadrinho, que recursos visuais auxiliam nessa interpretação?
- ✓ Identifique, na tira número 6, os elementos que auxiliam na construção de sentidos (tipos de balões, metáforas visuais, figuras cinéticas).

2- Identifique os tipos de balões nas tiras abaixo.

Número 1



Fonte: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uenp_port_pdp_elissandra_eliz_a_calixto_dutra.pdf

Número 2



Fonte: https://64.media.tumblr.com/tumblr_m6ne9sqIRv1rr7w5jo1_1280.jpg

Número 3



Fonte: <https://1.bp.blogspot.com/-afCBbWasa6A/YCiUtYObBaI/AAAAAAAAA9k/lvvI9CyI92cHC0aAw7esj7fiPz9xbzNlwCLcBGAsYHQ/s726/1.jpg>

Número 4



Fonte: https://f.i.uol.com.br/fotografia/2020/09/30/16014963805f74e53c6f959_1601496380_5x2_md.jpg

Número 5



Fonte: https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTzT4W2olaeOOIt_vbpBxYjow59APq7X7IEw&usqp=CAU

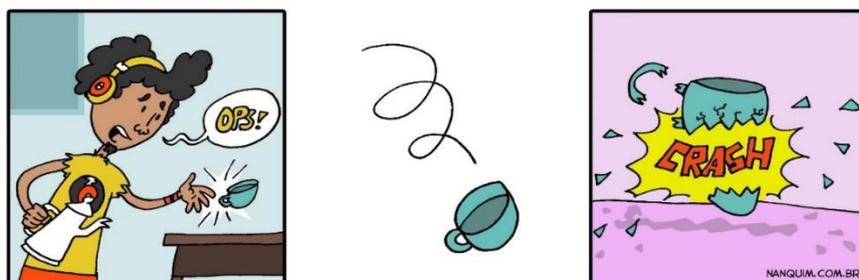
Número 6



Fonte: <https://bibliotecadameianoite.files.wordpress.com/2013/01/monica07.jpg>

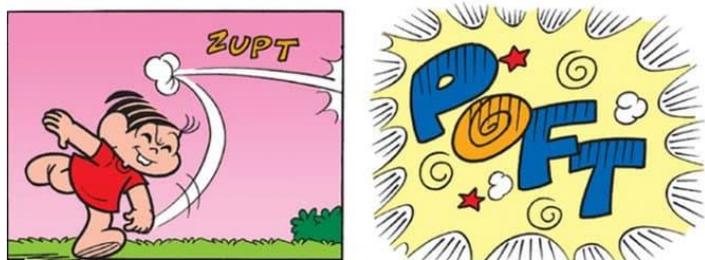
3- Converse com o(a) professor(a) e com seus colegas a respeito dos quadrinhos abaixo. Além do texto verbal, como os recursos visuais auxiliam na construção de sentidos? Identifique esses recursos e relacione-os ao contexto.

Número 1



Fonte: <https://nanquim.com.br/wp-content/uploads/2021/04/quadrinhos-com-onomatopeia.jpg>

Número 2



Fonte: <https://t5z6q4c2.rocketcdn.me/wp-content/uploads/2019/07/onomatopeia-definicao-utilidade-exemplos-e-aplicacao-pratica-atual-2.jpg>

Número 3



Fonte: http://2.bp.blogspot.com/_bNFAovzuykE/S-BdH7NIA2I/AAAAAAAAAJs/1hvjZBclbZI/s640/ga080206.gif

Número 4



Fonte: http://2.bp.blogspot.com/_bNFAovzuykE/TF3mrmOw4OI/AAAAAAAAAU0/j2l2CQjTBLQ/s640/ga060209.png

Número 5



Fonte: http://4.bp.blogspot.com/_bNFAovzuykE/S-BeSQ5ovVI/AAAAAAAAAKE/msBJla0LSz4/s640/ga080209.gif

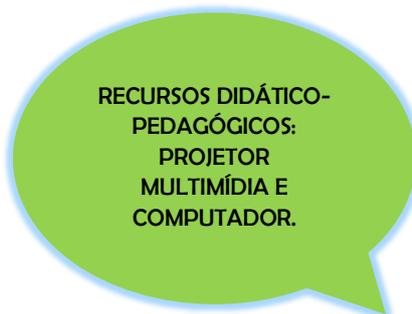
Número 6



Fonte: <https://i0.wp.com/coisasdaelis.wordpress.com/files/2009/04/aranha1.png>

Caro(a) professor(a), espero que este módulo tenha atendido às suas expectativas e o(a) auxiliado no desenvolvimento das atividades propostas a respeito dos conceitos abordados. O módulo 3 terá como foco a produção de inferências a partir do gênero textual tira, o qual também abordará a intertextualidade explícita e implícita. Até lá!

MÓDULO 03 – A INFERÊNCIA TEXTUAL NAS TIRAS



HABILIDADES DA BNCC

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.

(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos.

(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.

