



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECÓ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS  
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

**IZABELLE FERNANDES DA SILVA**

**COMPREENSÃO LEITORA DO GÊNERO MULTIMODAL TIRA: UMA ANÁLISE  
DE ATIVIDADES DE LEITURA PROPOSTAS POR LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO**

**CHAPECÓ  
2019**

**IZABELLE FERNANDES DA SILVA**

**COMPREENSÃO LEITORA DO GÊNERO MULTIMODAL TIRA: UMA  
ANÁLISE DE ATIVIDADES DE LEITURA PROPOSTAS POR LIVROS  
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Finger-Kratochvil.

CHAPECÓ  
2019

## UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E  
Centro, Chapecó, SC - Brasil  
Caixa Postal 181  
CEP 89802-112

### Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Silva, Isabelle Fernandes da  
Compreensão leitora do gênero multimodal tira: uma análise de atividades de leitura propostas por livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio / Isabelle Fernandes da Silva. -- 2019.  
168 f.:il.

Orientadora: Doutora Claudia Finger-kratochvil.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos-PPGEL, Chapecó, SC , 2019.

1. Compreensão leitora. 2. Habilidades de leitura. 3. Tira. 4. Gênero multimodal. I. Finger-kratochvil, Claudia, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).



---

IZABELLE FERNANDES DA SILVA

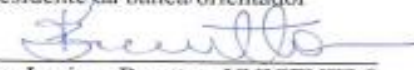
**COMPREENSÃO LEITORA DO GÊNERO MULTIMODAL TIRA: UMA ANÁLISE  
DE ATIVIDADES DE LEITURA PROPOSTAS POR LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO**


Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos  
da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS para obtenção do título de Mestre em  
Estudos Linguísticos, defendido em banca examinadora em 29/10/2019.

Aprovado em: 29/10/2019

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Cláudia-Finger-Kratochvil – UFFS  
Presidente da banca/orientador

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Luciane Baretta – UNICENTRO  
Membro titular externo

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Aline Peixoto Gravina – UFFS  
Membro titular interno

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Cristiane Horst – UFFS  
Membro suplente

Chapecó/SC, novembro de 2019

Dedico este trabalho ao meu amado pai e a tia  
Graça (in memoriam).

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que me deu forças para enfrentar e superar as dificuldades que encontrei ao longo do caminho e que possibilitou minha chegada aqui.

A meus pais, que me apoiaram em todos os momentos e pelo amor e dedicação incondicionais que me devotaram;

Aos meus amigos Rômulo, Egilane, Lucas, Odaleia, Carlos, Alice e Fabiane, que me incentivaram e me apoiaram desde o início do curso até a etapa da defesa.

A minha orientadora, Claudia Finger-Kratochvil, pelo incentivo nos momentos difíceis.

Às professoras Luciane Baretta e Aline Gravina, pela disponibilidade em contribuir com este trabalho.

Milhares de pessoas acreditam que ler é difícil, ler é chato, ler dá sono e com isso atrasam seu desenvolvimento, atrofiam suas ideias, dão de comer a seus preconceitos, sem imaginar o quanto a leitura os libertaria dessa vida estreita. Ler civiliza.

Martha Medeiros



## RESUMO

Os textos que circulam na atualidade se realizam em inúmeros gêneros e empregam cada vez mais elementos não verbais (imagens, cores, formas, sons, gestos etc.) que se integram e se combinam com elementos verbais (palavras), o que os caracteriza como gêneros multimodais. Esses gêneros combinam pelo menos duas semioses (modos de significação) e por isso demandam dos leitores a compreensão de que os elementos não verbais não cumprem uma mera função ilustrativa, que eles possuem uma carga de sentido/informatividade, que apresentam propósito(s) comunicativo(s) e que, sendo parte constituinte desses textos, são essenciais no processo de construção de sentidos dos mesmos, influenciando na sua compreensão e na efetivação de seu propósito comunicativo. Considerando as novas demandas de aprendizagem dos alunos quanto à leitura de textos multimodais/multissemióticos, preocupa-nos como esses textos são trabalhados nas atividades de leitura propostas para eles. Assim, devido à marcante presença do livro didático nas escolas brasileiras, tomamos como fonte para coleta dos dados analisados por esta pesquisa três livros didáticos de 1º ano do ensino médio, sendo cada livro de uma coleção aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Considerando ainda as características e as potencialidades pedagógicas das tiras enquanto gênero discursivo/textual multimodal, nosso objetivo é verificar quais habilidades de leitura são desenvolvidas pelas atividades propostas para este gênero pelos três livros de Língua Portuguesa selecionados. Além disso, interessamos investigar se essas atividades de leitura propostas para as tiras incluem o processamento da linguagem não verbal que constitui esse gênero e a integração desta com a linguagem verbal que compõe esses textos. A análise dos dados revelou que a relação semântica que se estabelece entre as linguagens verbal e não verbal que constituem as tiras propostas pelos três livros didáticos selecionados é de complementaridade, apontando que a maioria desses textos apresenta grande potencialidade para que as atividades de leitura abordem habilidades que incluam o processamento textual da linguagem visual e de sua integração com a linguagem verbal. Quanto às análises das atividades de leitura propostas para as 21 tiras selecionadas, destacamos que nenhum dos três livros promove o desenvolvimento das habilidades de análise crítica das tiras seja quanto à estrutura textual, seja quanto ao conteúdo que esses textos abordam ou ao discurso que veiculam. Os dados revelam também que, nos três livros didáticos, algumas habilidades de leitura não são abordadas pelas atividades de compreensão leitora propostas para as tiras selecionadas, apesar de alguns desses textos apresentarem material que favorece a abordagem dessas habilidades negligenciadas. Pontuamos ainda que, embora os três livros proponham atividades que abordam habilidades de leitura que abrangem o processamento da linguagem visual e de sua integração com a linguagem verbal, de modo geral, seu tratamento didático em atividades de leitura pouco favorece a mobilização de capacidades leitoras para as especificidades desse gênero multimodal. Assim, esses materiais didáticos limitam o ensino-aprendizagem de leitura e contribuem medianamente para o letramento multimodal de alunos do Ensino Médio das escolas públicas brasileiras. Esperamos que este trabalho possa contribuir para reflexões acerca da necessidade de uma formação leitora que fomente o multiletramento e de um ensino-aprendizagem que favoreça o desenvolvimento de habilidades específicas para a leitura das tiras, mas também de outros gêneros multimodais.

Palavras-chave: Compreensão leitora. Habilidades de leitura. Tira. Gênero multimodal.

## ABSTRACT

The texts that circulate today are made in many genres and increasingly employ nonverbal elements (images, colors, shapes, sounds, gestures, etc.) that integrate and combine with verbal elements (words), which characterize them as multimodal genres. These genres combine at least two semioses (modes of meaning) and therefore require readers to understand that nonverbal elements do not fulfill a mere illustrative function, that they have a sense / informative load, which have communicative purpose and, being a constituent part of these texts, they are essential in the process of constructing their meanings, influencing their comprehension and the realization of their communicative purpose. Considering the new learning demands of students regarding the reading of multimodal / multisemiotic texts, we are concerned with how these texts are worked in the reading activities proposed for them. Thus, due to the remarkable presence of the textbook in Brazilian schools, we took as source for collecting the data analyzed by this research three textbooks of the first year of high school, each book in a collection approved by the National Textbook Program - PNLD. Considering also the characteristics and the pedagogical potentialities of the strips as a multimodal discursive / textual genre, our objective is to verify which reading skills are developed by the activities proposed for this genre by the three selected books. In addition, we are interested in investigating whether these reading activities proposed for the strips include the processing of the nonverbal language that constitutes this genre and its integration with the verbal language that makes up these texts. Data analysis revealed that the semantic relationship established between the verbal and nonverbal languages that constitute the strips proposed by the three selected textbooks is complementary, pointing out that most of these texts have great potential for reading activities to address skills that include the textual processing of visual language and its integration with verbal language. As for the analysis of the reading activities proposed for the 21 selected strips, we emphasize that none of the three books promotes the development of critical analysis skills of the strips either in terms of textual structure, content or discourse. The data also reveal that, in the three textbooks, some reading skills are not addressed by the reading comprehension activities proposed for the selected strips, although some of these texts present material that favors the approach of these neglected skills. Although the three books propose activities that address reading skills that include visual language processing and its integration with verbal language, in general, their didactic treatment in reading activities does not favor the mobilization of reading skills to the specifics of this multimodal genre. Thus, these didactic materials limit reading teaching and learning and contribute to the multimodal literacy of high school students from Brazilian public schools. We hope that this work can contribute to reflections on the need for a reading education that promotes multiliteracy and a teaching-learning that favors the development of specific skills for reading the strips, but also of other multimodal genres.

Keywords: Reading comprehension. Reading skills. Strip. Multimodal genre.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tabela com descrição dos níveis de proficiência e das habilidades de leituras relacionadas a esses níveis. ....	81
Figura 2 – 1ª tira e atividades de leitura do LDP de 1º ano da coleção 2. ....	104
Figura 3 – 6ª tira e atividades de leitura do LDP de 1º ano da coleção 3. ....	105
Figura 4 – 25ª tira e atividades de leitura do LDP de 1º ano da coleção 1. ....	106
Figura 5 – 9ª tira e atividades de leitura do LDP - 1º ano da coleção 3. ....	108
Figura 6 – 13ª tira e atividades de leitura do LDP - 1º ano da coleção 1. ....	110
Figura 7 - 2ª tira do LDP- 1º ano da coleção 2 e atividades de leitura. ....	117
Figura 8 - Atividade de leitura proposta para a 2ª tira do LDP- 1º ano da coleção 2. ....	118
Figura 9 – 7ª tira e atividades de leitura propostas pelo LDP- 1º ano da coleção 1. ....	120
Figura 10 - 7ª tira do LDP- 1º ano da coleção 3. ....	121
Figura 11 - Atividades de leitura propostas para a 7ª tira do LDP- 1º ano da coleção 3. ....	122
Figura 12 - 6ª tira e atividades de leitura propostas pelo LDP- 1º ano da coleção 2. ....	124
Figura 13 - 1ª tira e atividades de leitura do LDP- 1º ano da coleção 3. ....	125
Figura 14– 15ª tira e atividades de leitura propostas pelo LDP- 1º ano da coleção 1. ....	127
Figura 15 - atividade de leitura proposta para a 6ª tira do LDP- 1º ano da coleção 2. ....	129
Figura 16 - 2ª tira e atividades de leitura do LDP- 1º ano da coleção 3. ....	130
Figura 17 – 1ª tira do LDP - 1º ano da coleção 1 e atividades de leitura. ....	132
Figura 18 - 10ª tira e atividades de leitura do LDP- 1º ano da coleção 2. ....	136
Figura 19- 3ª tira do LDP- 1º ano da coleção 2. ....	137
Figura 20 - Atividades de leitura propostas para a 3ª tira do LDP- 1º ano da coleção 2. ....	138
Figura 21 - 4ª tira e atividades de leitura do LDP- 1º ano da coleção 2. ....	142
Figura 22 - 10ª tira e atividades de leitura propostas pelo LDP- 1º ano da coleção 1. ....	146
Figura 23 - Atividades de leitura propostas para a 1ª tira do LDP- 1º ano da coleção 2. ....	147
Figura 24 - 3ª tira do LDP- 1º ano da coleção 1 e atividades de leitura. ....	149

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Ocorrência de gêneros multimodais em atividades de leitura nos livros didáticos de 1º ano das coleções 1, 2 e 3 .....	95
Tabela 2 – Ocorrência das relações semânticas entre imagens e textos verbais que constituem as 50 tiras para as quais são propostas atividades de leitura pelos LDPs das coleções 1, 2 e 3 .....	98
Tabela 3 – Ocorrência das relações semânticas estabelecidas entre imagem e texto verbal nas 21 tiras selecionadas para análise .....	99
Tabela 4 - Quantitativo de atividades de leitura propostas pelos LDPs das coleções 1, 2 e 3 para as 21 tiras analisadas .....	101
Tabela 5 - Ocorrência das habilidades de leitura do domínio localizar e recuperar nas atividades de compreensão textual analisadas nos LDPs das coleções 1, 2 e 3 .....	102
Tabela 6 - Ocorrência e representação percentual de atividades que abordam habilidades de leitura do domínio integrar e interpretar .....	113
Tabela 7 - Ocorrência de atividades que abordam habilidades de leitura do domínio refletir e analisar .....	144

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias de análise das relações semânticas entre imagem e texto verbal .....	88
Quadro 2 - Categorias de análise das habilidades de leitura desenvolvidas pelos enunciados verbais das atividades de compreensão propostas para o gênero tira .....	92
Quadro 3 - Categorias de análise das relações semânticas entre imagem e texto verbal e suas respectivas descrições .....	97

## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 - Registro percentual da ocorrência das relações semânticas entre imagem e texto verbal nas 50 tiras propostas pelos LDPs das coleções 1, 2 e 3.....98
- Gráfico 2 - Registro percentual das atividades de leitura que requerem habilidades do domínio localizar e recuperar nos três livros didáticos selecionados das coleções 1, 2 e 3.....1033
- Gráfico 3 - Registro percentual das atividades de leitura que requerem habilidades do domínio refletir e analisar nos livros didáticos das coleções 1, 2 e 3.....10346

## LISTA DE SIGLAS

- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
- PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
- TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação
- PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
- LD - Livro Didático
- LDs - Livros Didáticos
- LDP - Livro Didático de Português
- LDPs - Livros Didáticos de Português
- HQ - História em Quadrinhos
- HQs - Histórias em quadrinhos
- INL - Instituto Nacional do Livro

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>A MULTIMODALIDADE, O GÊNERO DISCURSIVO/ TEXTUAL TIRA E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	<b>20</b>
2.1	A MULTIMODALIDADE: O ENTRELAÇAMENTO ENTRE AS LINGUAGENS VERBALE NÃO VERBAL .....	20
2.2	O GÊNERO DISCURSIVO/TEXTUAL TIRA .....	23
2.2.1	A tira: uma narrativa em quadrinhos .....	28
2.2.2	Potencialidades pedagógicas das tiras .....	35
2.3	OS CAMINHOS TRILHADOS PELO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	36
2.3.1	O percurso histórico do livro didático de Língua Portuguesa .....	41
<b>3</b>	<b>COMPREENSÃO LEITORA: A COMPLEXIDADE DO PROCESSAMENTO TEXTUAL PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS</b> .....	<b>45</b>
3.1	CONCEPÇÕES/MODELOS DE LEITURA .....	45
3.2	COMPREENSÃO LEITORA: ASPECTOS DO PROCESSAMENTO TEXTUAL.....	49
3.2.1	O modelo de compreensão leitora <i>construction-integration</i> /construção-integração	53
3.2.2	Conhecimentos prévios do leitor e sua participação na compreensão leitora .....	56
3.3	DOS LETRAMENTOS AOS MULTILETRAMENTOS: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO- APRENDIZAGEM DE LEITURA .....	61
3.4	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS ACERCA DA LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS. ....	66
3.4.1	A teoria da aprendizagem multimídia .....	68
3.4.2	A relação semântica entre as imagens e o texto verbal .....	71
3.5	HABILIDADES DE LEITURA AVALIADAS PELO PISA .....	74
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>83</b>
4.1	A NATUREZA DA PESQUISA.....	83
4.2	A COMPOSIÇÃO DO CORPUS.....	85
4.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE .....	87
4.3.1	O instrumento de análise .....	89
<b>5</b>	<b>ANÁLISES DOS DADOS</b> .....	<b>95</b>
5.1	ANÁLISE DA RELAÇÃO SEMÂNTICA ENTRE IMAGEM E TEXTO VERBAL NAS TIRAS .....	97
5.2	ANÁLISE DAS TIRAS E DOS ENUNCIADOS VERBAIS (COMANDOS) DAS ATIVIDADES DE LEITURA .....	100
5.2.1	Análises das tiras e dos enunciados verbais (comandos) das atividades de leitura propostas que abordam o domínio Localizar e recuperar .....	102
5.2.2	Análises das tiras e dos enunciados verbais (comandos) das atividades de leitura que abordam as habilidades do domínio Integrar e interpretar .....	112
5.2.3	Análises das tiras e dos enunciados verbais (comandos) das atividades de leitura que abordam as habilidades do domínio Refletir e analisar.....	144
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>152</b>
	REFERÊNCIAS.....	160



## 1 INTRODUÇÃO

A função social da escola não se restringe ao fomento da formação intelectual. Ela deve proporcionar também a aprendizagem de saberes, de habilidades e de valores necessários para a vida em sociedade e para o exercício da cidadania (FREIRE, 2003). A vida em sociedade caracteriza-se pela troca de ideias, pelo compartilhamento de valores e de culturas, que se realizam pela interação/comunicação que se estabelece entre os indivíduos. Assim, entendemos que as instituições de ensino e os cidadãos entram em um jogo social, no qual precisam atender às novas exigências da sociedade.

Lidamos com textos em todos os momentos de nossas vidas, seja quando acessamos um e-mail ou uma rede social, seja quando vamos a uma igreja ou a uma apresentação musical; são inúmeras as situações. Por isso, é dever da escola, principalmente das aulas de língua materna, proporcionar aos alunos o desenvolvimento das habilidades de leitura e da produção de textos em sua multiplicidade de tipos e gêneros. À escola compete a tarefa de promover práticas que favoreçam o desenvolvimento de letramentos múltiplos. No intuito de verificar o desenvolvimento das habilidades e competências leitoras dos alunos, no âmbito federal, foram criados alguns instrumentos avaliativos, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (Prova Brasil). Mas há também instrumentos avaliativos com o mesmo propósito em âmbitos estaduais, assim como em âmbito internacional, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA.