Caro(a) Professor(a), o presente módulo tem como objetivo lançar propostas de interpretação textual de tiras com foco na inferência e na intertextualidade. Para que o estudante possa interpretar bem um texto, é necessário que ele consiga extrair sentidos além dos que estão explícitos, ler as chamadas entrelinhas do texto, ou seja, produzir inferências.

Para isso, foram selecionadas algumas tiras de diversos autores, as quais apresentam a intertextualidade explícita e implícita, além de expressões que podem ou não fazer parte do conhecimento enciclopédico dos estudantes. De acordo com as discussões feitas por Antunes (2009), Koch e Elias (2018) e Koch (2020), os conceitos dos termos abordados neste módulo estão expostos a seguir para que possam auxiliá-lo(a) no desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula.

CONCEITOS IMPORTANTES

Inferência: “O termo ‘inferência’ é comumente reservado para informações implícitas que são identificadas com apoio do nosso *conhecimento de mundo*, informações que se relacionam, portanto, com o ‘saber partilhado’ pelos interlocutores. A inferência está, assim, profundamente vinculada à vida, aos valores culturais da comunidade onde acontece a atividade verbal. As situações sociais, os cenários onde os ‘atores’ da atividade verbal interagem constituem os pontos de referência para as interpretações inferenciais.” (ANTUNES, 2009, p. 120 – grifos da autora).

Conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo: “Refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo – uma espécie de *thesaurus* mental – bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos.” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 42 – grifos das autoras).

Intertextualidade: “ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade.” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 86).

Intertextualidade explícita: “A intertextualidade é explícita, quando há citação da fonte do intertexto, como acontece no discurso relatado, nas citações e referências; nos resumos, resenhas e traduções; nas retomadas do texto do parceiro para encadear sobre ele ou questioná-lo, na conversação.” (KOCH, 2020, p. 63).

Intertextualidade implícita: “ocorre sem a citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto, como nas alusões, na paródia, em certos tipos de paráfrase e de ironia.” (KOCH, 2020, p. 63).

Caro(a) professor(a), torna-se relevante abordar os conceitos mencionados acima com os estudantes a fim de introduzir a atividade proposta neste módulo. Se necessário, apresente exemplos com diversos gêneros textuais que demonstrem, na prática, os conceitos citados para uma melhor apreensão dos conteúdos.

LEITURA DE TIRAS

Número 1



Fonte: <http://oitavoanosa.blogspot.com/2011/04/ultima-atividade-iii-do-1-bimestre.html>

Número 2



Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/24648965>

Número 3



Fonte: http://biaatividades.blogspot.com/2013/01/genero-textual-tirinha_4005.html

Número 4



Dik Browne. Hagar, o Horrível.

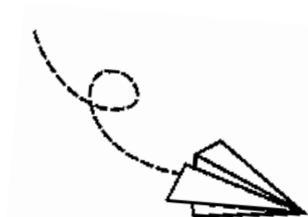
Fonte: [https://www.angatuba.sp.gov.br/public/admin/globalarq/uploads/files/PARTE%20IV%20-%20ATIVIDADES%20MULTIDISCIPLINARES%20-%207%C2%BA%20ANO\(1\).pdf](https://www.angatuba.sp.gov.br/public/admin/globalarq/uploads/files/PARTE%20IV%20-%20ATIVIDADES%20MULTIDISCIPLINARES%20-%207%C2%BA%20ANO(1).pdf)

Número 5



Fonte: <https://pt-br.facebook.com/tirasnoface/photos/-nC3%ADque-n%C3%A1usea-por-fernando-gonsales-siga-tirinhasnoinstatirinhas-tirinha-tirinh/2223510057947688>

Professor(a), converse com os estudantes a respeito das tiras apresentadas acima. Faça os seguintes questionamentos:



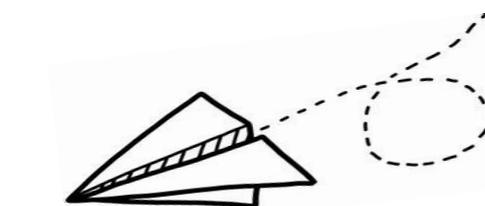
- O que há em comum entre as tiras?
- O conteúdo apresentado nelas relembra algum fato já abordado em outro gênero textual? Em caso afirmativo, qual?
- Supondo que a resposta a questão anterior seja positiva, há alguma divergência em relação fato abordado? Caso sim, qual?
- O que ocasionou a quebra do espelho no terceiro quadrinho da tira número 1? Por que a sinceridade, nesse contexto, pode ser perigosa?
- O que significa "sete anos de azar" citado na tira número 2? Como e onde surgiu essa expressão?
- De acordo com a tira número 3, por que "às vezes é preciso mentir para sobreviver"? O que motivou o espelho a dizer isso?
- Qual o significado da fala do espelho no segundo quadrinho da tira número 4?
- O que inferir da expressão facial de Helga nas tiras números 2, 3 e 4? E da fala do espelho no primeiro quadrinho da tira número 3?
- O que se pode inferir da tira número 5?

Professor(a), se julgar necessário, aborde outras possíveis perguntas acerca das tiras. Comente sobre a intertextualidade presente nas tiras apresentando o clássico conto de fadas Branca de Neve. Utilize a versão sugerida ao lado ou a que achar mais adequada para sua turma.

Sugestão: Branca de Neve [recurso eletrônico] – (Coleção Conta pra Mim) / organizado por Ministério da Educação – MEC; coordenado por Secretaria de Alfabetização - Sealf. – Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020 Disponível em:

http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-pra-mim/livros/versao_digital/branca_de_neve_versao_digital.pdf

Há de se considerar, também, o conhecimento prévio dos alunos a respeito da expressão “sete anos de azar”. Comente sobre o assunto utilizando o texto ao lado.



Redação Mundo estranho. *Como surgiu a superstição de que quebrar espelho dá sete anos de azar?* A mitologia e o folclore dão pistas para a origem do dito popular. Superinteressante, 2011. Atualizado em 4 jul. 2018. Disponível em:

<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-surgiu-a-supersticao-de-que-quebrar-espelho-da-sete-anos-de-azar-2/>

Número 6



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6285

Fonte: <https://arteemahasdalingua.blogspot.com/2019/10/atividade-sobre-tirinha-do-cascao-e-os.html>

Número 7



Fernando Gonsales. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/cartum/cartunsdiarios/#8/3/2020> >

Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/33184715>

Professor(a), converse com os estudantes a respeito das tiras apresentadas acima. Faça os seguintes questionamentos com foco na inferência:

- O conteúdo apresentado nas tiras lembra algum fato já abordado em outro gênero textual? Em caso afirmativo, qual?
- Supondo que a resposta a questão anterior seja positiva, há alguma divergência em relação fato abordado? Caso sim, qual?
- Na tira número 6, por que a personagem Cascão da Turma da Mônica está junto aos porquinhos?
- O que há de estranho na tira número 7? Comente.

Professor(a), se julgar necessário, aborde outras possíveis perguntas acerca das tiras. Comente sobre a intertextualidade implícita presente nas tiras apresentando o clássico conto de fadas Os três porquinhos. Utilize a versão sugerida ao lado ou a que achar mais adequada para sua turma.

Sugestão: Os três porquinhos [recurso eletrônico] - (Coleção Conta pra Mim) / organizado por Ministério da Educação – MEC; coordenado por Secretaria de Alfabetização - Sealf. – Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020. Disponível em:

http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-pra-mim/livros/versao_digital/os_3_porquinhos_versao_digital.pdf

Apresente um pouco da história da personagem Cascão da Turma da Mônica, série brasileira de histórias em quadrinhos criada pelo cartunista e empresário Maurício de Sousa. Utilize a versão sugerida ao lado ou a que achar mais adequada para sua turma.

Sugestão: Guia dos Quadrinhos – Personagens – Cascão. Disponível em:

[http://www.guiadosquadrinhos.com/personagem/cascao-\(cassio-marques-de-araujo\)/448](http://www.guiadosquadrinhos.com/personagem/cascao-(cassio-marques-de-araujo)/448)

Número 8



Número 9



Quino. *Toda Mafalda*: da primeira à última tira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Fonte: <https://e-conhecimento.br.com/portugues/1-leia-a-tira-abaxo-que-mostra-um-35169063>

Número 10



Fonte: <http://gramaticaelinguagem.blogspot.com/2012/05/interpretacao-de-textoenemcom-gabarito.html>

Número 11



Fonte: <https://portal.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/Desafio-Weekend-Lista-30-Lingua-Portuguesa.pdf>

Professor(a), converse com os estudantes a respeito das tiras apresentadas acima.

Faça os seguintes questionamentos com foco na inferência, na intertextualidade e no conhecimento de mundo:

- Na tira número 8, no segundo e terceiro quadradinhos, o que a expressão facial do Snoopy revela a respeito do texto lido por ele? E no quarto quadradinho? Comente.
- Qual o significado da expressão "1º de abril"?
- Na tira número 9, o que justifica o sentimento de culpa da personagem Susanita?
- O que significam as expressões "lei da selva" e "lei da gravidade" citadas na tira número 10? Qual a contribuição dessas expressões para a construção de sentidos na tira?
- Na tira número 11, a barata Fliti cita paródias de quais ditados populares? Como elas contribuem para a construção de sentidos na tira?
- O que significa a expressão "filosofia barata" dita pelo rato? Qual sua relação com o contexto?

Professor(a), se julgar necessário, aborde outras possíveis perguntas acerca das tiras. Comente sobre a inferência e a intertextualidade implícita presentes nas tiras. A seguir, há sugestões de *links* com considerações sobre as expressões "1º de abril", "lei da selva", "lei da gravidade" e "filosofia barata" para serem discutidas com os estudantes. Aborde, também, o significado dos ditados populares utilizados na tira número 11 por meio dos *links* abaixo ou outro material de sua preferência.