A leitura é o principal meio utilizado para adquirir e ampliar conhecimentos, para obter informações. É por meio dela que o indivíduo tem acesso a toda produção cultural produzida pela humanidade e é capaz de compreender os discursos que circulam socialmente nas mais variadas interações por meio dos inúmeros gêneros discursivos/textuais. A leitura possibilita ao indivíduo uma maior compreensão dos outros sujeitos, do mundo em que se insere e das relações sociais que estabelece com outros indivíduos e com seu entorno. A leitura contribui significativamente para a formação dos indivíduos nos âmbitos pessoal, cultural e profissional. Desta forma, o desenvolvimento de habilidades e capacidades leitoras concede ao indivíduo uma formação mais ampla, fornecendo-lhe uma gama variada de conhecimentos, possibilitando-lhe o desenvolvimento do senso crítico e o exercício da cidadania de forma mais ativa e consciente.

Dias (2012), considerando que a escola é uma importante agência de letramentos, aponta que a leitura deve nortear todo o processo de ensino/aprendizagem e deve estar voltada

para a formação de leitores, não somente de alfabetizados. Entretanto, o Programa nacional de avaliação da educação básica – SAEB e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA têm mostrado resultados pouco satisfatórios quanto à leitura por parte dos estudantes brasileiros da educação básica (ensino fundamental e médio). Os alunos têm apresentado grandes dificuldades na compreensão de textos de diferentes gêneros, cenário que alerta para a necessidade de uma revisão e reflexão sobre as atuais práticas de ensino de leitura (promoção de letramentos) desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa.

É quase um lugar comum mencionar a influência e as modificações causadas nas formas de comunicação e de veiculação de informações promovidas pela criação e evolução dos computadores, pela modernização da indústria gráfica e pelo surgimento das tecnologias da informação e comunicação (TICs). Mas é inegável que as formas de expressão e de interações nos mais diversos âmbitos vêm se modificando e se inovando através da incorporação de diferentes semioses (imagens, gestos, sons, cores, formas em movimento, etc.) nas produções discursivas que se realizam nos inúmeros contextos de comunicação.

É inquestionável que, na contemporaneidade, as atividades sociais (educacionais, profissionais, pessoais, etc.) em que se envolvem os indivíduos realizam-se por meio de gêneros do discurso que empregam múltiplas linguagens, sejam elas verbais e/ou não verbais. Esses textos marcados pela integração de diferentes semioses na sua construção, que empregam elementos verbais e não verbais em sua composição (textos multimodais), estão cada vez mais presentes no nosso cotidiano. Estamos cercados por textos que empregam diferentes semioses tanto no formato digital como no formato impresso e a produção e a recepção desses textos são constantes. Por isso, é imperativo que a escola, principalmente nas aulas de línguas materna e estrangeira, promova práticas de leitura e de produção de gêneros discursivos/ textuais multimodais.

Os textos multimodais que circulam na atualidade, ao empregarem cada vez mais a combinação de elementos verbais (palavras) e não verbais (imagens, cores, formas, sons, gestos etc.), demandam dos leitores a compreensão de que os elementos não-verbais não são meramente ilustrativos, que eles possuem uma carga de sentido, que apresentam propósito(s) comunicativo(s) e que, sendo parte constituinte desses textos, são essenciais no processo de construção de sentidos dos mesmos, influenciando na sua compreensão e na efetivação de seu propósito comunicativo (WALSH, 2007). Desta forma, vários estudos (MAYER, 1997; MORENO e MAYER, 2000; MAYER, 2005; PAES DE BARROS, 2005 e 2009) apontam que, para a construção de sentidos para esses textos impregnados de diferentes semioses em

sua constituição, faz-se necessário que o leitor estabeleça relações entre esses elementos desses diferentes modos de significação (verbais e não verbais).

Diante da constatação de que estamos cercados por textos que se constituem pelo emprego de diferentes modos de linguagem em todas as interações sociais que estabelecemos, de que as atividades de produção e de leitura desses gêneros textuais/discursivos são incessantes e de que as tecnologias promoveram mudanças significativas nas formas de comunicação, faz-se necessário repensar a leitura, o letramento e a promoção dessas práticas nas aulas de Língua Portuguesa como princípio educativo, considerando que cada vez mais somos exigidos a interagir não somente pela escrita, mas também por outras formas de representação da linguagem, por outras semioses.

Nesse contexto, consideramos os apontamentos teóricos dos multiletramentos, que surgem como uma ampliação da teoria dos letramentos, uma vez que consideram a multiplicidade de eventos comunicativos (cultural) e a de linguagens, modos (semiótica) na constituição e circulação dos inúmeros gêneros textuais. Além de que essa proposta traz à tona a indispensabilidade de discussões sobre práticas de ensino que promovam o letramento multimodal, apontando para a nossa participação crescente nos mais variados eventos comunicativos que nos exigem habilidades de leitura e de produção textual como sujeitos multiletrados.

Diante do exposto, inquieta-nos a promoção de práticas de multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa como língua materna e nos desperta um maior interesse em pesquisar a compreensão desses textos que se constituem por diferentes semioses, assim como aspectos relacionados ao ensino da leitura destes textos. Pesquisar sobre a leitura de textos multissemióticos, assim como sobre a promoção de práticas de ensino de leitura destes textos, faz-se cada vez mais necessário, uma vez que os textos tem integrado cada vez mais linguagem não verbal a elementos verbais em inúmeros textos que circulam socialmente em diferentes contextos interacionais (DIONÍSIO, 2006).

Ressaltamos também que estas pesquisas põem em pauta a necessidade de revermos a questão dos letramentos como uma demanda pelos multiletramentos dos alunos, apontando-nos também para a necessidade de revisão e atualização de práticas escolares, principalmente na educação básica, a respeito da promoção do ensino de leitura desses textos multimodais. Estes estudos incitam discussões e reflexões que ampliam o entendimento em torno da formação de leitores proficientes em uma sociedade multissemiótica, que tem recorrido frequentemente ao uso de diferentes códigos e linguagens nos eventos comunicativos. É imprescindível formar leitores que sejam capazes de ler não somente a linguagem verbal, mas

também a linguagem não verbal que constitui inúmeros textos por meio dos quais interagimos cada vez mais em nosso cotidiano e que sejam capazes de estabelecer relações entre os elementos verbais e não verbais que se integram em diversos gêneros textuais/discursivos, lidando com a multimodalidade que se faz tão presente na contemporaneidade.

Não se pode deixar de ressaltar que o ensino de língua materna também requer metodologias, materiais e recursos específicos. Dentre os diversos aspectos que estão relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, constata-se também que o livro didático ainda é o principal material didático usado nas escolas, conforme apontam nossa experiência docente, a literatura especializada (SOARES, 1996; LAJOLO, 1996; CORACINI, 1999; AZEVEDO, 2005; MOURON, 2006 e ALBUQUERQUE, 2015) e a institucionalização desse material pelo Plano Nacional do Livro didático – PNLD.

Considerando a marcante presença do livro didático como principal recurso didático no ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, sendo algumas vezes o único material disponível para professores e alunos ensinarem e aprenderem, julgamos de extrema relevância tomar este material didático como fonte para investigar como práticas de letramento multimodal tem sido desenvolvidas através da proposição de atividades de leituras de textos caracterizados pela multimodalidade.

Desta forma, pretendemos investigar nesta pesquisa as habilidades de leitura desenvolvidas por livros didáticos de Língua Portuguesa nas atividades de compreensão textual que propõem para textos que estão constituídos por diferentes modalidades de linguagens (multimodais), mais especificamente para o gênero tira.

Na posição social de docente, inquieta-nos a promoção de práticas de ensino de leitura que são propostas pelos livros didáticos aprovados pelo PNLD. Sendo assim, no âmbito dos estudos e pesquisas sobre essa temática, esta pesquisa busca analisar e verificar essa questão, norteando-se principalmente pelas seguintes perguntas: 1) Quais habilidades de leitura são desenvolvidas pelas atividades de compreensão leitora propostas para o gênero multimodal tira por livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino médio? 2) Essas habilidades incluem o processamento dos elementos visuais e a integração destes com os elementos verbais?

Os professores não podem ficar alheios aos fenômenos sociais, principalmente no que tange as demandas educacionais. Considerando os fatores supracitados e a relevância de promover um ensino de língua materna que preze pelo desenvolvimento de habilidades e de saberes dos alunos, julgamos pertinente investigar como os livros didáticos de Língua portuguesa promovem práticas didáticas de ensino de leitura que podem contribuir para que os alunos desenvolvam as habilidades de compreensão de gêneros discursivos/textuais

multimodais. Neste sentido, o presente trabalho toma como objeto de análise o tratamento dado à multimodalidade que caracteriza os gêneros verbo-visuais por meio da verificação da mobilização e do desenvolvimento das capacidades leitoras específicas para os gêneros multimodais, mais especificamente para o gênero verbo-visual tira. Esta pesquisa tem o objetivo de contribuir para os estudos linguísticos no que tange a compreensão de textos multimodais, daqueles que se constituem por mais de um código semiótico, mais especificamente das tiras, tendo em vista que considerar apenas a modalidade escrita é valorizar apenas uma das partes constituintes desses textos que circulam socialmente no atual panorama comunicacional.

Neste sentido, o presente trabalho propõe o seguinte objetivo geral: verificar quais habilidades de leitura são desenvolvidas pelas atividades de compreensão leitora propostas para o gênero multimodal tira por livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino médio e se essas habilidades incluem o processamento dos elementos visuais e a integração destes com os elementos verbais presentes nas tiras.

Para alcançar esse propósito, apresentamos os seguintes objetivos específicos: 1) Identificar quais habilidades de leitura são desenvolvidas pelas atividades de compreensão textual propostas para o gênero multimodal tira por livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio; 2) Analisar se essas habilidades incluem o processamento dos elementos visuais; 3) Analisar se as habilidades de leitura desenvolvidas pelas atividades de compreensão leitora incluem a integração dos elementos visuais com os elementos verbais presentes nas tiras analisadas.

Para desenvolver esta pesquisa, optamos por uma metodologia de caráter exploratório-descritivo, em que, mediante levantamento bibliográfico, procura-se ampliar os conhecimentos teóricos e práticos acerca do objeto de estudo. A pesquisa é de base quanti-qualitativa, uma vez que nos propusemos a fazer um levantamento quantitativo da incidência do gênero multimodal tira para o qual atividades de leitura foram propostas pelos LDP's que são fontes de coleta do corpus analisado neste trabalho. Partindo deste levantamento da incidência das tiras nos livros selecionados, fazemos as análises quantitativas e qualitativas que identificarão as relações semânticas estabelecidas pelos recursos multimodais empregados nestes textos, conforme Santaella (2012) e as análises quanto ao desenvolvimento de habilidades de leitura e à abordagem da multimodalidade e da carga semântica que a linguagem não verbal carrega a partir da análise dos enunciados das atividades de leitura.

Sendo assim, o trabalho está composto por esta introdução e outros cinco capítulos. Nesta introdução, apresentamos os questionamentos que motivaram o desenvolvimento desta

pesquisa, seus objetivos, geral e específicos, a relevância da temática investigada nesta pesquisa, que justifica seu desenvolvimento, assim como a organização desta dissertação.

No segundo capítulo, apresentamos algumas discussões acerca dos aportes teóricos quanto ao gênero discursivo/textual tira, gênero multimodal que apresenta um número expressivo de ocorrências nas atividades de leituras propostas pelos livros didáticos que são fonte de coleta do corpus desta pesquisa (o gênero tira), assim como sobre o uso pedagógico deste gênero. Abordamos também o percurso histórico do uso do livro didático, da presença do livro didático de língua portuguesa nas escolas e de importantes aspectos relacionados à seleção e uso deste material didático.

No terceiro capítulo, apresentamos os conceitos/modelos de leitura, discorremos sobre os letramentos e sobre os multiletramentos, apresentando o surgimento destes pressupostos teóricos como propostas pedagógicas para as aulas de línguas, mais especificamente de Língua portuguesa, neste caso, e discutindo a relevância da promoção de atividades de leitura no intuito de tornar nossos alunos leitores proficientes. Trataremos, sob o viés da Psicolinguística, de discussões teóricas acerca da compreensão leitora, dos processos cognitivos envolvidos nesta atividade, assim como dos conhecimentos que são mobilizados na complexa atividade de processamento textual.

No quarto capítulo, apresentamos a metodologia de pesquisa adotada para o desenvolvimento deste trabalho, apontando a seleção do corpus para análise e os procedimentos de análise das tiras e das atividades de leitura que as acompanham. No quinto capítulo, explanamos as análises das tiras e dos enunciados verbais/comandos das atividades de leitura propostas para este gênero discursivo/textual por livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino médio. E, no último capítulo, apresentamos algumas considerações gerais a partir da pesquisa bibliográfica e dos dados encontrados nas análises das tiras e de suas respectivas atividades de leitura propostas pelos livros didáticos de Língua Portuguesa selecionados como fontes de coleta.

## **2 A MULTIMODALIDADE, O GÊNERO DISCURSIVO/ TEXTUAL TIRA E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Neste capítulo, trataremos da multimodalidade enquanto traço constitutivo de inúmeros gêneros que estabelecem as interações sociais na contemporaneidade, de discussões teóricas em torno do gênero discursivo/textual tira, apresentando também algumas considerações sobre o uso pedagógico desse gênero multimodal e de aspectos relacionados ao livro didático, principalmente no que diz respeito ao de Língua Portuguesa.

Iniciamos o capítulo apresentando os conceitos de multimodalidade e de gêneros multimodais, além das principais características destes textos. Em seguida, tratamos de discussões em torno do gênero discursivo/textual tira e de seu uso como objeto de ensino de língua portuguesa. Por fim, tratamos sobre questões relacionadas ao uso do livro didático e as mudanças que os livros didáticos de Língua Portuguesa sofreram no decorrer do tempo, considerando, inclusive, o uso de imagens em seu projeto gráfico.

### **2.1 A MULTIMODALIDADE: O ENTRELAÇAMENTO ENTRE AS LINGUAGENS VERBAL E NÃO VERBAL**

O mundo e as relações que nele se estabelecem sofrem mudanças constantes; conseqüentemente, essas alterações se estendem à forma como as pessoas se comunicam nas mais diversas esferas sociais. O processo de globalização, o avanço das tecnologias da informação e da comunicação e o crescente uso da internet geraram uma pluralidade de linguagens e códigos nas comunicações. Os gêneros discursivos/textuais, por sua vez, refletem essas mudanças ao apresentar a combinação de modo integrado de diferentes linguagens (palavras, cores, imagens, sons etc.).

Por meio das linguagens interagimos, repassamos informações e nos informamos, apresentamos, esclarecemos e defendemos opiniões, também discordamos de outros pontos de vista, modificamos as opiniões alheias, mas também somos modificados por elas. Kress (2006) considera que a linguagem verbal e a visual são modos de veiculação do discurso. Para ele, esses modos carregam significados diferentes, porque são modos de significação distintos e cada um tem suas limitações e potencialidades diferentes para apresentar informações, opiniões etc. O modo verbal, então, deixa de ser o mais adequado em todas as situações comunicativas, já que determinados sentidos podem ser melhor apresentados e recebidos em

outro modo, como o visual ou o sonoro por exemplo, sendo este outro modo mais efetivo quanto aos propósitos do enunciador.

Na cultura ocidental, de acordo com Kress (1993), a linguagem verbal tem sido o modo dominante de comunicação, tendo a escrita maior status em relação à fala e a outras linguagens, que, por sua vez, vinham sendo consideradas apenas ilustrações da realidade. Com o surgimento de novas tecnologias da informação e comunicação, o uso de imagens em diversos meios comunicativos e, conseqüentemente, em diversos gêneros que concretizam diversas situações comunicativas afetou a dominância da linguagem verbal.

A profusão de imagens nas produções textuais põe em evidência a linguagem visual. O uso dessa linguagem tem promovido efeito nas formas e nas características dos textos, que estão se constituindo pelo emprego frequente de duas ou mais modalidades semióticas (imagens e sons, palavras e imagens etc.), surgindo então o conceito de multimodalidade e de gêneros multimodais.

Essa combinação de múltiplas linguagens na comunicação é denominada de multimodalidade. De acordo com Hemais (2010, p.1),

a multimodalidade é entendida, em termos gerais, como a co-presença de vários modos de linguagem, sendo que os modos interagem na construção dos significados da comunicação social. O que é importante nessa visão de uso de linguagens é que os modos funcionam em conjunto, sendo que cada modo contribui de acordo com a sua capacidade de fazer significados.

As práticas sociais de produção e recepção de texto passam a agregar diferentes recursos semióticos, integrando-os, de modo a atender às novas demandas dos diversos contextos de interação na contemporaneidade. Surgem então novos gêneros discursivos/textuais e alguns sofrem reformulação para atender aos atuais contextos e meios de comunicação. Como exemplos no primeiro caso, podemos citar o gênero meme e, no segundo caso, temos o e-mail. Ambos surgidos como realizações interativas a partir do desenvolvimento das TICs.

Nós estamos rodeados de textos multimodais, estamos sempre interagindo através de textos impregnados de diferentes modos de linguagens (gestos, sons, imagens estáticas e em movimento etc.). Os outdoors, as placas de trânsito, os anúncios publicitários que vemos nas ruas; o videoclipe musical, um filme ou o noticiário a que assistimos; uma música ou o sermão de um líder religioso que ouvimos; o livro didático pelo qual estudamos; os blogs, as redes sociais ou as páginas da internet que acessamos são situações em que a multimodalidade se faz presente.

A Semiótica Social, desenvolvida por Kress e Van Leeuwen, entende a multimodalidade como a articulação de diferentes modos semióticos, modos de significação,



dentre eles o linguístico (verbal), o visual e o gestual. O texto multimodal é então aquele que emprega em sua composição mais de um modo semiótico. A caracterização de um texto como multimodal está atrelada, principalmente, à integração dos modos semióticos, constituindo a integridade semântica dos textos por meio da combinação das potencialidades de significação de cada modo.

Neste sentido, a multimodalidade traz à baila a necessidade de revisão do conceito de texto, que não pode mais se restringir à linguagem verbal, composto por palavras, orações e parágrafos. Uma vez que os textos organizados em gêneros que materializam discursos produzem sentidos a partir da combinação de diferentes linguagens (palavras, imagens e sons), esse conceito precisa considerar que os elementos não verbais são passíveis da textualidade, portanto, não podem ser negligenciados. Quanto à imagem, Kress e Van Leeuwen (2001, 2006) e Lemke (2007) afirmam que o status de enunciado que tem sido negligenciado às imagens deve ser acrescentado ao conceito de gênero discursivo/textual. Para esses autores, a imagem é um modo semiótico que compõe enunciados produzidos “pelos sujeitos com suas escolhas, motivações e objetivos, tal como é feito com os enunciados do modo verbal” (PAIVA, 2013, p. 22), dessa forma, a concepção de texto não pode desconsiderar os elementos não verbais, como as imagens, que estão presentes em vários gêneros textuais, a exemplo do gênero tira.

Gomes e Azevedo (2012) alegam que atualmente há grande valorização da linguagem visual, havendo grande circulação, por exemplo, de textos constituídos por imagens em diferentes meios (na internet, nos jornais, etc.). Na contemporaneidade, as imagens apresentam-se como recursos de grande relevância na construção de sentidos em inúmeros gêneros discursivos/textuais, que circulam em diversas esferas da atuação humana. Neste sentido, Dionisio (2011) afirma que vivemos numa sociedade cada vez mais visual, em que palavra e imagem estabelecem uma relação cada vez mais próxima, de modo integrado.

Esta autora destaca ainda que cada recurso, verbal e não verbal, utilizado na construção dos gêneros textuais tem sua contribuição na construção de sentidos. Nos textos que combinam diferentes linguagens, não há apenas a junção de recursos visuais e verbais, estes recursos se integram e se complementam, de modo que o apagamento de um deles compromete a unidade do texto, mesmo que seja o recurso de menor incidência (DIONISIO, 2011).

Sendo assim, na contemporaneidade, as práticas de letramento devem englobar tanto o signo verbal quanto o visual/imagético, por isso, é mais adequado falarmos em letramentos no

plural, de forma a incluir os modos semióticos que se associam à linguagem verbal em textos escritos e orais. Segundo Vieira (2007, p.24),

pressionado pelas mudanças, o letramento hoje não se refere, apenas às habilidades de leitura e de escrita. O letramento típico da pós-modernidade agrega ao texto escrito inúmeros recursos gráficos, cores e, principalmente, imagens. Passa a exigir do sujeito letrado habilidades interpretativas básicas que devem atender às necessidades da vida diária [...].

Uma vez que as práticas sociais demandam novas competências em leitura e escrita para os diversos tipos de linguagem utilizados nas mais diversas situações comunicativas, o desenvolvimento do letramento deve tomar outras direções e as aulas de Língua Portuguesa, os sujeitos envolvidos no ensino dessa língua e, conseqüentemente, os livros didáticos que promovem esse ensino não podem ficar alheios a esse processo.

As produções discursivas que se concretizam nos textos que circulam em diferentes esferas sociais evidenciam o uso frequente de imagens. Isso tem gerado um aumento do interesse pela multimodalidade enquanto traço constitutivo de diversos textos. Kress et al. (1995) destacam a proeminência do visual como forma de comunicação, indicando a menor centralidade da escrita como meio de comunicação e ressaltando a ocorrência de textos multimodais na atualidade. Os autores ressaltam que essas mudanças nas constituições dos textos implicam no modo de leitura dos textos que se caracterizam pela multimodalidade semiótica, uma vez que não pode ser realizada eficientemente considerando apenas a linguagem escrita, pois esta é um elemento de representação dentro do conjunto dos modos semióticos que constitui esses textos.

Dionísio (2011) ressalta que o letramento da imagem, dos outros signos visuais devem ser incorporados ao letramento do signo verbal. A leitura não se restringe, então, ao processamento e compreensão dos elementos verbais constituintes dos textos. Desse modo, é uma demanda social contemporânea o letramento dos estudantes na leitura de textos que empregam em sua composição outros modos de significação, textos multimodais. O gênero tira é um exemplo de efetivo uso combinado de imagens, cores, formas (linguagem não verbal) e palavras (linguagem verbal), na maioria dos casos de produção desse gênero, caracterizando-se como um gênero verbo-visual, por isso, multimodal ou multissemiótico.

## 2.2 O GÊNERO DISCURSIVO/TEXTUAL TIRA

No cenário dos estudos sobre os gêneros, entra em cena a dicotomia estabelecida entre os termos gênero discursivo e gênero textual, que advém da própria visão dicotômica entre

texto e discurso que comumente se apresenta. Bezerra (2017) aponta que esse embate entre as referidas terminologias causa estranhamento a estudiosos no âmbito internacional, mas explica que essa discussão é decorrente da dificuldade de usar o término **gênero** desacompanhado de adjetivo sem ocasionar ambiguidade. Ele menciona que este termo pode ser entendido como gênero social, que se relaciona ao sexo dos indivíduos ou como espécie de texto que se realiza em determinado contexto discursivo. Enquanto que na Língua Inglesa, o acompanhamento do adjetivo não se faz necessário, porque há duas palavras para referir-se aos mencionados conceitos; no primeiro caso, usa-se o termo *gender* e, no segundo, usa-se *genre*.

Neste sentido, fazemos um esclarecimento quanto à terminologia adotada nesta pesquisa, pontuando que adotamos a postura de Bezerra (2017, p.13) ao defender que

o gênero não é *ou* discursivo *ou* textual, mas é simultaneamente indissociável tanto do discurso quanto do texto e seria um equívoco reduzi-lo a qualquer um desses polos. Pesquisar ou ensinar o gênero apenas como textual ou apenas como discursivo equivale realmente a não pesquisar ou ensinar o gênero como tal, mas sim concentrar-se em uma espécie de simulacro dele.

Desta forma, considerando a referida indissociabilidade, optamos por utilizar o término **gênero discursivo/textual**, baseando-nos na obra de Bezerra (2017).

Embora não seja o foco desta pesquisa estabelecer discussões aprofundadas sobre os gêneros discursivos/textuais, uma vez que adotamos o gênero tira como parte do corpus para a análise que pretendemos realizar, consideramos pertinente fazermos algumas considerações gerais sobre os gêneros de modo mais genérico. Considerando as características dos gêneros enquanto mediadores das interações sociais, que devem ser observadas no seu ensino e, portanto, abordadas no livro didático de Língua Portuguesa, pontuamos, primeiramente, alguns aspectos relevantes sobre essa caracterização dos gêneros discursivos/textuais e, em seguida, fazemos as considerações sobre o gênero tira.

Bakhtin (2016) entende o uso da língua como uma atividade essencialmente dialógica e vê os sujeitos da interação como seres sociohistoricamente situados. A compreensão do seu caráter dialógico se dá a partir da compreensão da natureza histórica e social da linguagem, pois tudo que é enunciado, que é dito oralmente ou pela escrita, dirige-se com determinado propósito comunicativo a outro(s) indivíduo(s) numa relação incessantemente dialógica. Considerar a natureza social da linguagem, assim como o caráter dialógico/interacional da língua, implica no reconhecimento dos gêneros como a concretização da interação entre os sujeitos, a materialização de seu(s) discurso(s) que, por intermédio do uso da língua,

produzem “tipos relativamente estáveis de enunciados”, os quais são denominados por Bakhtin como gêneros do discurso (2016, p. 11).

Ainda nesse sentido de uso da língua/linguagem como instrumento concretizador das interações sociais, Bakhtin ([1997] 2016, p.279) afirma que

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana.

Assim, entendemos que os gêneros são entidades sócio-discursivas que se manifestam em qualquer situação comunicativa, surgindo para atender às variadas necessidades e atividades socioculturais dos indivíduos. Considerando os postulados de Bakhtin (2016), podemos afirmar que a existência dos gêneros se deve à inata necessidade humana de comunicação; eles ampliam-se e se modificam de acordo com as mudanças sociais e as diferentes necessidades comunicativas emergentes delas.

Marcuschi (2010, p. 19), baseando-se nas ideias de Bakhtin e seu círculo, também defende que toda comunicação se realiza por meio de um texto, que, por sua vez, se manifesta em algum gênero. Ele afirma que

os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Percebemos, então, a semelhança do proposto por Marcuschi com a concepção de gênero apresentada por Bakhtin, uma vez que o estudioso russo também defende o conceito de gênero como materialização das interações nas mais diversas esferas de atuação humana.

Faraco (2003) alega que Bakhtin, ao dizer que os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, destaca, por um lado, a historicidade dos gêneros e, por outro lado, a imprecisão de suas características e fronteiras. Faraco (2003, p. 113) afirma ainda que “Desse modo, Bakhtin articula uma compreensão dos gêneros que combina estabilidade e mudança; reiteração (à medida que aspectos da atividade recorrem) e abertura para o novo (à medida que aspectos da atividade mudam)”. Observamos, então, que a constituição do gênero não é imutável, ela molda-se à situação discursiva.

Assim, podemos afirmar que, por um lado, alguns gêneros se solidificam formalmente para atender a determinadas necessidades e intenções comunicativas; por outro lado, à medida que a sociedade passa por modificações, inclusive com o advento das inovações tecnológicas,

os gêneros ampliam-se para instaurar novas relações com diferentes usos da linguagem. Essas relações possibilitam redefinir alguns aspectos centrais observados na linguagem em uso, desfazendo ou enfraquecendo suas fronteiras, como, por exemplo, na relação entre oralidade e escrita. A inata e incessante necessidade de comunicação e o avanço tecnológico promovem o surgimento de formas comunicativas caracterizadas por um certo hibridismo, que desafia a antiga visão dicotômica que ainda é presente em materiais didáticos para o ensino de língua, como no caso dos diálogos realizados no WhatsApp, cuja classificação entre orais ou escritos suscita dúvidas.

Para Marcuschi (2008, p. 54), “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. O autor, ao definir os gêneros textuais, menciona que “são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem” (2008, p. 84), possibilitando aos indivíduos o reconhecimento e a produção dos gêneros, conforme suas necessidades, por sua relativa estabilidade – que também foi apontada por Bakhtin (2016). Ao mesmo tempo, constatamos também a sua mutabilidade, dinamicidade e plasticidade, que se relacionam diretamente com as esferas de atividades humanas em que a língua/linguagem é utilizada (MARCUSCHI, 2010). Assim, o gênero discursivo/textual não é determinado apenas por sua forma, mas também por sua função.

Segundo Bakhtin (2016, p. 11),

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...], mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Notamos então que os gêneros apresentam como principais elementos integrantes o conteúdo temático, o estilo e a forma composicional, que são indissociáveis uns dos outros.

O conteúdo temático do enunciado, para Bakhtin e seu círculo, não é apenas o conteúdo, o assunto ou o principal tópico de um texto. “O tema é o conteúdo inferido com base na apreciação de valor, na avaliação, no acento valorativo que o locutor (falante ou autor) lhe dá.” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 87). As autoras destacam ainda que este é o elemento de maior importância no texto/enunciado, já que este é construído pela forma composicional e pelo estilo para expressar um tema (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 87). Portanto, o conteúdo temático não deve ser confundido com o assunto do texto. “O tema da

enunciação é, na verdade, assim como a própria enunciação, individual e reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação.” (BAKHTIN, 2016, p. 133). Dessa forma, podemos dizer que o tema/conteúdo temático traz consigo o sentido de um texto como um todo na enunciação.

De acordo com Rojo e Barbosa (2015), o estilo diz respeito à escolha de recursos lexicais, gramaticais, de registro linguístico, fraseológicos etc.; apresenta-se como as escolhas linguísticas feitas para enunciar o que se deseja, sobre o que quer dizer, objetivando atingir determinado sentido. O estilo está relacionado ao caráter individual do enunciado, refletindo a individualidade do enunciador, embora alguns gêneros sejam mais propícios que outros para expressar essa individualidade estilística (BAKHTIN, 2016). Já a construção composicional leva em conta a estrutura formal, refere-se à organização e ao acabamento do enunciado, do texto como um todo (ROJO; BARBOSA, 2015).

Nas nossas interações sociais, enunciamos algo sobre determinado tema com determinado objetivo comunicativo; para isso, fazemos uso de formas textuais socialmente reconhecíveis. O domínio e o uso de um gênero é uma forma de articular intenções individuais dentro de situações de interlocução recorrentes. Portanto, não somente a situação comunicativa ou o contexto do campo de atuação humana no qual o gênero se insere o determina, mas também o fazem os propósitos comunicativos e os efeitos de sentidos desejados ao utilizá-los.

É principalmente a função comunicativa que rege os gêneros e não sua forma textual, que se adapta às necessidades comunicativas do enunciador, bem como, em alguns casos, ao seu estilo individual. Logo, os gêneros não são apenas formas textuais, uma vez que por meio deles agimos socialmente, eles são formas de inserção, ação e controle social (MARCUSCHI, 2008), dão forma às interações. Sendo assim, é imprescindível que os estudantes aprendam a compreender, produzir e usar gêneros diversos nas mais variadas situações comunicativas do cotidiano.

Se considerarmos as mudanças na maneira de produzir sentido, principalmente com o surgimento do computador, da internet e das tecnologias da informação e comunicação, o letramento em gêneros multimodais torna-se indispensável para que o indivíduo possa se inserir efetivamente em diversas práticas sociais articuladas na contemporaneidade.

Em relação às tiras, assim como as histórias em quadrinhos, a charge e o cartum, observamos que são gêneros que se propõem a reproduzir uma conversação natural, na qual os personagens interagem face a face, comunicando-se por palavras (linguagem verbal) e por linguagem não verbal, como expressões faciais e corporais, como informa Eguti (2001). Desta

forma, todo o conjunto do quadrinho cumpre a responsabilidade de transmitir o contexto enunciativo ao leitor. Ou seja, nesses gêneros, o contexto é fruto da relação e integração verbal/não verbal, o que implica dizer que os elementos visuais e os verbais formam um conjunto necessário para a compreensão da história.

Já que a linguagem não verbal é tão fundamental quanto a verbal para a compreensão dos textos que se realizam no gênero tira, não podemos deixar de mencionar a relevância dos elementos típicos dos quadrinhos (requadro, balão, apêndice e legendas) para a compreensão da narrativa. Conforme Ramos (2009, p. 14), “ler quadrinhos é ler sua linguagem, tanto em seu aspecto verbal quanto visual (ou não verbal)”; portanto, conhecer e ter domínio dessa linguagem particular das tiras e dos demais gêneros quadrinísticos é essencial para a plena compreensão da história que se apresenta na narrativa e para a produção e o uso dos quadrinhos. De acordo com Santos e Vergueiro (2012), até o formato da história em quadrinhos modifica a maneira como ela deve ser lida.

Considerando que o gênero utilizado nesta pesquisa, a tira, trata-se de um gênero multimodal/multissemiótico, na seção seguinte, trataremos desse gênero abordando o uso de diferentes linguagens em sua constituição.

### **2.2.1 A tira: uma narrativa em quadrinhos**

As tiras, assim como a história em quadrinhos (doravante, HQ), gênero este do qual se originam, são textos que se constituem pela verbovisualidade, uma vez que são compostas pela relação palavra-imagem, caracterizando-se assim como um gênero multimodal. Esse gênero discursivo/textual tem grande circulação no mundo inteiro, despertando interesse principalmente do público infanto-juvenil, embora também agrade adultos.

De acordo com Mendonça (2010, p. 214), a tira é “um subtipo da HQ”, assim como a charge, o cartum e a caricatura. A autora destaca ainda que as tiras são mais curtas que as HQs, apresentando, portanto, caráter mais sintético. Acerca da definição desses gêneros, Ramos (2010, p. 21) diz que segue a linha teórica que “vê os quadrinhos como um grande rótulo que agrega vários gêneros que compartilham uma mesma linguagem em textos predominantemente narrativos”. Além da HQ e da tira, fazem parte desse rótulo os gêneros charge, cartum e caricatura.

Nesta pesquisa, a nomenclatura tira, adotada para o gênero em questão, merece uma ressalva, pois este gênero não deve ser confundido com o gênero HQ, nem com os demais

gêneros derivados da HQ. Ramos (2007) apresenta uma relação de autores e de diferentes nomenclaturas para o gênero tira. De acordo com esse pesquisador, vários são os autores que se referem às tiras de diferentes maneiras: tira de jornal (FRANCO, 2004), tira diária (CIRNE, 1975), tira jornalística (DISCINI, 2005), tira de humor (RAMOS, 2005), tiras humorísticas (MAGALHÃES, 2006), tirinha (KOCH e ELIAS, 2006), ou simplesmente tiras como faz a maioria dos autores.