<https://super.abril.com.br/historia/por-que-1o-de-abril-e-o-dia-da-mentira/>

<https://educacao.uol.com.br/datas-comemorativas/0401---dia-da-mentira.htm>

<https://mundoeducacao.uol.com.br/datas-comemorativas/dia-mentira.htm>

<https://dicionariodeexpressoes.com.br/busca.do?expressao=Lei%20da%20selva>

<https://dicionariocriativo.com.br/expressoes/direito/direito/1832-lei-selva>

<https://www.significados.com.br/gravidade/>

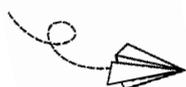
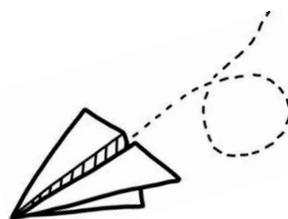
<https://super.abril.com.br/blog/oraculo/por-que-barata-serve-para-algo-de-baixo-preco-e-para-o-inseto/>

<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/pseudofilosofia/>

<https://www.dicionarioinformal.com.br/em+terra+de+cego+quem+tem+olho+%E9+rei/>

<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/o-proverbio-mais-vale-um-passaro/21375>

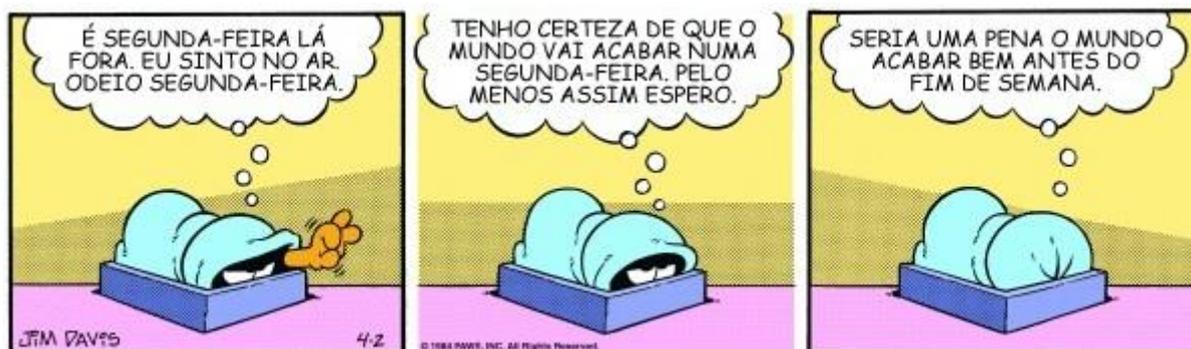
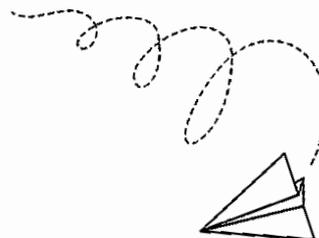
Torna-se relevante para os estudantes mostrar, caso eles não conheçam, um pouco da personagem Fliti, do cartunista brasileiro Fernando Gonsales, pois conhecê-la auxiliará na interpretação da tira número 11. A seguir, há sugestões de *links* que apresentam um pouco da personagem.



<http://www.niquel.com.br/personagens.shtml>

<https://www.terra.com.br/niquel/>

Professor(a), a seguir, há uma sequência de tiras para que você, se julgar necessário, possa utilizá-las como complemento das atividades deste módulo. Elas apresentam informações implícitas, as quais podem ser exploradas por meio do conhecimento enciclopédico ou de mundo dos estudantes. Além disso, não deixe de comentar com sua turma a respeito dos recursos visuais que contribuem para a construção de sentidos presentes no gênero.



Fonte: https://blogartetrecos.files.wordpress.com/2016/08/humor_dicas.jpg?w=723



Fonte: https://www.instagram.com/p/CZernCQL_pA/



Fonte: <https://i.pinimg.com/originals/ab/24/7c/ab247c3dc706183c7>



Fonte: <https://s3.static.brasescola.uol.com.br/img/2014/08/vocativo-nas-tirinhas-de-hagar.jpg>



Fonte: <http://blogdoxandro.blogspot.com/2016/12/tiras-n7960-niquel-nausea-especial.html>