Quanto às temáticas abordadas, Mendonça (2010, p. 214) afirma que, similarmente ao gênero charge, as tiras “também satirizam aspectos econômicos e políticos do país [...]”, mas ressalta que estes gêneros divergem neste aspecto, porque as tiras não são tão “datadas” quanto as charges. Mendonça (2010, p. 214) classifica as tiras em sequenciais e fechadas. No primeiro caso, as tiras são “capítulos de narrativas maiores”; já no segundo caso, as tiras apresentam um episódio diário. Ela apresenta ainda uma subdivisão para as tiras fechadas em tiras piada e tiras episódio. As tiras piada tem seu humor construído a partir de estratégias discursivas típicas do gênero piada, por isso a nomenclatura deste subtipo de tira fechada. Nesse caso, assim como as piadas, esse subtipo de tira explora a possibilidade de dupla interpretação, tendo, de modo geral, como opção do autor a menos provável. Quanto às tiras episódio, o humor é construído baseando-se “no desenvolvimento da temática numa determinada situação, de modo a realçar as características das personagens [...]” (MENDONÇA, 2010, p. 214).

Nas Histórias em Quadrinhos, assim como nas tiras e nos outros gêneros quadrinísticos, o eixo narrativo é constituído pela sequência de imagens. A linguagem visual oferece importantes informações para a composição do enredo, tais como: personagens, cenário e tempo. Além desses componentes situacionais que contextualizam a narrativa, os elementos descritivos também estão, geralmente, disponíveis no recurso visual desses gêneros, representados por meio das expressões faciais e corporais das personagens, embora esses elementos também possam ser expressos nas onomatopeias ou no formato das letras que preenchem os balões, sendo estes elementos igualmente significativos para a composição do gênero textual.

Quanto à natureza da linguagem, os gêneros em quadrinhos podem se apresentar como icônicos não verbais, quando o leitor apreende o sentido do texto por meio dos elementos visuais, ou como icônicos verbais, nos casos em que se constrói o sentido do texto por meio dos elementos visuais e da linguagem verbal. Este emprego concomitante dos recursos linguísticos/verbais e da linguagem visual na composição textual e na construção de sentidos



para o texto caracterizam as tiras e os outros gêneros em quadrinhos como multimodais, pois empregam em sua constituição dois modos semióticos.

O gênero discursivo/textual tira, assim como o que lhe deu origem, a história em quadrinhos, é composto basicamente de quadros que combinam imagem (linguagem não verbal) e texto verbal (linguagem verbal). Ele é veiculado pelo próprio quadrinho, cujo propósito é transmitir uma mensagem; como diz Mendonça (2010), é uma narrativa construída quadro a quadro. Sua sequência de ação é obtida por meio do movimento sugerido pela história, exigindo do leitor grande envolvimento para interpretá-la.

De acordo com Assis e Marinho (2016, p. 119), “os elementos iconográficos que compõem uma história em quadrinhos constituem um verdadeiro repertório simbólico, podendo ser considerados como uma semântica dos quadrinhos”. Assim, a iconicidade possibilita a transmissão da mensagem via recursos visuais com o máximo de informação e com um compacto número de signos.

Ramos (2011, p. 86) explica que os quadrinhos são “além de um texto híbrido (mesclando verbal e visual), um tipo textual híbrido.” Ele aponta que “há uma predominância da sequência narrativa, mas há também outras sequências, principalmente a conversacional/dialogal e a argumentativa”. Assim, o hibridismo caracteriza as tiras e os outros gêneros quadrinísticos não somente porque sua composição integra linguagens distintas, mas também porque se constituem por tipos textuais diferentes, que interagem para refletir as práticas sociais vigentes. Desta forma, as tiras consistem num importante material textual que refletem as construções históricas, cognitivas e culturais das sociedades em que circulam.

As tiras são textos que se caracterizam não somente por sua constituição multimodal, mas também porque apresentam uma informalidade na composição da narrativa. A concepção de que os dois registros verbais, o oral e o escrito, têm funções sociais diferentes é defendida por linguistas. Efetivamente, as diferenças são reconhecidas, mas a discussão tem abordado também a relação entre os dois registros à maneira de um continuum. Assim, podemos encontrar nesse gênero uma materialidade textual que apresenta na língua falada características da língua escrita, assim como na língua escrita formas próprias da oralidade.

Eguti (2001) afirma que os gêneros em quadrinhos não são textos espontâneos, nem naturais como as conversações orais, entretanto, neles, o autor simula situações de interlocução, recriando diálogos e situações que envolvem os falantes de uma língua (personagens). As tirinhas representam cenas que narram, através de imagens e textos na modalidade escrita, as ações, os gestos, as emoções, as falas, as entonações dos interlocutores.

Para fazer essa representação, o autor utiliza recursos visuais, como a cor, o tamanho da fonte, recursos tipográficos como negrito, itálico, os traços que marcam tempo e movimento, os balões etc. As tiras realizam-se na modalidade escrita, mas buscam reproduzir a fala, a linguagem oral nos balões, por isso, é comum a presença de interjeições, das onomatopeias, de pontuação como reticências, exclamações e aspas, de gírias e jargões, que expressam, no texto escrito, aspectos como as sequências dialogais, a hesitação, as pausas, a entonação, o tom de voz etc.

A modalidade escrita da língua apresenta características diferentes da modalidade oral. Na escrita, “a mensagem não é transmitida de imediato ao leitor, ao contrário da língua falada em que os interlocutores são co-autores do texto deixando em evidência todo o processo de produção” (EGUTI, 2001). O texto escrito caracteriza-se pelos planejamentos temático e linguístico, ou seja, seu autor planeja seu tema e sua formulação verbal. Quanto à língua falada, Marcuschi (1986) a define como um produto decorrente da interação entre os participantes de uma conversação. Logo, é mais espontânea, não é fruto de um planejamento prévio tanto do tema quanto dos aspectos linguístico-discursivos e, geralmente, é marcada por repetições e redundâncias, que são próprias da oralidade e que caracterizam a conversação face a face.

Entre os elementos constitutivos das tiras e demais gêneros quadrinísticos estão os balões, as legendas e o requadro. Nos quadrinhos, incluindo as tiras, os diálogos aparecem dentro de balões que apresentam diferentes formatos, geralmente, semicirculares e desenhados em linha contínua. O balão apresenta-se ligado à boca dos personagens pelo apêndice, recurso este que mostra ao leitor a quem pertence aquela “voz”, quem está emitindo cada enunciado. Assis e Marinho (2016) explicam que o apêndice se assemelha a uma pequena cauda, funcionando como um travessão que introduz o discurso direto. Eguti (2001) defende que os traços do balão impõem uma limitação visual da fala ou dos sons emitidos pelos personagens e que é em seu interior que se localiza a maior parte da trama da HQ, o que se aplica também ao seu subtipo – a tira.

A presença dos balões como elementos que representam a fala das personagens tem a função de se integrar à narrativa para fornecer informações importantes, que se associam à linguagem não verbal para contribuir na construção de sentidos. A cor, a forma, a espessura e o tamanho dos balões são elementos bastante significativos para o texto, já que podem apresentar pistas discursivas como ironia ou sarcasmo, dentre outras, que contribuem para a constituição do enredo desenvolvido pelo gênero (VIANA, 2013).

Nos balões, podem ser encontradas palavras, sinais, desenhos ou letras que expressem ideias, sonhos ou pensamentos dos personagens, que contribuem com a dinâmica da leitura, já que causam impacto na ação. “Quando os balões apresentam-se encadeados ou duplicados, significa que um único personagem está falando seguidamente e, nesse caso, a presença de apêndices entre os balões serve para indicar uma pausa entre uma fala e outra.” (ASSIS; MARINHO, 2016, p. 119). As autoras ressaltam a inesgotabilidade do formato dos balões, denotando a liberdade de que o quadrinista dispõe para explorar as possibilidades de apresentação de gêneros em quadrinhos.

Elas apontam que os balões mais utilizados são: o balão-fala, que geralmente apresenta formato semelhante a um círculo; o balão-pensamento, que apresenta o formato semelhante a uma nuvem; o balão-cochicho, cujas linhas são pontilhadas; e o balão-grito, que possui formato irregular, assemelhando-se à representação gráfica de uma explosão, indicando a exaltação do personagem, que se expressa por meio de berros e gritos de irritação, horror ou espanto.

O balão funciona como um substituto do travessão. Assis e Marinho (2016) alegam que “a fala nele contida dá a impressão de que os personagens estão produzindo o diálogo no exato momento da leitura, ou seja, o sentido vai-se construindo online.” (p.122). Na ausência de verbos de elocução, que no texto escrito expressam o estado psíquico dos personagens, os formatos dos balões atuam como uma maneira de manifestar os estados emocionais dos personagens.

As legendas são elementos que também figuram nos quadrinhos; sua função é apresentar a voz do narrador, ou seja, apresentar uma voz exterior, que descreve, de forma impessoal, um fato importante para a narrativa. Geralmente, de acordo com Assis e Marinho (2016, p.120), “as legendas apresentam-se em pequenos trechos do discurso narrativo, dentro de um quadro ou retângulo”. Sua posição no quadrinho é variável, podendo ter sua localização definida por aspectos estéticos ou conforme a preferência do quadrinista. A utilização desse elemento não é uma regra, podendo tornar-se dispensável dependendo da extensão do enredo.

Quanto ao requadro, Assis e Marinho (2016, p. 121) definem este elemento como “a linha que envolve cada quadrinho, funcionando como uma moldura para o desenho”. É um elemento que contribui com a transmissão de emoções e sensações ao leitor. Sua criação também se realiza de acordo com a ação desenvolvida na história. A forma e o tamanho do requadro podem variar conforme a criatividade do quadrinista. Entretanto, as autoras destacam que são mais comuns “os requadros com linhas contínuas e com linhas onduladas,

que podem indicar um flash-back da ação ou imaginação de um personagem.” (ASSIS; MARINHO, 2016, p. 121). O quadrinista pode empregar também a ausência do requadro, cujo objetivo seria transmitir a sensação de espaço ilimitado.

Dentre os recursos linguísticos de uso frequente pelos quadrinistas, a onomatopeia é um dos mais presentes nos quadrinhos. As onomatopeias podem se apresentar fora dos balões, representando sons externos, que podem ser emitidos por animais, socos, pontapés ou objetos; mas também podem aparecer dentro dos balões, neste caso, representam algum som emitido pelos personagens no diálogo. Assis e Marinho (2016) apontam que a gíria, enquanto “um fenômeno sociolinguístico que revela diferenças sociais existentes nos agrupamentos humanos” (p. 122), é outro recurso linguístico que figura também nos gêneros quadrinísticos.

Ainda no âmbito dos recursos linguísticos característicos das tiras e das HQs, na fala, são frequentes as ocorrências de prolongamentos, intensificação de sons e diferentes entonações. Nas tiras e HQs, esses recursos são representados a partir dos diferentes tipos e formas de letras utilizados nas falas dos personagens. Nos quadrinhos, os prolongamentos são frequentes e são representados visualmente por meio da repetição de letras das palavras como correspondentes aos sons prolongados. Eguti (2001) ressalta que tais repetições podem ser destacadas por outros recursos, como o tamanho dos caracteres, a cor utilizada, a espessura da linha etc. O tom de voz e a entonação das palavras também são representados visualmente. As falas podem aparecer escritas em letras maiúsculas ou até em negrito para expressar a exaltação de um personagem, por exemplo, que pode estar se expressando em voz alta ou mesmo gritando.

Os gêneros quadrinísticos são comumente vistos como textos de simples e fácil escrita e leitura, ou seja, produzir ou ler/compreender gêneros em quadrinhos, são ações, muitas vezes, consideradas como simplórias. Entretanto, tais tarefas não são tão fáceis assim, uma vez que “as HQs revelam-se um gênero tão complexo quanto os outros no tange ao seu funcionamento discursivo” (MENDONÇA, 2010, p. 195); o que se aplica também aos gêneros quadrinísticos derivados da HQ (tiras, charges, cartuns). Além disso, ressalta-se o fato de que a apreensão não é restrita ao recurso verbal ou ao imagético, há nesses gêneros uma junção semiótica entre fala e escrita que produz algumas possibilidades interpretativas, o que demonstra, indubitavelmente, sua complexidade discursiva tanto para quem os lê quanto para quem os produz.

Tratam-se de gêneros que requerem alta concentração para quem os produz, mas também para quem os consome, não existe simplicidade, o que há é um leque de possibilidades interpretativas em gêneros quadrinísticos, como a tira, pois o

quadrinho possui uma linguagem própria, com uma forte complexidade de abstração [e isso é inegável!]. As imagens e o verbal permitem às cenas dizerem a história, que precisa ser interpretada por quem lê constante e mutuamente num movimento de vaivém do que está no plano escrito ou das imagens. (DIKSON, 2011, p. 36).

Isso demonstra o grau de complexidade que esses gêneros comportam, considerando que “(...) o co(n)texto sociocognitivo – do leitor – é o responsável pela ‘leitura’ da história contida nas cenas. (op. cit., 2011, p. 36)”. Em outras palavras, não é apenas ler, entender a disposição das imagens; é bem mais que isso: uma carga mínima sociocultural, de bagagem de vida e de mundo é necessária para que o que está lá colocado no papel se transforme numa ação com pleno sentido, que signifique para o leitor.

Pontuamos, então, que considerar o contexto é essencial para se entender uma tira ou qualquer outro gênero em quadrinhos. É necessário considerar todos os elementos textuais (verbais e não verbais), conhecer as particularidades do gênero, bem como compreender que

[...] cada cena, gesto, fala, personagem etc. – que se apresentam nas hastes do “guarda-chuva” quadrinhos -, bem como o meio de seu suporte (jornal, revista, internet, escolar, dentre inúmeros), são critérios determinados para aquele que lê poder formar um sentido e não ter HQ como histórias prontas e feitas por quadros e balões, mas como um gênero multifuncional semiótico que permite, em seu conjunto tópico-narrativo, interpretações diversas. (DIKSON, 2011, p. 37 - grifos do autor)

Sendo assim, a construção de sentidos decorrente da leitura de tiras, das próprias HQs e dos outros gêneros derivados destas, como a charge e o cartum, resulta da integração entre os conteúdos apresentados pelos elementos visuais e pelo texto verbal, que devem ser interligados constantemente. Por isso, Dikson (2011) alega que, cognitivamente, demanda um grande esforço compreender e também escrever esses textos, que também requerem a ativação de bagagens prévias do leitor, o acesso a seu sistema de conhecimentos e a consideração dos contextos social, cultural e histórico.

Ressaltamos também que, embora apresente um caráter sintético, as tiras não trazem narrativas incompletas; ao contrário, as histórias apresentam começo, meio e fim, apresentando a mesma complexidade na formação de sentidos que um quadrinho de maior extensão (HQ), ainda que sejam constituídas apenas por imagens, sem a verbalização dos personagens ou de um narrador.

### 2.2.2 Potencialidades pedagógicas das tiras

Antes mesmo do advento das tecnologias da informação e da comunicação, várias gerações cresceram lendo gibis; heróis criados pela DC Comics, Marvel etc. No Brasil, destacam-se até hoje os personagens da Turma da Mônica e O menino maluquinho, que encantam jovens e crianças. Muitas vezes, a aprendizagem da leitura ocorreu por meio deste tipo de material. Essa leitura era despreocupada, uma leitura de fruição, promovendo momentos de prazer.

Antes, em certa medida, a leitura dos gêneros quadrinísticos era marginalizada pela escola, entretanto, com a vigência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as histórias em quadrinhos e os gêneros derivados delas, como a tira, ganharam espaço na educação formal, uma vez que tais diretrizes pedagógicas passaram a privilegiar um ensino de língua voltado ao trabalho com uma variada gama de gêneros discursivos/textuais.

Segundo Mendonça (2010), esse contexto de mudanças teóricas e políticas de ensino favoreceu o ingresso do gênero HQ e dos outros gêneros em quadrinhos no âmbito escolar, que passaram também a aparecer nos materiais didáticos. Essa autora aponta que “na década de 90, praticamente todos os LDPs apresentam esse gênero entre os textos selecionados” (MENDONÇA, 2010, p.203), embora fosse relegado, muitas vezes, a seções secundárias nos livros didáticos.

As tiras, assim como as histórias em quadrinhos, são gêneros muito populares, que fazem parte do cotidiano de milhares de crianças, jovens e adultos pertencentes a distintas classes sociais. Por serem gêneros textuais que fazem parte das leituras habituais do público infante-juvenil, eles têm sido bastante utilizados em ambiente escolares, contribuindo para a formação do leitor e produtor de textos em Língua materna.

No que tange os meios de circulação, a tira é uma produção textual largamente veiculada não só em jornais, revistas semanais e mensais, em páginas da internet, até em redes sociais, mas também em materiais com fins educacionais, tendo notória presença em livros didáticos dos Ensinos Fundamental e Médio e em provas de larga escala, como é o caso de concursos públicos e do ENEM. Isso ocorre porque os textos exemplares do gênero tira se constituem como um material muito rico e, ao unir as linguagens verbal e visual de maneira integrada, oferece várias possibilidades de abordar diversos aspectos no ensino de Língua Portuguesa. O caráter sintético do gênero, seu caráter humorístico na abordagem de temáticas e os recursos visuais promovem grande atração sobre indivíduos de diferentes faixas etárias e favorecem uma maior profundidade em sua abordagem no ensino da Língua Portuguesa.

Nos gêneros quadrinísticos, a linguagem verbal e não verbal integram-se para a produção de sentidos e esta integração também deve ser considerada e analisada nos processos para a compreensão desses textos. O trabalho na sala de aula com os gêneros em quadrinhos pode ser direcionado para diversos aspectos, como: a variação linguística, a relação entre fala/escrita, a caracterização de personagens, a compreensão de sentidos por meio do contexto, a produção de coesão e coerência, o uso dos recursos visuais e a reflexão crítica (RAMA; VERGUEIRO, 2004).

O que se expõe aqui acerca dos gêneros quadrinísticos, em especial as tiras, demonstra o potencial desse gênero como objeto de estudo textual em salas de aulas, o que se deve à riqueza de seu texto, alcançada pelo integrado uso das linguagens verbal e não verbal e por aspectos composicionais que refletem o modo como os indivíduos se organizam, pensam e vivem. Sua utilização permite, conforme o que expõe Dell'Isola (2007), trabalhar com a retexualização: o processo de transformação de um gênero textual em outro. Nesse caso, o trabalho se realizaria a partir da reescrita do texto de um gênero quadrinístico em outro que também sirva para veicular/comunicar as informações presentes no texto original. O interessante desse tipo de atividade é que tudo aquilo que a imagem comunica precisará ser colocado em palavras, o que exigirá um grande aprendizado reflexivo do alunado.

Sendo assim, podemos afirmar que o gênero tiras, assim como os outros gêneros em quadrinhos, podem ser utilizados com fins pedagógicos, uma vez que atendem às propostas de ensino de língua materna mais atuais, que se embasam em conceitos do campo da linguística e estão voltadas para o ensino de gêneros discursivos/textuais e por meio deles, iniciando-se por aqueles que fazem parte da realidade do aluno. Destacamos, ainda, que as atividades de leitura e produção de textos promovidas a partir desses gêneros podem favorecer o desenvolvimento do hábito de leitura, ampliar o vocabulário do aluno, desenvolver o uso da imaginação e do raciocínio lógico, colaborar para a promoção de sua criticidade e ampliar sua participação em sala de aula, devido à atração exercida por esses gêneros em relação a diferentes públicos.

### 2.3 OS CAMINHOS TRILHADOS PELO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A prática docente, em toda e qualquer área do saber, requer o apoio de recursos, materiais e/ou instrumentos para a abordagem do objeto do conhecimento. Sempre que um professor entra em uma sala de aula, ele precisa de pelo menos um material que sirva de meio

para apresentar o objeto de estudo aos seus alunos e para promover aos estudantes a aquisição e a ampliação de conteúdos na área do saber estudada e das habilidades e competências que estão atreladas a esta área de conhecimento. A essas ferramentas usadas com fins pedagógicos denominamos materiais didáticos. Dentre esses materiais, está o livro didático.

De acordo com Magda Soares, “Ao longo da história, o ensino sempre se vinculou indissociavelmente a um livro "escolar", fosse esse livro *utilizado* para ensinar e aprender, fosse livro *propositadamente feito* para ensinar e aprender” (1996, p.54). O fato é que o uso de livros como instrumento de apoio às práticas docentes tem persistido e vem se solidificando ao longo dos séculos, ao ponto de tornar-se o mais importante instrumento didático utilizado no processo de construção dos saberes escolares (LAJOLO, 1996; CORACINI, 1999).

A esse respeito, Azevedo (2010, p. 5-6) diz que, provavelmente, desde meados do século XX, os livros didáticos deixaram de ser uma ferramenta pedagógica auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e se tornaram o principal recurso didático em instituições escolares. Essa centralidade na sala de aula enquanto instrumento pedagógico tem gerado uma dependência do livro por parte de estudantes e docentes na maioria das instituições públicas de ensino, interferindo, assim, diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

O caminho percorrido pelo livro didático até sua chegada às escolas brasileiras iniciou em 1929, com a fundação do Instituto Nacional do Livro (INL), cuja função era legislar sobre as políticas públicas do livro didático, no sentido de contribuir para a legitimação do LD em âmbito nacional e aumentar sua produção (FREITAS; RODRIGUES, 2008; MANTOVANI, 2009).

Ainda de acordo com Azevedo (2010), foi a partir da década de 30 que o Governo passou a implementar políticas públicas direcionadas ao livro didático (LD), através da criação da Comissão Nacional do Livro Didático, que tinha o intuito de analisar e avaliar os livros que já eram utilizados, de indicar livros de qualidade para serem traduzidos e utilizados aqui e incentivar a produção dos tipos de livros que não existiam no Brasil. Nos anos que se seguiram, foram formulados programas que atendessem às demandas e aos interesses sociais que surgiam.

Considerando o lugar de destaque ocupado pelo material didático em questão e a importância de uma avaliação do mesmo, a partir de 1996, passou-se a reunir educadores das diversas áreas do conhecimento para realizarem as avaliações dos livros didáticos disponíveis para uso nas escolas, esse processo foi gradativo e culminou na constituição do Plano



Nacional do Livro Didático (doravante PNLD) e dos Guias de Livros didáticos, que são produzidos e divulgados por este programa.

Segundo Mantovani (2009), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado mediante o Decreto-Lei nº 91.542 de 1985. Este programa trouxe algumas mudanças, como: a indicação dos livros didáticos pelo professor; a reutilização dos LDs, que implicou na eliminação do livro descartável e no aperfeiçoamento das especificidades técnicas da produção desse material, de forma que pudessem ser implantados bancos de livros didáticos. Com este decreto, o PNLD constituiu-se como integrante da política pública de educação com as funções de adquirir e distribuir universal e gratuitamente livros didáticos para toda a rede pública de ensino.

O processo avaliativo dos livros didáticos, como é realizado atualmente, iniciou em 1996 e sofreu várias alterações. Atualmente, compete ao Guia do Livro Didático apresentar a síntese das avaliações dos LDs, sendo distribuído para as escolas e disponibilizado online de modo a auxiliar os professores na seleção das coleções que serão utilizadas por um período de três anos, havendo nova escolha no final deste período.

Batista (2003) defende a importância da criação do PNLD, pois alega que o programa garante uma melhor qualidade dos livros didáticos que poderão ser usados nas escolas, contribuindo assim para a promoção de um ensino de melhor qualidade. O programa é “uma referência consensual de qualidade para a produção de livros didáticos e para sua escolha, por professores; vem possibilitando uma reformulação dos padrões do manual escolar brasileiro e criando condições adequadas para a renovação das práticas de ensino nas escolas.” (BATISTA, 2003, p. 41).

Muitas são as discussões em torno do livro didático e dos vários aspectos que envolvem o seu uso. Um dos primeiros aspectos que dizem respeito ao material didático, inclusive ao LD e ao seu uso, é a escolha do mesmo. Essa tarefa não é simples, uma vez que há vários fatores a serem considerados ao tomar essa decisão. Quando um professor vai escolher o livro que usará para auxiliar sua prática docente é indispensável que ele considere: o projeto político pedagógico da instituição onde trabalha, as características dos seus alunos, os interesses e as necessidades dos alunos, a realidade social em que a instituição e os estudantes estão inseridos, etc. Esses fatores serão determinantes na escolha do livro didático, pois cada livro traz uma seleção, uma sistematização e uma abordagem dos conteúdos e ao professor cabe escolher aquele que melhor se adeque ao contexto em que será utilizado.

A escolha do livro didático está atrelada à avaliação do mesmo, já que para escolhê-lo é necessário que o avaliemos, analisando se ele atende aos interesses e às necessidades dos

envolvidos no processo educativo (professores, alunos e instituição de ensino). De acordo com Potocky e Vilaça (2012), quando avaliamos os materiais didáticos, buscamos verificar a sua qualidade, analisando suas potencialidades, suas vantagens e desvantagens.

Em síntese, devemos verificar a “suposta” adequabilidade do livro didático ao contexto em que será utilizado. A respeito da adequação dos materiais didáticos, Vilaça (2010, p.68) afirma que ela é sempre parcial, considerando que é impossível o encaixe total de um material didático ao contexto específico de ensino, devido à quantidade de fatores envolvidos nessa adequabilidade. De forma que o nível de adequabilidade varia entre a menor ou maior probabilidade de o material atender aos objetivos de ensino, às características e às necessidades da situação educativa. Estamos de acordo com a referida parcialidade da adequação de um LD ao contexto de ensino, acreditamos que cabe ao professor administrar o uso do material, adaptando-o às necessidades do processo educativo e complementando-o com outros recursos que atendam a essas demandas. Assim, cabe ao professor administrar o uso desse material, de forma a potencializá-lo como instrumento de apoio à sua prática pedagógica.

Essa questão nos leva a outro aspecto, que também tem sido alvo de discussões e que tem gerado divergência de opiniões. Esse aspecto diz respeito à autonomia do professor no exercício da docência e conseqüentemente ao usar o livro didático. Há autores, como Geraldi, que são contrários ao uso do LD. Para ele, a adoção de um livro didático indica uma alienação por parte do professor, uma vez que ele abdica de seu direito a elaborar suas aulas. O autor pontua que, ao ser adotado, o livro didático passa a conduzir o processo de ensino-aprendizagem. (GERALDI, 1987, p. 4). Apesar de descrever uma situação que acontece muitas vezes, esse posicionamento nos parece radical. Ao adotar um livro didático, o professor não é obrigado a segui-lo totalmente tal qual ele se apresenta, além de que o docente pode usar outros recursos didáticos para apresentar o objeto de estudo e potencializar a aprendizagem dos discentes.

Em contraposição ao posicionamento de Geraldi, Soares (1996) alega que a retirada da autonomia do professor não é feita exatamente pelo livro didático. O próprio professor renuncia à autonomia e à liberdade que tem e que deve ter, se permitir que o livro didático conduza a sua prática docente. A autora afirma que esta liberdade e autonomia do professor estão asseguradas quando ele utiliza as propostas trazidas pelo livro como um instrumento facilitador do seu trabalho e possibilitador da aprendizagem por parte dos estudantes. A qualquer momento, o professor pode utilizar outros materiais didáticos para complementar e ampliar as informações e as competências abordadas pelo LD. Cabe ao professor gerenciar de

forma consciente e crítica os elementos envolvidos na sua prática pedagógica, fazendo os ajustes necessários, de maneira que o processo de ensino-aprendizagem seja otimizado.

Um professor - neste caso específico, o de Língua Portuguesa – necessita de ferramentas para o desenvolvimento de sua prática docente, de facilitadores para o processo de ensino-aprendizagem. Como já foi mencionado anteriormente, o livro didático tornou-se ao longo dos anos o material didático mais utilizado nas salas de aula, o que não quer dizer que ele seja o único material disponível. A compreensão de materiais didáticos deve ser mais abrangente, referindo-se a todo material empregado com fins didáticos por professores ou por aprendizes no intuito de contribuir para a aprendizagem (POTOCKY; VILAÇA, 2012). Considerando-se então o ensino de português como língua materna, entende-se por material didático todo e qualquer material que tenha sido ou não produzido para fins pedagógicos e que possam ser utilizados para possibilitar o contato do aluno com essa língua e como recurso para trabalhar os conteúdos, as competências e as habilidades relacionados ao ensino da Língua Portuguesa e ao seu uso em situações concretas de interação.

Consideramos ser de suma importância que o professor tenha a consciência de que o livro didático é apenas um material dentre uma diversidade de materiais disponíveis para desenvolver a aula. Ele pode trabalhar os aspectos linguísticos, culturais, comunicativos, discursivos e outros que julgar relevantes quanto à Língua Portuguesa através de músicas cantadas por quaisquer artistas falantes desta língua, por notícias publicadas em jornais impressos ou digitais ou por meio de filmes, por exemplo. Essa consciência refletirá diretamente na prática pedagógica dos professores de Português.

À medida que o docente leva para as suas aulas os mais diversos materiais que possibilitem o contato com a língua em situações concretas de uso e com o conteúdo ensinado, ele promoverá o contato dos alunos com os mais diversos gêneros e tipos textuais, com textos autênticos, que se realizam nas mais variadas situações sociocomunicativas. Partindo dessa premissa, o docente promove diversas práticas de letramentos, possibilitando aos alunos o desenvolvimento de habilidades necessárias nos mais diversos contextos de interação social.

O livro didático tem um importante papel na prática pedagógica, já que atua como um suporte teórico e prático para os alunos e como um instrumento de apoio para o trabalho desenvolvido por professores. Este material apresenta-se como uma possível organização do conteúdo a ser ensinado, por meio da sistematização desses conteúdos a serem trabalhados em sala de aula (BARRETO; MONTEIRO, 2008). Mas fazemos a ressalva de que o livro didático

é apenas um dos materiais que servem para amparar a prática docente como um facilitador do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Ratificamos que, de forma nenhuma, o professor deve abrir mão da sua autonomia, do seu direito de gerenciar o uso desse recurso pedagógico; de optar pela melhor forma de abordar os conteúdos e de desenvolver as habilidades que viabilizam a adequação no uso da Língua portuguesa nas mais diversas situações de interação social; de escolher e/ou preparar os recursos didáticos que junto ao LD possibilitarão o contato com diferentes gêneros textuais por meio de diversas práticas de multiletramentos na língua materna e facilitarão a aprendizagem da mesma.

É fato que, por motivos diversos, o LD é um material muito presente nas salas de aulas. Pautando-nos nessa realidade em que estamos inseridos e considerando que o uso deste material é amparado por leis educacionais e estimulado por políticas públicas, como o PNLD, que institucionaliza esse recurso como material didático oficial nas instituições de ensino, é que consideramos esse recurso didático como fonte para coleta dos dados que compõem o corpus desta pesquisa. Considerando a forte presença desse recurso didático nas escolas, julgamos pertinente tecermos considerações a partir de análises no que tange às atividades de compreensão textual propostas por livros didáticos de Língua portuguesa do Ensino Médio para o gênero tira.

### **2.3.1 O percurso histórico do livro didático de Língua Portuguesa**

As mudanças sofridas pelos livros didáticos no decorrer dos anos também atingiram o Livro Didático de Língua Portuguesa – LDP. Neste percurso, os LDPs sofreram mudanças significativas tanto no projeto gráfico quanto nas abordagens metodológicas no ensino da Língua Materna. De acordo com Caiado (2011), o LD caminha ao lado da história da Língua Portuguesa. Os livros didáticos de Língua Portuguesa retrataram as diferentes perspectivas teóricas sobre língua, linguagem, leitura, letramento, gêneros textuais e a função destes que vigoraram nos contextos sociais ao longo do tempo.

Bunzen (2007) destaca as mudanças na seleção dos textos apresentados nos livros didáticos de Língua Portuguesa, que romperam com os exemplares dos anos setenta e oitenta. Apesar de ter havido desde sempre a seleção de textos autônomos, completos, os LDPs têm rompido com a predominância de textos literários que se apresentavam naqueles anos. Este autor relaciona essas mudanças que os LDPs vêm passando a “cinco marcos da própria história da Língua Portuguesa no século XX” (2007, p.45).

O primeiro marco apontado por Bunzen (2007) diz respeito às Leis 5.672 e 5.692 de 1971 que prescreviam um ensino de língua materna voltado para as várias linguagens, que gerou, inclusive, uma alteração no nome da disciplina, que passou a ser Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa. Assim, nas décadas de 70 e 80, era comum encontrar em alguns livros gêneros que circulavam na comunicação de massa e na mídia impressa, como notícias e quadrinhos, por exemplo.

O segundo marco trata-se da influência dos estudos da teoria da comunicação também na década de 70, que deu abertura para a análise de textos não literários. Com a visão da língua como instrumento de comunicação, os textos serviam ao propósito de ensinar elementos da comunicação e funções da linguagem, numa abordagem pragmática e utilitária.

O terceiro marco foi a defesa do texto como unidade de ensino nos anos de 1980, o que promoveu uma tentativa de aproximar as aulas e os livros didáticos ao cotidiano por parte dos professores e dos autores, respectivamente. Isso promoveu a presença de uma maior diversidade de gêneros e temáticas nos livros.

Os conceitos de letramento e de gênero discursivo agregados às discussões sobre a relação entre os textos e seu funcionamento nas práticas sociais dentro e fora da escola tiveram papel de destaque nos PCNs de 1998, gerando mudanças significativas nos livros elaborados posteriormente a esses parâmetros de ensino.

O quinto marco apontado é o Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático, que foi realizado a partir de 1995 e que também colaborou para a diversidade de gêneros, já que, ao avaliar a qualidade dos textos, considerou quatro aspectos:

- a) diversidade de gêneros, de contextos sociais de uso (imprensa. Literatura, ciência), de suportes, de registros e dialetos, etc.;
- b) as temáticas e sua abordagem;
- c) os autores e sua diversidade e representatividade;
- d) aspectos da textualidade (fidelidade ao suporte, extensão, indicação de cortes nos textos fragmentados, etc.). (BUNZEN, 2007, p. 45-46)

Segundo Santos et al. (2007), novas perspectivas teóricas levaram a questionamentos sobre o ensino de língua promovido na rede pública brasileira a partir da década de oitenta. Na década seguinte, com a incorporação do conceito de letramento, esses questionamentos ganharam força. As práticas pedagógicas no ensino de língua foram discutidas e os livros didáticos receberam duras críticas, uma vez que estavam ainda vinculados a práticas tradicionais de ensino e veiculavam os valores das classes favorecidas em detrimento das classes menos favorecidas.

Neste cenário, o LDP foi considerado ineficiente e prejudicial ao ensino da língua materna por vários pesquisadores. Eles apontavam o tradicionalismo e a descontextualização

das atividades propostas pelos livros e que estes materiais demonstravam uma concepção de língua apenas como um código e que promoviam um ensino de leitura e da escrita desvinculado das práticas sociais destas atividades fora do ambiente escolar (SANTOS; ALBUQUERQUE; MENDONÇA, 2007).

O surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (PCNs), em 1998, ocasionou novas abordagens em torno do ensino desta língua e das concepções de língua, linguagem, leitura, leitor e texto. Este documento sugere que o ensino de Língua Portuguesa tenha o objetivo de desenvolver nos alunos os conhecimentos necessários para que eles possam refletir e utilizar os recursos expressivos da língua em diversos contextos de interação (DIAS, 2010; CAIADO, 2011).