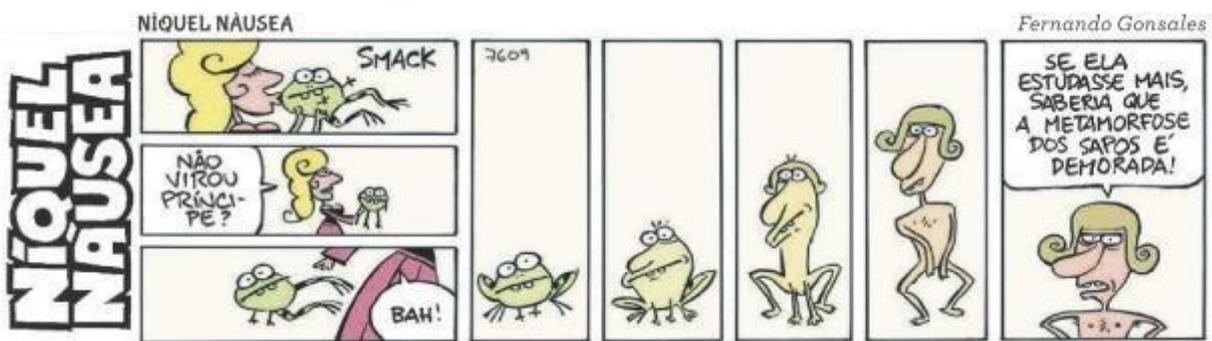


Fonte: <https://i.pinimg.com/736x/bf/9a/8e/bf9a8e027739debf99d12372ba683156.jpg>

Fonte: <http://blogdoxandro.blogspot.com/2021/06/tiras-n15660-hagar-dik-e-chris-browne.html>



Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/images/niqu02042006.gif>



Fonte: <https://psicod.org/se-liga-na-lingua-literatura-produco-de-texto-linguagem-v5.html?page=490>



Fonte: <https://docplayer.com.br/docs-images/69/61167479/images/273-3.jpg>



Fonte: <https://brisaseducativas.files.wordpress.com/2015/04/1.gif>



Fonte: <https://opopular.com.br/noticias/magazine/quadrinhos-1.145064/confira-os-quadrinhos-desta-quinta-1.977590>



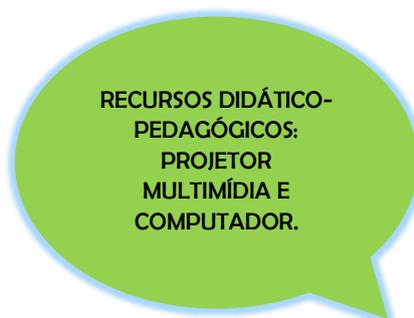
Fonte: https://miro.medium.com/max/809/1*Y1yZMkhp3pQYsizzPI0y-w.png



Fonte: <https://i.pinimg.com/originals/39/ae/c5/39aec5e513174c57739bdd40b8c463e9.jpg>

Caro(a) professor(a), espero que este módulo tenha atendido às suas expectativas e o(a) auxiliado no desenvolvimento das atividades propostas. O quarto e último módulo trata da leitura e interpretação textual de tiras na rede social *Instagram*, como forma de envolver as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs em sala de aula. Até mais!

MÓDULO 04 – AS TIRAS NA REDE SOCIAL *INSTAGRAM* SEUS EFEITOS DE SENTIDO



HABILIDADES DA BNCC

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.

(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.

Caro(a) Professor(a), o presente módulo tem como objetivo lançar propostas de interpretação textual de tiras por meio da rede social *Instagram*. Converse com os estudantes sobre a rede social, se eles têm o costume de utilizá-la, para quais finalidades eles acessam a rede etc. Em seguida, comente com eles sobre os conceitos abaixo.



Instagram



CONCEITOS IMPORTANTES

Humor

A maioria dos efeitos de sentido de textos citados até então tem um objetivo comum: o humor. Situações cômicas ou potencialmente humorísticas compartilham da característica do efeito surpresa. O humor reside em ocorrer algo fora do esperado numa situação.

Fonte: <https://vestibulares.estrategia.com/portal/portugues/efeitos-de-sentido/>

Ironia

A ironia consiste em utilizar uma palavra ou expressão, atribuindo-lhe diferente sentido ou significado de acordo com o contexto, e assim gerando o efeito de humor.

Fonte: <https://vestibulares.estrategia.com/portal/portugues/efeitos-de-sentido/>

Crítica

A palavra crítica é um termo de uso frequente em nosso idioma e muito utilizado em suas diferentes referências, embora, vale ressaltar, que o uso que na maioria das vezes damos ao termo é para referir-se à expressão da opinião pessoal efetuada e na qual se explica a reação que provoca algo, um tema, por exemplo, ou o comportamento de alguém. A crítica necessariamente envolve nosso intelecto que trata de realizar a correspondente análise ou exame, sobre o objeto ou sujeito em questão para finalmente oferecer um juízo a respeito. Na área dos meios de comunicação, a crítica é uma modalidade de expressão muito popular através da qual um profissional deste meio ou um especialista oferece seu julgamento pessoal e individual sobre um fato artístico ou sobre uma determinada questão que corresponda à realidade.

Fonte: <https://conceitos.com/critica/>

Professor(a), a seguir, há sugestões de perfis virtuais que, frequentemente, postam tiras com o propósito de entreter o leitor, seja por meio da crítica, do humor ou da ironia. Tais perfis podem servir de suporte para o trabalho com a leitura em sala de aula.