Aparício e Silva (2014) apontam que os PCNs e as avaliações trienais dos livros didáticos, realizadas por meio do PNLD, puseram os gêneros textuais como objeto de ensino, provocando grandes mudanças na elaboração dos LDPs. Autores e editores destes materiais, visando ao atendimento do previsto nos parâmetros e no processo avaliativo do PNLD, passaram a se preocupar com a oferta aos alunos de uma variedade maior de gêneros textuais com os quais os estudantes entram em contato nas diversas situações comunicativas.

Chopin (2004) aponta que uma das mudanças sofridas pelo livro didático diz respeito aos recursos imagéticos e iconográficos deste material. Houve, então, um aumento dos estudos voltados a esta questão, devido ao desenvolvimento de métodos e instrumentos de análise linguística na década de 80 do século XX. Os avanços nos estudos da Semiótica contribuíram para que “a iconografia didática - e a articulação semântica que une o texto e a imagem - tenha sido levada em conta.” (CHOPIN, 2004, p. 559). Antes disso, as imagens eram negligenciadas no processo educativo e nas atividades propostas por livros didáticos, exercendo a função de ilustrar o material. As potencialidades de significação da linguagem visual não eram exploradas, já que os elementos visuais eram vistos apenas como decorativos.

Nessa perspectiva de adaptação dos livros didáticos de Língua Portuguesa às novas abordagens no ensino desta língua e às demandas de aprendizagem dos estudantes no que se refere às práticas sociais de leitura em que se envolvem na contemporaneidade, esta pesquisa propõe-se a investigar como as atividades de leitura propostas para o gênero multimodal tira por três coleções de LDPs aprovadas pelo PNLD 2018 abordam a compreensão deste gênero verbovisual, considerando o desenvolvimento do letramento multimodal. Assim sendo, no próximo capítulo, trataremos da leitura, considerando suas concepções, os aspectos do

processamento textual e as perspectivas teóricas acerca dos letramentos, dos multiletramentos e da leitura de textos multimodais.

### **3 COMPREENSÃO LEITORA: A COMPLEXIDADE DO PROCESSAMENTO TEXTUAL PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS**

Neste capítulo, trataremos dos aspectos relacionados à compreensão de textos, bem como das discussões acerca dos letramentos e dos multiletramentos e de perspectivas teóricas sobre o ensino de leitura e das habilidades requeridas no ato de ler, no intuito de subsidiar nossas reflexões sobre as práticas de leitura propiciadas pelos livros didáticos em análise.

#### **3.1 CONCEPÇÕES/MODELOS DE LEITURA**

Há um consenso sobre a importância da leitura na vida das pessoas e sobre a necessidade da promoção do hábito da leitura e de seu ensino, o que tem tornado a leitura alvo de inúmeros estudos e pesquisas nas áreas da Educação e da Linguística. Mas, quando se trata da temática leitura, há uma variedade de estudos e teorias propostas pelas diversas vertentes dessas duas áreas do conhecimento. A própria definição de leitura não é uma atividade fácil, pois há vários fatores que devem ser considerados.

Marcuschi (2008) propõe que ler é uma atividade em que o leitor produz e se apropria do sentido do texto. Por sua vez, Rojo (2009), considerando a complexidade da leitura, aponta que ler é um ato que envolve o uso de procedimentos e estratégias perceptuais, cognitivas, motoras, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas e que se realiza com determinado(s) propósito(s). Desta forma, pontuamos que, apesar de a decodificação dos signos linguísticos ser um processo importante, o ato da leitura não se restringe a esta atividade.

Desde as últimas décadas do século XX, tem sido crescente o número de estudos em torno da leitura, além de serem cada vez mais frequentes as discussões sobre o papel da escola e, em específico, da disciplina de Língua Portuguesa na formação de leitores. Considerando que a globalização e o surgimento das TICs promoveram significativas mudanças nas formas de comunicação e, conseqüentemente, nos textos que concretizam as interações sociais na contemporaneidade, o ato da leitura precisa ser revisto e sua concepção, ampliada, uma vez que os textos que circulam nos diversos âmbitos sociais já não são mais constituídos unicamente por elementos verbais (palavras), eles agregam outras linguagens (imagens, gráficos, sons etc.) que também contribuem para a construção de seus sentidos.



Devido à complexidade do ato de ler, que vai além da identificação e reprodução dos signos linguísticos, desde a metade do século XX, houve grandes avanços nas pesquisas e proposições teóricas sobre a leitura (ROJO, 2009). As pesquisas sobre a leitura trazem à baila as discussões e reflexões sobre seu ensino, que, muitas vezes, ainda está centrado em práticas de decodificação, localização e reprodução de informações da superfície textual, o que tem contribuído muito pouco para a formação de leitores proficientes e capazes de se envolver de forma plena e ativa nas (inter)ações sociais. Estes estudos e teorias apresentam-se de diferentes modos, revelando concepções/modelos de leitura. A seguir, apresentamos considerações sobre os três principais modelos de leitura, os quais desvelam o processamento do texto no ato da leitura.

O modelo de processamento textual que entende a leitura como uma extração de significados de um texto é denominado por Leffa (1996) e Colomer e Camps (2002) de **ascendente**, também chamado de processamento *bottom-up* (LEFFA, 1996). Colomer e Camps (2002) explicam que “Tal modelo supõe que o leitor começará por fixar-se nos níveis inferiores do texto (sinais gráficos, as palavras) para formar sucessivamente as diferentes unidades linguísticas até chegar aos níveis superiores da frase e do texto.” (p.30). Leffa (1996), por sua vez, argumenta que, conforme essa concepção, os sentidos encontram-se exclusivamente no texto. Ou seja, as informações importantes e necessárias para que o leitor alcance suas intenções ao realizar a leitura estão prontas no código escrito.

Solé (1998) alega que essa concepção de leitura entende que o leitor processa os elementos de um texto partindo dos níveis mais baixos (fonemas, grafemas, palavras, sentenças) até os níveis mais elevados hierarquicamente e sucessivamente. Nesta concepção de leitura, entende-se que a união dos significados dessas unidades (palavras, frases, parágrafos) fornece ao leitor o significado global do texto (COLOMER; CAMPS, 2002).

Processos *bottom-up* são aqueles “[...] que começam quando os canais sensoriais recebem os sinais e consecutivamente os vão transformando em formas mais abstratas e complexas, até que cheguem à cognição.” (SCLIAR-CABRAL, 2013, p. 279). Nessa perspectiva, “o **texto** é visto como simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado.” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 10, grifo das autoras). A leitura é vista como atividade centrada na superfície textual, cabendo ao leitor reconhecer o sentido das palavras e a estrutura do texto. O foco da leitura, neste caso, está centrado no texto, onde tudo está dito em sua materialidade linguística.

Nesta concepção, ao leitor compete o reconhecimento do sentido das palavras e da organização estrutural do texto. Para a compreensão do sentido basta decodificar. Para tal, valoriza-se o funcionamento interno do sistema e não se considera o contexto social e histórico de produção dos textos. Essa concepção se caracteriza por uma visão monológica da linguagem, pois o sentido se encontra a partir da atividade de reconhecimento das informações linguísticas que se apresentam apenas na superfície textual.

A segunda concepção de leitura apresentada por Leffa (1996) e Colomer e Camps (2002) é definida como um modelo em que o processamento é **descendente** ou *top-down*, que ocorre no sentido contrário ao do modelo ascendente, parte da mente do leitor em direção ao texto. O modelo descendente entende a leitura como atribuição de significados, que é realizada a partir dos diversos tipos de conhecimentos do leitor.

Os processos top-down são aqueles que “[...] iniciam na cognição e descem até as áreas secundárias para possibilitarem o reconhecimento. Exemplo: esquemas ou marcos, puxados da memória cognitiva que permanecem ativados na memória de trabalho para permitirem a construção do sentido das palavras.” (SCLIAR-CABRAL, 2013, p. 279). Logo, a tarefa do leitor é a de levantamento de hipóteses e de predição dos sentidos do texto. No decorrer da leitura, durante o processamento textual, o leitor confirma ou refuta suas hipóteses e predições.

Colomer e Camps (2002, p. 31) explicam que no processamento descendente, que ocorre de cima para baixo,

o significado de um texto não reside na soma de significados das palavras que o compõem. Nem coincide somente com o que se costuma chamar de significado literal do texto, já que os significados se constroem uns em relação aos outros: a aceitação de que cada palavra depende da frase em que aparece, a estrutura da frase também comporta significado [...] uma mensagem jamais oferece o total da informação [...]. Assim, durante a leitura de uma mensagem escrita, o leitor deve raciocinar e inferir de forma contínua.

As autoras salientam ainda que, nessa concepção de leitura, uma vez que as informações não estão todas explícitas no texto, o leitor precisa captar essas informações implícitas, que são dedutíveis por pressuposição ou a partir dos conhecimentos que ele compartilha com o emissor, realizando inferências.

Entretanto, Leffa (1996) e Colomer e Camps (2002) defendem que essas duas concepções para a leitura, os modelos ascendente e descendente, apresentam limitações, uma vez que “A complexidade do processo da leitura não permite que se fixe em apenas um dos seus polos, com exclusão do outro” (LEFFA, 1996, p.17). Nessa perspectiva, Colomer e

Camps (2002) argumentam que os dois modos de proceder consideram que o leitor, partindo da hipótese que o texto tem um significado, busca-o seja pela descoberta de indícios visuais, seja pela ativação de mecanismos mentais que lhe permitem realizar a atribuição de sentido, de entendê-lo. “O que o leitor vê no texto e o que ele traz são dois subprocessos simultâneos e em estreita interdependência.” (COLOMER; CAMPS, 2002, p.31). Essa concepção do processo é chamada de **modelo interativo** da leitura.

Kleiman (1998, p. 32) aponta que “o leitor enquanto sujeito mudou marcadamente desde um analisador de input gráfico até um (re)criador de sentidos”. Essa observação revela uma mudança de paradigma quanto ao papel do leitor, que deixa de ser passivo no ato da leitura e passa a atuar como construtor de sentidos para os textos.

Nessa terceira concepção, o foco do ato de leitura recai sobre a interação estabelecida entre autor e leitor, que se concretiza por meio do texto. Nesta perspectiva, o leitor exerce um papel de ator, de agente, e o texto é o que viabiliza a interação entre os sujeitos envolvidos no ato comunicativo (autor e leitor).

A leitura é entendida como uma atividade de interação de grande complexidade de produção de sentidos. Aqui, entende-se que “o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação.” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 11). A leitura é entendida como um processo dialógico, que pressupõe a interação entre os sujeitos leitor e autor, que são situados sócio-historicamente. Essa atividade demanda ativa participação do leitor, que mobiliza seus conhecimentos no ato da leitura.

Leffa (1996) explica que tanto o texto quanto o leitor têm papel relevante, pois estabelecem uma relação de interatividade no ato da leitura. De acordo com Colomer e Camps (2002, p.31),

nos modelos interativos, o leitor é considerado como um sujeito ativo que utiliza conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com seus próprios esquemas conceituais e a partir de seu conhecimento do mundo.

Em síntese, a construção de sentidos na leitura ocorre a partir da relação entre os conhecimentos prévios do leitor e o significado obtido pela interpretação do texto, de modo que este permite ao leitor incorporar e/ou modificar conhecimentos em seus esquemas mentais.

### 3.2 COMPREENSÃO LEITORA: ASPECTOS DO PROCESSAMENTO TEXTUAL

A função social da escola vai além da oferta do conhecimento sistematizado, por isso ela deve proporcionar aos alunos o desenvolvimento de uma melhor compreensão da(s) realidade(s) que o cerca(m) e das relações que nela(s) se estabelece(m). A escola deve também favorecer a formação dos estudantes enquanto sujeitos sociais, capazes de (inter)agir socialmente nos mais diversos âmbitos (profissional, político, econômico, cultural, etc).

O indivíduo constitui-se através das interações sociais; essas, por sua vez, efetivam-se por meio de gêneros discursivos/textuais, segundo Marcuschi (2010). Uma vez que nossas interações sociais diárias concretizam-se por meio da produção e da recepção de textos, ressaltamos, então, a importância do protagonismo da leitura nas práticas pedagógicas. É relevante considerarmos que “O papel da escola em relação à leitura é o de oferecer aos alunos situações em que eles aprendam a ler e leiam para aprender algo.” (MARINHO; CARVALHO, 1996, p.43). Logo, o ensino da leitura é de extrema relevância, uma vez que, através desta atividade, o alunado entra em contato com o acervo cultural, com o conhecimento produzido pela humanidade e pode interagir socialmente nas mais diversas esferas das atividades humanas.

Dessa forma, a promoção do ensino da leitura constitui-se como um dos eixos de alta relevância no ensino de língua materna.

Na verdade, pela leitura, incorporamos novas ideias, novos conceitos, novos dados, novas previsões, novas e diferentes informações acerca das coisas, das pessoas, dos acontecimentos, e da intervenção dos homens sobre o mundo, sobre o planeta, sobre o universo. Ou seja, pela leitura promovemos a inserção do sujeito nesse grande diálogo empreendido pelo homem, agora e desde que o mundo é mundo. (ANTUNES, 2002, P. 98)

Guiando-se por essa visão, defende-se aqui que o ensino de Língua Portuguesa deve promover o fomento da leitura dos mais diversos gêneros discursivos/textuais produzidos em situações concretas de interação, em situações reais de interação social, de forma que os alunos tenham condições de desenvolver as competências linguística e comunicativa necessárias para inter(agir) socialmente.

É papel da escola também formar os alunos para exercer de forma ativa, crítica e consciente a cidadania. A apropriação do conhecimento e da informação proporcionada pela leitura dá ao indivíduo uma maior compreensão do mundo e das relações que nele se estabelecem, permite que ele reflita e compreenda fatos sociais para que assim se posicione

frente à realidade. Essa formação para o exercício da cidadania faz-se necessária no ensino, pois o aprendiz se constitui enquanto sujeito social, (inter)agindo nesse mundo que o rodeia.

No que tange essa articulação entre o papel da escola e a cidadania, Alliende e Condemarín (2005) explicam que, quando as habilidades em leitura de uma determinada população são mais elevadas, há maior tendência de que os indicadores socioeconômicos da área em que residem esses leitores se aumentem também; enquanto que os locais onde vivem os leitores que apresentam defasagens no desenvolvimento da competência leitora apresentam menores indicadores socioeconômicos.

Como já foi mencionado acima, acreditamos que um dos objetivos fundamentais da leitura é promover a interação do sujeito leitor com o conhecimento através de textos. No ato da leitura, sentidos são construídos através da interação estabelecida entre leitor/texto/autor. O leitor faz interpretações partindo dos conhecimentos que traz consigo (SOLÉ, 1998 e KLEIMAN, 2004).

O ato de ler não pode ser entendido somente como uma simples decifração de códigos, ele constitui-se como uma atividade complexa, uma vez que ocorre de modo processual. Embora a definição de leitura como uma atividade que implica na compreensão de um texto seja simples e pareça evidente, Colomer e Camps (2002) alertam que as interpretações dessa definição não são tão óbvias. Elas alegam que, nas escolas, ainda persistem práticas de ensino da leitura que contradizem essa concepção e que pouco contribuem para a formação de leitores proficientes. Assim, entendemos que, para o êxito na formação desses leitores, é necessário o reconhecimento de que a leitura envolve conhecimentos diversos que interagem com as informações apresentadas no texto lido e que ela se caracteriza como uma atividade complexa e sistemática (OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017).

Solé (1998) e Kleiman (2011), grosso modo, entendem a leitura como uma atividade interativa e construtiva, uma vez que o leitor desempenha um papel ativo ao interagir com o autor do texto no processo de (re)construção do sentido deste. Nessa atividade interativa e construtiva, ocorre o processamento textual, no qual o leitor realiza operações mentais caracterizadas pela interação e integração de diferentes tipos de conhecimentos que o levam à compreensão textual.

Neste sentido, Coscarelli e Novais (2010, p. 36), afirmam que

ler é um processo de integração de diversas operações. Ler envolve desde a percepção dos elementos gráficos do texto até a produção de inferências e a apreensão da ideia global, a integração conceptual, passando pelo processamento lexical, morfosintático, semântico, considerando fatores pragmáticos e discursivos que são imprescindíveis à construção do sentido.

Essa variedade de conhecimentos mobilizados e de processos ocorridos na mente/cérebro no ato da leitura denota a complexidade desta atividade, que, por isso, deve ser entendida como “um sistema dinâmico, aberto e auto-organizado” (2010, p. 35), conforme afirmam as referidas autoras.

De acordo com Moraes (2013), compreender não é o único processo que ocorre durante a leitura, nem é a única habilidade requerida nessa atividade. Há um consenso de que a compreensão é o objetivo maior com a leitura. Desta forma, Moraes (2013) ressalta que leitura não corresponde apenas ao processo de decodificação nem somente à compreensão daquilo que se decodifica. A decodificação e a compreensão são atividades que compõem a leitura, não são a leitura propriamente dita.

Mas o que seria, então, a compreensão leitora? Kleiman (2014, p. 1) define a compreensão leitora como a

[...] faculdade – no sentido de capacidade cognitiva complexa – de entender os significados dos textos escritos. É também o processo por meio do qual são postas em funcionamento as estratégias cognitivas e habilidades necessárias para compreender, que permitem que o leitor extraia e construa significados do texto, simultaneamente, para fazer sentido da língua escrita.

Assim, a compreensão leitora é entendida como o processo de construção do sentido do texto, no qual o indivíduo acessa o sistema de conhecimentos que tem armazenado na memória, que interagem e se integram às informações do próprio texto, bem como faz uso de táticas/ações para facilitar o processamento textual e a construção de sentido(s).

Para Moraes (2013), “compreender o que se lê é objetivo que requer planos, avaliações e decisões necessariamente conscientes e que se supõem capacidade de controle e de flexibilidade por parte dos atores” (p. 75). A leitura não consiste apenas no mero ato mecânico de decifração dos signos gráficos do texto, ela é uma atividade que demanda a orientação de uma série de raciocínios no sentido de construir uma interpretação, partindo das informações proporcionadas pelo texto e pelos conhecimentos do leitor. Mas, simultaneamente, no ato da leitura, outra série de raciocínios ocorre para controlar o progresso dessa interpretação. “O ato de ler consiste, pois, no processamento de informação de um texto escrito com a finalidade de interpretá-lo.” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 36) As autoras afirmam que a construção de sentidos decorre de um processo que, para melhor entendimento, pode ser dividido em: **formulação de hipóteses, verificação de hipóteses e integração e controle da compreensão.**

A formulação de hipóteses corresponde às expectativas estabelecidas pelo indivíduo quando se propõe a ler em relação a todos os níveis do texto. De acordo com Colomer e Camps (2002), nesta situação, elementos textuais e contextuais ativam esquemas de conhecimentos do leitor, o qual realiza antecipações em relação ao conteúdo do texto a ser lido. Essas hipóteses sobre o texto “são formuladas como suposições ou perguntas mais ou menos explícitas para as quais o leitor espera encontrar resposta se continuar lendo.” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 36) Na leitura, o indivíduo antecipa uma organização significativa da unidade textual, que pode ocorrer em relação às menores unidades linguísticas, como prever letras dentro de palavras ou palavras na composição de orações, quanto em relação a unidades maiores, como prever sequências narrativas na composição de um relato.

As autoras mencionam ainda que a formulação de hipóteses ocorre como no efeito dominó, uma unidade leva à outra. Os conhecimentos sobre as unidades maiores (níveis superiores) conduzem à formulação de hipóteses sobre as unidades menores (níveis inferiores). Desta forma, o leitor avança no texto prevendo as sequências ou frases esperadas para o que está lendo, estas frases conduzem o leitor às palavras com maior probabilidade de uso naquele determinado contexto e assim sucessivamente até as unidades mínimas do texto. Entretanto, elas fazem uma ressalva à construção do significado, que ocorre em maior parte por meio de inferências. Assim, as hipóteses também abrangem as informações implícitas no texto.

As antecipações realizadas pelo leitor serão verificadas durante a leitura do texto, podendo ser confirmadas ou não por meio dos indícios conferidos por elementos do próprio texto. Essa confirmação inclui as inferências, pois, segundo Colomer e Camps (2002, p. 37, grifos das autoras), “[...] o leitor não pode acrescentar *qualquer* informação, mas apenas as que se encaixam segundo regras bem determinadas que também podem ser mais ou menos amplas em função do tipo de texto”. Assim, o leitor vai verificar a confirmação ou refutação das hipóteses realizadas por meio das pistas textuais, desde suas unidades menores às maiores.

Quando as informações presentes no texto são coerentes com as hipóteses, o leitor realizará a integração dessas informações ao seu sistema de conhecimentos e por meio de diferentes estratégias de raciocínio chegará ao significado global do texto.

Quanto aos estudos sobre a leitura e compreensão leitora, Leffa (1996, p.66) afirma que “[...] o maior problema na pesquisa da leitura é a dificuldade de acesso aos processos mentais internos que caracterizam a compreensão do texto”. Embora exista essa dificuldade de verificar os processos mentais que se realizam durante a leitura, em que ocorre o

processamento textual para efetivar a compreensão de um texto, existem estudos (KINTSCH, 1998; KINTSCH; RAWSON, 2013; KINTSCH; VAN DIJK, 1978; VAN DIJK, 1992; VAN DIJK; KINTSCH, 1983; VAN DIJK, 1980) que propõem um modelo de compreensão que nos fornecem suporte teórico para entender o que acontece na mente durante a leitura de um texto. Este modelo denomina-se *construction-integration model*/modelo construção-integração, sobre o qual trataremos na seguinte seção.

### 3.2.1 O modelo de compreensão leitora *construction-integration*/construção-integração

A obra *Toward a Model of Text Comprehension and Production*, publicada em 1978 por Kintsch e van Dijk, tinha o objetivo de descrever o sistema de operações mentais que ocorrem para a efetivação da compreensão textual e da produção de protocolos de recordação e resumos. No decorrer do tempo, o modelo de construção-integração passou por algumas revisões e atualizações.

Conforme Ribeiro (2016, p.24), as principais características do modelo não sofreram mudanças e “podem ser sintetizadas através da premissa de que a linguagem escrita ou falada é transformada em uma representação na mente do leitor ou ouvinte [...]”. Essa representação mental do que é lido ou ouvido é um processo que ocorre em duas fases. Na primeira fase, a de construção, um modelo mental aproximado é construído localmente, a partir do input do texto e dos conhecimentos do leitor ou ouvinte. Na segunda fase, a de integração, as construções locais inapropriadas são descartadas e as construções que compõem uma representação global coerente são mantidas. Embora pareça que as operações cognitivas realizadas pelo leitor para compreender um texto aconteçam de modo simples e sequencial, não é assim que elas ocorrem. Essas duas fases, a de construção e a de integração, são caracterizadas por níveis de processamento complexos, que se inter-relacionam e que são condicionados pelas informações fornecidas pelo texto e pelo conhecimento armazenado na memória de longo prazo do leitor ou ouvinte.

Kintsch e Rawson (2013) afirmam que a compreensão textual engloba processamentos em níveis diferentes e apontam o nível linguístico e a análise semântica, sobre a qual desenvolvem a discussão. À medida que o leitor vai lendo, ele decodifica os símbolos gráficos do texto, essa operação é envolvida por processos perceptivos que permitem o reconhecimento de palavras e o papel destas nas frases. O leitor além de reconhecer palavras, faz seleção dos significados adequados, e atribui às palavras funções no interior das sentenças. À medida que o leitor decodifica as palavras e as orações do texto, representações mentais dos



significados dessas unidades são formadas, que são chamadas de **proposições**. Kintsch e Rawson (2013) explicam que os significados das palavras se combinam conforme orientação do próprio texto, formando assim “unidades de ideias ou proposições” (p. 228). Para Van Dijk (1980, apud RIBEIRO, 2016, p. 25) “as proposições denotam fatos do que é real (ou falso) em relação a um mundo possível em um certo momento ou período. Os fatos não são apenas características da realidade, mas o resultado da visão, interpretação e representação da realidade por parte do leitor.”

Assim, as proposições estão entrelaçadas em uma rede denominada **microestrutura** (KINTSCH; RAWSON, 2013). Ela corresponde à estrutura local do texto e é formada por unidades proposicionais advindas das palavras do texto e das sentenças que estas compõem, assim como pela coerência que se estabelece entre essas palavras e sentenças. Van Dijk (1992) afirma que a coerência local não ocorre somente após o processamento completo das orações. Ele alega que a compreensão ocorre simultaneamente ao processamento das informações, de modo gradual e não subsequente. Assim, os leitores podem estabelecer a coerência à medida que as partes do texto são processadas, sem haver necessidade de esperar pelo processamento final da oração.

Os autores pontuam que, entretanto, o significado de um texto não se resume aos significados das palavras que o compõem, nem às inter-relações entre as proposições, “a própria microestrutura é organizada em unidades de ordem superior. Essa estrutura global de um texto se chama *macroestrutura*.” (KINTSCH; RAWSON, 2013, p. 229). A **macroestrutura**, por sua vez, corresponde a tópicos globais e às relações que estabelecem entre si. Para van Dijk (1980), a macroestrutura desempenha as funções de organização da informação microestrutural em uma representação global coerente e de redução dessa informação aos seus aspectos mais relevantes.

A macroestrutura é derivada da microestrutura. As proposições da microestrutura que são incorporadas à macroestrutura textual, devido à sua relevância para a construção da coerência global e sua relação com o tema central do texto, são chamadas de macroproposições. A junção dessas macroproposições forma a macroestrutura, que corresponde ao sentido global do texto. O estabelecimento da coerência global demanda do leitor a reconstrução dos significados de partes textuais maiores, como o parágrafo ou a relação entre os parágrafos, no intuito de obter os tópicos mais importantes do texto.

Van Dijk (1980) aponta que a macroestrutura desempenha duas funções: a organização da complexa informação da microestrutura em uma representação global coerente e a redução dessa informação complexa aos seus aspectos mais relevantes. O autor

afirma que essa redução permite o armazenamento e a recuperação das informações que possibilitam ao leitor realizar várias tarefas como o resumo e a paráfrase dentre outras. Uma vez que nossa memória não retém toda informação decorrente do que lemos, há a necessidade de obtenção dos pontos mais importantes de um texto a partir da redução da gama de informações albergada pela microestrutura.

A microestrutura e a macroestrutura formam a **base textual**, que “representa o significado do texto, tal qual expresso verdadeiramente pelo texto.” (KINTSCH; RAWSON, 2013, p. 229). A sua formação ocorre mediante a combinação de palavras para formar proposições e a combinação de proposições para formar a microestrutura, principalmente por meio de relações sintáticas e semânticas que se estabelecem entre elas. Na base textual, estão envolvidos processamentos no nível linguístico e semântico em que o leitor estabelece tanto a coerência local como global. A base textual representa o significado expresso pelo texto sem considerar nada além do que aparece explicitamente nele.

Assim, Kintsch e Rawson (2013) pontuam que a compreensão do que está posto explicitamente no texto é superficial, que talvez essa compreensão até permita ao leitor reproduzir tal texto ou partes dele, mas não lhe garante uma compreensão profunda e completa. Assim, a construção da base textual possibilita ao leitor inteirar-se das inter-relações que se estabelecem entre as proposições e estabelecer a coerência local e global do texto; entretanto, é necessário construir um **modelo situacional**; ou seja, “um modelo mental da situação descrita pelo texto” (KINTSCH; RAWSON, 2013, p. 229) a partir de seu conteúdo para que ocorra um entendimento mais profundo.

Van Dijk (1992) afirma que o modelo situacional pode incorporar experiências prévias e informações de conhecimento geral do leitor que se relacionem com as informações da base textual. Logo, há uma integração entre o que o leitor já sabe e as informações fornecidas pelo texto, sendo que a compreensão será restringida a uma avaliação da base textual e do modelo situacional correspondente. Nessa perspectiva, Kintsch (1998) pontua que o modelo situacional engloba mais do que a coerência local estabelecida entre as proposições. Ele pode fornecer uma base para a organização total de um texto até mesmo nos casos em que a estrutura não esteja explicitamente sinalizada no texto.

A construção deste modelo situacional demanda a integração das informações decorrentes do texto aos conhecimentos prévios de relevância para este texto com os objetivos do leitor. Ou seja, implica na recuperação e integração dos diferentes conhecimentos prévios do leitor com informações da base textual no intuito de torná-la coerente, mas também para

completá-la de modo que ela seja interpretada. Na seção seguinte, trataremos desses conhecimentos acessados no processamento textual.

### 3.2.2 Conhecimentos prévios do leitor e sua participação na compreensão leitora

Ninguém sabe de tudo, nem desconhece absolutamente tudo. Entende-se que cada pessoa detém determinados saberes e que estes são mobilizados no ato da leitura. “A leitura e a produção de sentidos são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências).” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 21). No ato da leitura, diferentes conhecimentos são mobilizados no processamento textual através de estratégias sociocognitivas, “[...] além das pistas e sinalizações que o texto oferece, entram em jogo os conhecimentos do leitor.” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 37).

O conhecimento prévio é o conjunto de saberes das várias áreas do conhecimento adquiridos pelo leitor e de suas experiências assimiladas ao longo da vida e que são acionados durante a leitura para interagir com as informações apresentadas pelo texto. Esses conhecimentos permitem ao leitor, à medida que decodifica as unidades menores do texto, a atribuição de sentido ao material escrito, que ocorre por meio de um processo que compreende formulação e verificação de hipóteses acerca da forma composicional, do tema e do significado do texto, pois se integram às informações obtidas depois dessas duas etapas. Conforme Kleiman (2011), há três sistemas de conhecimentos aos quais recorreremos no ato da leitura. Eles são o conhecimento linguístico, conhecimento de mundo ou enciclopédico e conhecimento textual.

O **conhecimento linguístico** diz respeito ao conhecimento dos aspectos linguísticos, tais como o gramatical e o lexical, e de como eles são empregados e se organizam na superfície textual. Este tipo de conhecimento refere-se à pronúncia, ao léxico, às regras de funcionamento e o uso de determinada língua. Ele permite aos usuários “[...] compreender a organização do material linguístico na superfície textual; o uso de coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados” (KOCH; ELIAS, 2006, p.40).

O **conhecimento enciclopédico ou de mundo** refere-se aos conhecimentos gerais e aos conhecimentos adquiridos a partir das experiências pessoais dos indivíduos. Diz respeito também ao conhecimento que o usuário da língua possui em relação às diversas situações

comunicativas, como “[...] sobre o que está envolvido em ir ao médico, comer num restaurante, tirar um documento, assistir a uma aula” (KLEIMAN, 2004, p.22).

O **conhecimento textual** diz respeito às formas de interação e está relacionado aos tipos de texto e gêneros discursivos/textuais. O conhecimento textual permite ao leitor o reconhecimento dos propósitos comunicativos do produtor do texto; da adequação linguística e da adequação do gênero textual à situação comunicativa; refere-se aos conhecimentos sobre gêneros e tipos textuais e de sua adequação às situações de interação social.

O conhecimento prévio é um fator fundamental no levantamento de hipóteses realizado pelo leitor sobre a superestrutura dos textos e de seu conteúdo temático; além de proporcionar o suporte para a realização de inferências, que são necessárias para a compreensão de informações que não estão explícitas no texto, e para estabelecer a coerência local e a global. Esse processo é de extrema relevância para a integração da base textual e um modelo situacional.

Kleiman (2011, p. 13) afirma que “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”. Para esta autora, a compreensão é resultado da interação entre os diversos tipos de conhecimento: o linguístico, o textual e o conhecimento de mundo. A construção do sentido do texto efetiva-se mediante esta interação entre os diferentes conhecimentos do leitor, assim, sem essa interação, a compreensão não ocorre.

Leffa (1996) afirma que o indivíduo consegue entender o mundo ao seu redor a partir de representações desse mundo em sua mente. Contudo, o autor argumenta que os conhecimentos não surgem do nada, eles são adquiridos por assimilação ou transformação a partir do que o indivíduo carrega. Assim, os conhecimentos não são acomodados na mente por um processo de justaposição ou por compartimentação em “gavetas” separadas. O conhecimento é organizado hierarquicamente de modo que a informação nova se une à informação já existente, promovendo sua ampliação ou modificação. Esse processo promove uma sofisticação nas estruturas mentais de conhecimento e as tornam aptas a receber mais informações. Logo, o conhecimento prévio é um fator essencial de coerência para que o leitor, na interação com o texto, possa dar sentido ao que lê (RIBEIRO, 2016).

Essa concepção de Leffa (1996) é baseada na teoria dos esquemas, que foi formulada inicialmente por Bartlett (1932) e que propõe explicações para a forma como o conhecimento está representado na mente dos indivíduos. Rumelhart (1980) afirma que o conhecimento está empacotado em unidades, que são armazenadas na memória e chamadas de esquemas, cuja

função é a representação de conceitos gerais sobre objetos, situações, eventos, sequência de eventos, ações e sequências de ações. Para este autor, um esquema se caracteriza por não ser uma unidade rígida, sendo dotada, então, de certa flexibilidade. Desse modo, um esquema fornece uma espécie de “esqueleto” para que determinada situação seja interpretada, com possibilidade de haver variações.

Outra característica que denota essa flexibilidade é que “um esquema pode estar relacionado a uma rede de esquemas ou inserido dentro de outro, por meio de subesquemas” (RIBEIRO, 2016, p. 33). Segundo Leffa (1996), o esquema não fica isolado dentro da nossa estrutura cognitiva, ele compõe uma rede, em que se entrelaça com outros esquemas. A relação entre os esquemas não é somente hierárquica, de modo que esquemas menores estariam permanentemente contidos num esquema maior. Essa relação não se estabelece apenas para baixo, ela se estende a todas as direções (LEFFA, 1996).

Considerando o modelo de compreensão proposto por Kintsch e Van Dijk (1978), o modelo Construção-Integração, adotado por esta pesquisa, os autores afirmam que os esquemas têm papel fundamental na atividade de leitura, pois a sua ativação possibilita a identificação das ideias principais de um texto. Kleiman (1999) pontua que essas estruturas facilitam a comunicação humana, uma vez que a ativação de esquemas proporciona um melhor desempenho na escolha e na síntese das informações que se pretende transmitir para as outras pessoas. Leffa (1996) explica que há uma tendência à ampliação dos nossos esquemas no decorrer do tempo. Essa ampliação ocorre tanto em quantidade disponível quanto em qualidade, ou seja, amplia as variáveis que possibilitam a construção de interpretações coerentes com o texto.

Entretanto, é possível que, em algumas situações, o esquema adequado não seja ativado por motivos como, por exemplo, a incoerência e a falta de conexão do texto em momentos em que o leitor não possua objetivos claros para a realização da leitura. Quando o leitor não possui o conhecimento sobre as variáveis que compõem um determinado esquema, ele pode encontrar dificuldades na sua interação com o texto. Ao desconhecer grande parte das palavras encontradas na leitura, há uma tendência do leitor a realizar uma síntese das informações de maneira difusa, apresentando dificuldades para separar os detalhes das informações principais do texto (LEFFA, 1996). No ato da leitura, as relações entre os esquemas são fundamentais, principalmente, porque é por intermédio da ativação de um esquema geral que o leitor poderá distinguir as informações secundárias das ideias centrais presentes em um determinado texto.