Instagram

Pesquisar



humoremtirinhas

Enviar mensagem



1.580 publicações

60,3MIL seguidores

311 seguindo

Humor em Tirinhas

Artes e entretenimento

★ Compartilhando humor e amor em tirinhas (não autorais) 🌟👍👍👍❤️

✉️ contatos no direct

Seguido(a) por garfield.brasil e hagar_ohorrivel

Fonte: <https://www.instagram.com/humoremtirinhas/>

Instagram

Pesquisar



tirinhasinteligentes

Enviar mensagem



6.182 publicações

1,1MILHÕES seguidores

353 seguindo

Tirinhas Inteligentes

- Diariamente compartilhando quadrinhos e tirinhas divertidas e inteligentes.
- Aceito parcerias.
- Administrado por @pablormaisdv
- Loja Oficial ↓

www.hmmm.com.brFonte: <https://www.instagram.com/tirinhasinteligentes/>

Instagram

Pesquisar



niquel.nausea

Enviar mensagem



153 publicações

22,9MIL seguidores

0 seguindo

Níquel Náusea

dedicado a obra de Fernando Gonsales

www.niquel.com.br

Seguido(a) por tirinhasinteligentes, humoremtirinhas e tirinhasnoinsta

Fonte: <https://www.instagram.com/niquel.nausea/>

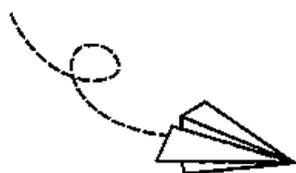


Fonte: <https://www.instagram.com/garfield.brasil/>



Fonte: https://www.instagram.com/calvin_haroldo_br/

No quadro ao lado, há sugestões de outros perfis da rede social *Instagram*, se possível, explore-os com os estudantes.



<https://www.instagram.com/tirinhadearmandinho/>
<https://www.instagram.com/laertegenial/>
https://www.instagram.com/hagar_ohorrivel/
<https://www.instagram.com/turmadamonica/>
<https://www.instagram.com/tirinhasdorecrutazero/>
<https://www.instagram.com/will.tirando/>

Professor(a), as tiras a seguir foram selecionadas dos perfis virtuais citados acima. Analise com os estudantes aspectos como o número de curtidas e o teor dos comentários. Tais aspectos evidenciam o ponto de vista dos leitores, se gostaram ou não do texto lido e se o objetivo de quem produziu o texto foi realmente alcançado por meio da interpretação textual dos leitores. Em seguida, faça alguns questionamentos a respeito das tiras. No quadro ao lado, seguem algumas sugestões:



- Qual o significado da palavra vestígio citada na tira número 1?
- O que gera humor na tira número 1?
- Ainda na tira número 1, qual recurso visual deixa clara a presença de vestígio na casa?
- Quem é o Assis mencionado na tira número 2?
- Com base no conhecimento enciclopédico ou de mundo, o que podemos inferir do texto mencionado na legenda da tira número 2?
- Na tira número 3, por que as personagens Eddie e Hagar acham que o dia da semana em que estão corresponde a uma segunda-feira? Como relacionar os recursos visuais presentes na tira com o referido dia da semana?
- O que podemos inferir de acordo com o pensamento do Garfield no terceiro quadrinho da tira número 4?

Número 1

NIQUEL NAUSEA

DEIXOU ALGUM VESTÍGIO NA CASA? NÃO!

VOCÊ SABE O QUE É VESTÍGIO? NÃO!

humoremtirinhas • Seguindo

humoremtirinhas #fernandogonsales #niquelnausea #niquelnausea #tirinhas #quadrinhos #comics #HQ #desenhos #humorácido #humor #humoremtirinhas #tirinhasengraçadas #tirinhasinteligentes #tirinhasnoinsta #quadrinhosbrasileiros #hqbr #hqbrasil #hqnacional

Editado - 30 sem

caraca até na parede, é o cão-aranha

31 sem Responder

32 sem 1 curtida Responder

1,174 curtidas

7 DE OUTUBRO DE 2021

Adicione um comentário... Publicar

Número 2



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CT3Wujlr-sv/>

Número 3



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CVKs6-JrzP9/>

Número 4



Fonte: https://www.instagram.com/p/CV3dv_fFov3/

Prezado(a) professor(a)!

Chegamos ao final deste Guia Pedagógico. Espero que as atividades aqui propostas tenham atendido às suas expectativas e o(a) auxiliado no desenvolvimento da leitura e interpretação textual de seus alunos. Não esqueçamos o quanto é essencial um trabalho constante com a leitura em sala de aula, sobretudo com a utilização de diversos gêneros textuais, os quais representam o uso de nossa língua materna no dia a dia. Fazer dos gêneros textuais o nosso suporte durante as aulas de língua portuguesa é primordial para alcançar os objetivos relacionados à leitura, interpretação e produção textual.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. de. *Multimodalidade, gênero textual e leitura*. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M.(orgs). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo:Parábola, 2013, p. 19-42.
- KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed., 13ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. *Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos*. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 209-224.
- RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- RAMOS, Paulo. *Tiras no ensino*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- VERGUEIRO, Waldomiro. *A linguagem dos quadrinhos: uma "alfabetização" necessária*. In: BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio; RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.). *Como usar histórias em quadrinhos em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2020. p. 31-64.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui abordadas, a respeito do ensino de língua portuguesa nas escolas, põem em evidência o modo como ela é comumente ensinada em sala de aula. Como citado na introdução desta pesquisa, as escolas ainda têm como prioridade, nas aulas de língua materna, o estudo das normas gramaticais. Muitas vezes, a escolha pela predominância do ensino de regras gramaticais nas aulas de língua se dá pelo conhecimento insuficiente que os gestores escolares, pais e estudantes têm sobre os estudos linguísticos. Esses membros que compõem a comunidade escolar consideram que as instituições de ensino devem priorizar o conhecimento sobre a norma padrão/culta/prestigiada em detrimento das reflexões acerca do modo como as outras variedades linguísticas se concretizam nas relações comunicativas, e exigem dos professores de língua portuguesa o predomínio do estudo da gramática normativa em sala de aula, visto que ela é tida pela sociedade como o modelo que representa o falar/escrever corretamente.

Assim, por mais que os professores se dediquem e participem de cursos de aperfeiçoamento, infelizmente, ainda se deparam com os desafios a serem enfrentados no universo da docência, no que concerne ao que outras pessoas, sem conhecimento suficiente sobre a área educacional, estabelecem acerca do que deve ou não ser ensinado em sala de aula. No entanto, é confortante perceber que, mesmo diante dessas e de outras adversidades presentes no sistema de ensino da educação básica, há professores de língua portuguesa que discutem, questionam e abordam os conteúdos relacionados à língua de forma realista e reflexiva em sala de aula. É importante salientar, também, que o corpo discente da educação básica não é o mesmo de dez ou vinte anos atrás e, atualmente, os estudantes têm outras expectativas e necessidades.

Nesse viés, as discussões desenvolvidas nesse trabalho, a respeito do ensino de língua portuguesa na educação básica, apontaram que o ensino de língua materna carece passar por algumas mudanças. O trabalho com as normas gramaticais deve, sim, continuar, pois ela apresenta aspectos relacionados à organização da língua, porém esse trabalho pode ser desenvolvido de uma forma mais crítica e reflexiva e com enfoque nos usos da língua em contextos sociocomunicativos.

Para que esse ensino seja realizado por meio da reflexão e do uso da língua em sociedade, é essencial que haja um trabalho diário por meio da leitura e interpretação textual. Seguindo esse percurso, a pesquisa aqui desenvolvida propôs como ferramenta de ensino os gêneros textuais, os quais representam o uso da língua em situações concretas e em diversos

contextos comunicativos. Os gêneros textuais são inúmeros, há gêneros da modalidade escrita, oral, gêneros multimodais, os puramente verbais e não verbais, enfim, uma infinidade. Além disso, se concretizam em diversos suportes como revistas, jornais, livros, televisão, paredes, embalagens etc.

Acerca dos gêneros textuais abordados nesta pesquisa, apontamos os gêneros multimodais da modalidade escrita para o trabalho em sala de aula, uma vez que seus recursos verbais e não verbais, juntos, contribuem para a produção de sentidos. Ademais, ainda que sejam utilizados nos livros didáticos, tais textos muitas vezes não são analisados sob seus aspectos de composição e comumente são utilizados com vistas apenas à identificação de elementos gramaticais.

Desse modo, o gênero textual tira foi escolhido para o trabalho com a leitura e interpretação textual nas séries do ensino fundamental. Além de fazer parte do hipergênero histórias em quadrinhos e geralmente ser bem conhecido e aceito pelos estudantes, é um texto sintético que agrega vários sentidos a serem identificados por meio dos recursos que o compõem e que não foram expostos de forma aleatória, ou seja, foram escolhidos com propósitos comunicativos.

No tocante ao produto final desta pesquisa, foi elaborado um Guia Pedagógico intitulado “Despertando a competência de ler e de compreender textos através das produções de inferências no gênero textual tira”. Sobre esse material pedagógico, composto por quatro módulos, constatou-se que sua temática foi bastante considerável no que se refere à leitura e interpretação textual, uma vez que, a partir do primeiro módulo, os estudantes das séries finais do ensino fundamental, sobretudo do 7º ano, público-alvo do Guia Pedagógico, têm acesso a esclarecimentos acerca dos textos, estruturas textuais e outros aspectos para, em seguida, compreenderem a estrutura de um gênero textual específico com o propósito de promover estratégias de estímulo à leitura e interpretação textual por meio de questionamentos.

A partir do segundo módulo, foram apresentadas as características do gênero textual tira (balões, onomatopeias, vinhetas, metáforas visuais, linhas cinéticas etc.) e suas contribuições para a construção de sentidos, já que esses recursos, aliados ao texto verbal presente dentro dos balões e/ou das legendas, têm seus objetivos no que concerne à interpretação do texto. Ademais, esses elementos são utilizados de acordo com o sentido que pretendem construir como, por exemplo, humor, ironia, crítica, entre outros.

Em seguida, os dois últimos módulos do produto trataram da inferência textual, ponto central desta pesquisa. Os referidos módulos apresentaram diversas tiras para leitura e questionamentos sobre elas a serem discutidos com os estudantes. Tais questionamentos, com

o objetivo de nortear o trabalho do(a) professor(a), contribuem para a percepção dos sentidos que os textos pretendem construir. Além da inferência textual, como forma de mostrar para os estudantes que um texto pode fazer referência a outro, um fator relevante foi discutido nesta pesquisa e também abordado no Guia Pedagógico: a intertextualidade. Ademais, no último módulo, como forma de incluir a cultura digital no universo pedagógico, a rede social *Instagram* foi utilizada para leitura e interpretação textual das tiras, conforme recomendações da BNCC: o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs em sala de aula.

Portanto, acredita-se que o material pedagógico produzido nesta pesquisa se tornará uma importante ferramenta de ensino-aprendizagem no que diz respeito à leitura e interpretação de textos. Com o foco na inferência textual, há de se considerar o quão relevante é expor para os alunos do ensino fundamental que há muitas informações além das que estão explícitas nos textos, e que diversos elementos que os compõem possuem seus propósitos comunicativos.

É relevante destacar que a intervenção pedagógica elaborada neste estudo não contempla, na íntegra, o abrangente universo da interpretação textual, visto que se trata apenas de uma fração de inúmeras possibilidades de atividades a serem adotadas e/ou construídas com a finalidade de colaborar com o desenvolvimento da leitura e interpretação textual. Logo, espera-se que esta pesquisa venha a contribuir para o progresso do ensino de língua materna das instituições de educação básica, sobretudo no tocante a uma educação linguística que, de fato, reflita sobre as diversas situações comunicativas presentes no dia a dia dos estudantes.

Por esse viés, faz-se necessário mencionar o quanto o Programa de Mestrado Profissional em Letras contribuiu para que este trabalho se consolidasse. Inúmeros foram os conhecimentos adquiridos durante as aulas, tanto pelo apoio do corpo docente ao ministrar as disciplinas, bem como pelas discussões mediadas pelos docentes e discentes durante as apresentações de trabalhos e/ou pesquisas e relatos de experiência. Tais conhecimentos, com certeza, abrirão diversas possibilidades de como lidar com o ensino de língua em sala de aula de uma maneira rica e produtiva. Desse modo, é pertinente que as discussões desenvolvidas nesta pesquisa proporcionem aos professores de língua portuguesa meios que os auxiliem no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de língua materna na educação básica.

REFERÊNCIAS

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

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BELLENGER, Lionel. *Os métodos de leitura*. RJ.: Zahar Editores, 1978. Trad. de Dora Flaksman.

BENTES, Anna Christina. Linguística Textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 9. ed. ver. – São Paulo: Cortez, 2012. p. 261-298.

BEAUGRANDE, R. A. de & DRESSLER, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman. 1981.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 24/07/2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 16/09/2021

BRASIL. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC. 1999.

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

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

CHAROLLES, Michael. *Coherence as a principle of interpretability of discourse*. Text 3 (1), pp. 71-98, 1983.

CHAROLLES, Michael. *Les études sur la coherence, la cohesion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960*. Université de Nancy 2, cópia de inédito, 22 p., nov. 1987.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e Textualidade*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

EGUTI, Clarícia Akemi. *A representatividade da oralidade nas histórias em quadrinhos*. São Paulo, 2001. 183 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise Tolfo: (Org.) *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GRÉSILLON, Almuth; MAINGUENEAU, Dominique. *Poliphonie, proverbe et détournement*. Langages, n. 73, p.112-125, 1984.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura – teoria e prática*. 16. ed. Campinas, SP – Pontes Editores, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.

KOCH, Ingedore Villaça. *As tramas do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2021.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

KOCH, Ingedore Villaça; BENTES, Anna C.; CAVALCANTE, Mônica M. *Intertextualidades: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

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

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

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. O texto na linguística textual. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira (org). *O texto e seus conceitos*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 31-44.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. - São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

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

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 209-224.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de. Linguística textual. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo, (org). *Manual de linguística* 2. ed., 8ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021. p. 193-204.

PIÈGAY-GROS, Nathalie. *Introduction à l'intertextualité*. Paris: Dunod, 1996.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

RAMOS, Paulo. Humor nos quadrinhos. In: VERGUEIRO, Waldomiro, RAMOS, Paulo (orgs.). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020. p. 185-216.

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

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

RICKHEIT, G.; SCHNOTZ, W.; STROHNER, H. (orgs) *Inferences in Text Processing*. Amsterdam: North Holland. 1985.

SANT'ANNA, Affonso R. *Paródia, paráfrase e cia*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1988.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983, pp. 103-17.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio; RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.). *Como usar histórias em quadrinhos em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2020. p. 31-64.