Segundo Kintsch e van Dijk (1983), o conhecimento prévio e a sua forma de organização possibilitam ao leitor o uso de estratégias contextuais para inferência de possíveis tópicos e tipos de discurso. De acordo com esses autores, ao levantar uma hipótese, esta funciona como um dispositivo *top down* (descendente) para entender sentenças subsequentes e também para verificar a adequação dessa hipótese. Além disso, o conhecimento sobre determinados tipos textuais, por exemplo, possibilita ao leitor o (re)conhecimento de ações e eventos que são tipicamente descritos em gêneros discursivos/textuais diversos.

Em uma das seções anteriores, pontuamos que o modelo de compreensão adotado por essa pesquisa apresenta duas fases gerais, uma de construção e outra de integração. Na fase de integração, principalmente, o conhecimento prévio auxilia na construção de um modelo situacional.

Isso significa que o leitor utiliza estratégias contextuais para estabelecer um tópico para uma situação de comunicação e que essas estratégias são restringidas pela cultura, pela situação social, pelo evento específico de comunicação, pelas dimensões sociais (papéis, posições, status, sexo, idade...) do usuário e pelas características pessoais (objetivos, interesses, planos...). (RIBEIRO, 2016, p.34)

Assim, o discurso acontece em situações específicas dentro de um contexto sócio-cultural em que os participantes possuem certos papéis ou funções, além de regras e convenções que podem determinar o tipo de interação, sendo que “[...] não se pode dizer qualquer coisa que nos venha à cabeça em qualquer situação... possíveis discursos são restringidos pelas várias dimensões das situações”. (VAN DIJK, 1992, p.18).

Desse modo, ao ler uma sequência de sentenças, o leitor identifica as principais proposições, que formam uma representação global do texto e o produto de sua compreensão, amparado pelo seu conhecimento prévio, num processo que implica levantar hipóteses e verificar a coerência delas a partir das pistas fornecidas pelos próprios elementos textuais e pelo contexto de comunicação.

Nesse sentido, a compreensão de um texto ocorre a partir da ativação de esquemas por parte do leitor, que se baseia nos seus conhecimentos prévios, que lhe permitem gerar significados coerentes na verificação das hipóteses para construir uma interpretação plausível do texto. O conhecimento prévio também é de suma importância para que o leitor realize as inferências necessárias para a compreensão de informações que não estão explícitas no texto e para que a coerência local e global de determinado texto seja estabelecida.

A inferência consiste em “[...] um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto.

(DELL'ISOLA, 2001, p. 45). Uma vez que o texto não apresenta explicitamente todas as informações necessárias a sua compreensão, pois, caso o fizesse, teria uma extensão extremamente longa, o processo inferencial gera informações adicionais que são obtidas a partir das pistas textuais, do que o texto fornece nos seus elementos verbais e visuais. Inferir é um processo cognitivo que implica na reconstrução de significados por meio da ampliação de dados fornecidos pelo texto. Esse processo ocorre por meio de formulação e avaliação de hipóteses. Assim, podemos dizer que a inferência corresponde ao preenchimento das “lacunas de sentido entre unidades semânticas textuais com base no contexto situacional e por meio de conhecimento prévio, construindo-se uma interpretação adequada daquilo que não está explícito” (GIRALDELLO, 2017, p. 40).

Para Koch e Travaglia (1995, p.70), “[...] se entende por inferência aquilo que se usa para estabelecer uma relação, não explícita no texto, entre dois elementos desse texto”. Os textos, geralmente, apresentam lacunas, pois nem todas as informações necessárias para sua compreensão são apresentadas explicitamente. Logo, cabe ao leitor, durante o processamento textual, preencher essas lacunas estabelecendo ligações entre as proposições, tanto da micro quanto da macroestrutura, para que seja construída uma representação semântica coerente dos textos. Desse modo, para preencher as lacunas de sentido entre proposições locais e globais, o leitor recorre ao processo inferencial, no qual há junção das informações contextuais com o seus conhecimentos prévios no sentido de que seja construída uma interpretação coerente para o que está implícito no texto.

O processo inferencial demanda a recorrência a informações extratextuais. Essas informações são acessadas nos conhecimentos prévios do leitor. Desse modo, a compreensão não acontecerá se o leitor não possui os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos ou textuais necessários para sua efetivação. Os conhecimentos do leitor são mobilizados no processo inferencial, as informações explícitas nos textos, algumas vezes, não são suficientes para compreendê-los. Logo, a compreensão efetiva de um texto envolve os conhecimentos prévios do leitor de diversos tipos, que interagem com informações contidas no próprio texto. Nesse sentido, alguns estudos apontam que a dificuldade na integração entre as informações textuais e o conhecimento prévio do leitor, por meio da produção de inferências, é um dos principais fatores responsáveis que contribuem para as falhas na compreensão textual (CAIN, 2009; RIBEIRO, 2016).

Na literatura que trata das inferências, várias pesquisas apresentam diferentes categorizações quanto ao tipo, a função e outros aspectos relacionados às inferências produzidas durante o processamento textual na tentativa de compreender um texto. Embora

consideremos a relevância dessa temática, ressaltamos que não é objetivo desta pesquisa discorrer sobre as diferentes nuances do processo inferencial. Nosso objetivo, ao fazer essas breves considerações, é ressaltar que não ocorre compreensão sem algum nível de inferências e que este processo envolve, principalmente, o conhecimento prévio do leitor.

Na próxima seção, trataremos do ensino-aprendizagem da leitura, considerando as práticas sociais que demandam essa atividade e as atuais exigências sociointeracionais quanto ao letramento em diferentes gêneros textuais, no que diz respeito às suas configurações e veiculação.

### 3.3 DOS LETRAMENTOS AOS MULTILETRAMENTOS: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA

Os estudos acerca do letramento são palco de muitas discussões desde o seu surgimento, uma vez que não havia um consenso quanto à definição de letramento e devido às diferentes concepções sobre os usos da escrita e da leitura. Rojo (2009, p. 99) aponta que o conceito de letramento “varia através dos tempos e das culturas”, pois se adapta às diferentes práticas sociais de escrita e leitura. Soares (1998, p. 75) sinalizou para esta questão afirmando que este conceito “[...] depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social; letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o que, como, quando e por que ler e escrever”.

A menção ao termo letramento e as discussões sobre seu conceito e sobre suas práticas são relativamente recentes no Brasil. Magda Soares (2003) e Ângela Kleiman (2004a) atribuem uma das primeiras aparições desse termo à obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato, com publicação em 1986. Ainda de acordo com Soares (2003), esse conceito surge da necessidade de denominar um processo que vai além da alfabetização, da necessidade de ampliar o conceito de alfabetização. Apesar de diferenciar o letramento da alfabetização, Soares afirma que o letramento a inclui e que essa distinção de conceitos ainda causa dúvidas. Embora os estudos iniciais sobre o letramento tenham girado em torno da dicotomia alfabetização versus letramento, esta autora ressalta a importância dos dois termos para o ensino, já que os alunos se envolvem nas práticas de leitura e de escrita tanto pela aprendizagem do código linguístico quanto pelas práticas sociais que envolvem esses processos.



Para termos mais clareza em relação a esta questão, vamos ver quais as definições desses dois termos. A alfabetização “tem por objetivo o domínio do sistema alfabético e ortográfico, precisa do ensino sistemático [...]” (SILVA, 2012, p. 27). Enquanto que Scribner e Cole (1981) mencionados por SILVA (2012) entendem letramento como “um conjunto de práticas socialmente organizadas que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, para produzi-la e disseminá-la.” (p. 26). Também estão em consonância com essa visão de letramento Kleiman e Soares quando alegam que este termo diz respeito à capacidade que um indivíduo possa ter de usar as habilidades de leitura e escrita nas mais diversas práticas sociais.

Diante disso, Soares (2006, p. 27) defende que

a noção de letramento difere da noção de alfabetização, pois se considera alfabetizado o indivíduo que aprendeu as habilidades mecânicas de ler e escrever, mas que pode não ter adquirido o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita e se engajou em práticas sociais que as demandam.

Em todos os dias de suas vidas, os indivíduos deparam-se com situações em que eles vão precisar usar a leitura e/ou a escrita para interagir com as pessoas e com o mundo a sua volta, para se constituir enquanto sujeito e agir socialmente, situações como: ler um trecho da Bíblia quando vai à igreja, ler um artigo científico e escrever um resumo do mesmo como requisitos de uma disciplina na universidade, assistir ao noticiário na televisão, receber e escrever um e-mail, etc.

Considerando essas necessidades, que todos temos no nosso cotidiano, é que se faz necessário que o ensino de língua portuguesa adote uma prática que preze pelos letramentos dos alunos em sua língua materna.

Na escola, podemos pensar, por exemplo, em ensinar as habilidades e competências necessárias para participar de eventos de letramento relevantes para inserção e participação social, em criar e recriar situações que permitam aos alunos participar efetivamente de práticas letradas. Assim, em vez de dizer que todos os alunos estão aptos a aprender o letramento, podemos entender que todos os alunos estão aptos a participar dessas situações complexas. (SILVA, 2012, p. 27)

A concepção de letramento de Kleiman (2004) e Soares (2006) defende que o aluno, além de aprender a ler e escrever, deve ser capaz de usar essas duas habilidades nas mais diversas situações de comunicação. Disso decorre a relevância de levar para as nossas aulas o maior número possível de gêneros textuais, auxiliando, assim, nossos alunos a compreenderem os mais variados textos produzidos em Língua portuguesa, assim como a funcionalidade sociocomunicativa desses textos; a identificarem e a entenderem as relações e os valores

sociais do mundo retratado nos textos lidos e tornando-os aptos a atenderem às exigências da sociedade em que vivem.

A pretensão não é determinar que o livro didático e o professor deem conta de preparar os alunos para todos os eventos de letramento; diante da imensa variedade de situações que requerem o uso da leitura e da escrita e, conseqüentemente, da diversidade de gêneros textuais que se realizam nessas situações de interação, essa tarefa torna-se impossível para o docente. Entretanto, defendemos um ensino de língua portuguesa que trabalhe, sempre que possível, com diversos textos autênticos, ou seja, que tenham sido produzidos em situações reais de inter(ação) social. Desta forma, os alunos experimentarão práticas letradas diversas e isso lhes favorecerá no desenvolvimento da autonomia para agir e interagir dentro e fora da escola nos mais diversos contextos da atuação humana.

Rojo (2009) aponta que os recentes estudos acerca dos letramentos direcionam-se para a diversidade de práticas de leitura e de escrita por meio dos usos de diferentes linguagens, apontando para os aspectos sociais e culturais das práticas de letramentos. Indicando-nos, então, que o mais adequado é nos referirmos ao termo no plural, letramentos, uma vez que há múltiplos eventos comunicativos que nos exigem habilidades para inter(agir) socialmente por meio da leitura e da escrita.

Conforme Soares (2002; 2004; 2009) e Kleiman (2004), o letramento enquanto desenvolvimento de habilidades para a prática da leitura e da escrita está intimamente relacionado à linguagem verbal. Os envolvidos no processo educativo e os estudos do letramento têm como principal foco o letramento denominado de logocêntrico por Lemke (2010), uma vez que está centrado na escrita. Essa modalidade tem sua relevância, mas não é a única utilizada na construção dos textos que circulam socialmente, por isso é necessário para a formação de leitores proficientes que os estudos sobre os letramentos sejam revistos, de modo que englobem os outros modos de significação, que não se restringem à escrita.

As pessoas se comunicam e produzem significados nas mais diversas práticas sociais através de várias modalidades de linguagens, então, o mais coerente é que as aulas de língua materna proporcionem aos estudantes letramentos nesses diversos modos de representar o mundo através dos mais variados gêneros textuais que se caracterizam pela multimodalidade (multimodais).

Neste sentido, nossas ideias convergem com as de Kress e Van Leeuwen (1996), cujos apontamentos foram citados por Santos (2006, p. 59-60), quando eles alegam que

a multimodalidade dos meios linguísticos, em que estamos mergulhados hoje, é assunto que não pode passar despercebido pela escola em nenhum

nível de ensino. É impossível ler prestando atenção apenas na mensagem escrita, ela é apenas um elemento representacional que coexiste com uma série de outros elementos como a formatação e o tipo de informação advindos de quaisquer modos representacionais e comunicacionais, que ocorrem em um texto, devem ser observados, pois, dentro de um determinado domínio sociocultural, os mesmos significados podem frequentemente ser expressos em diferentes modos semióticos.

A escola e o ensino de Língua portuguesa têm o dever de preparar os indivíduos em formação para as diversas competências de compreensão e produção dos mais variados gêneros textuais, para inter(agir) socialmente nos mais variados contextos através da compreensão e produção de textos que circulam em diferentes âmbitos e que empregam diferentes linguagens.

O ensino precisa estar voltado para que “o indivíduo ou o grupo possa exercer a leitura e a escrita de maneira a se inserir de modo mais pleno e participativo na sociedade tipicamente letrada que é a nossa” (BAGNO; RANGEL, 2005 apud SILVA, 2012, p.32). A escola, através de todas as disciplinas que oferta e dos materiais didáticos que usa, deve estar direcionada para a formação intelectual e para a construção da cidadania dos educandos por meio do desenvolvimento dos (multi)letramentos que contribuam para isso.

Neste sentido, de acordo com Unsworth (2001), citado por Hemais (2010), “em termos escolares, o letramento deve ser revisto como uma questão de multiletramento” (p.1). Isso significa dizer que, uma vez que os nossos alunos irão se deparar com textos que empregam linguagens verbal, sonora, visual/imagética ao mesmo tempo, nós devemos proporcionar-lhes práticas de letramentos nessas diferentes modalidades de expressão. Reforçamos esse compromisso com a ideia de que “uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentido a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagens” (DIONÍSIO, 2002, p.131).

Segundo Rojo (2012), em 1996, o Grupo de Nova Londres – GNL – foi pioneiro ao afirmar pela primeira vez a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos. Formado por pesquisadores dos letramentos, estudiosos da Linguística, da Educação e da Antropologia, dentre eles, Bill Cope, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Jim Gee e Norman Fairclough, o Grupo de Nova Londres (The New London Group), após uma semana de discussões realizadas em reuniões em Nova Londres (EUA), de onde se origina o nome do grupo, publicou um manifesto com o título *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (Uma Pedagogia dos Multiletramentos – Desenhando Futuros Sociais).

Nesse documento, o grupo apontou a necessidade de a escola se responsabilizar pelos “[...] novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TICs, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande

variedade de culturas já presentes nas salas de aula em um mundo globalizado [...]” (ROJO, 2012, p. 12). Essas discussões propostas pelos integrantes do referido grupo provêm do fato de que vários deles eram oriundos de países em situações de conflitos culturais, marcados pelas guerras entre gangues, por massacres, perseguições e intolerâncias, sendo que essas questões não eram tratadas nos ambientes escolares, contribuindo desta forma para o aumento da violência e a falta de perspectivas para o futuro dos jovens. O grupo também considerou a convivência dos jovens com as TICs, que demandavam novos letramentos, com um caráter multimodal, multissemiótico ou multimídia.

Nesse contexto, para abarcar a multiculturalidade e a multimodalidade dos textos que caracterizam as sociedades globalizadas contemporâneas e as interações que nelas se estabelecem, o GNL cunhou o termo **multiletramentos**, entendendo esse conceito como uma ampliação ou ressignificação dos letramentos, da concepção de letramento, uma vez que consideram a multiplicidade cultural (de contextos culturais e de eventos comunicativos) e a multiplicidade de linguagens (semiótica) na constituição e circulação dos gêneros textuais.

Rojo (2012, p.13) ressalta a importante distinção entre o conceito de letramentos (múltiplos), “que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral”, e o conceito de multiletramentos, enfatizando que este

aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p.13).

Sendo assim, diante do conceito de multiletramentos apresentado nesta pesquisa, consideramos que é de extrema relevância que o ensino de Língua Portuguesa promova a leitura do maior número possível de gêneros textuais/discursivos, possibilitando, assim, que os alunos desenvolvam habilidades para a construção de sentidos para os mais variados textos, que se originam e circulam nos mais diversas culturas locais e globais, inclusive para os que se constituem por vários modos de linguagem (multimodais).

Para Santaella (2007, p. 34), “texto, imagem e som já não são o que costumavam ser. Deslizam uns para os outros, sobrepõem-se e entrecruzam-se”. Uma vez que os textos se constituem por diferentes linguagens, também é imprescindível que os estudantes consigam identificar a funcionalidade comunicativa desses diversos textos; que identifiquem e entendam as relações e os valores sociais retratados nesses gêneros discursivos/textuais e que se conscientizem que há outros modos de significação além da escrita (linguagem verbal). É

neste sentido que nos propusemos a analisar como os livros didáticos de Língua Portuguesa para o ensino médio abordam a multimodalidade que caracteriza gêneros verbo-visuais e como contribuem para o desenvolvimento de habilidades de leitura para estes textos através das atividades de compreensão leitora que propõem para o gênero textual tira, que se caracteriza como um gênero multimodal por integrar linguagem verbal e visual/imagética.

A esse respeito, Rojo (2009, p. 107) afirma que a educação deve considerar

Os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, os sons, os design etc., que estão na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea.

O letramento multimodal/multisemiótico é exigido nas práticas letradas cotidianas e, por isso, não pode ser desconsiderado no ensino da língua materna, nem no material didático utilizado para promover esse ensino.

Considerando que estamos cercados por textos que empregam diferentes modos de linguagem em todas as interações sociais que estabelecemos e as mudanças significativas nas formas de comunicação que as tecnologias promoveram, é que este trabalho se propõe a analisar o ensino da leitura promovido por livros didáticos de Língua portuguesa por meio das atividades de leitura que propõem para gêneros verbovisuais, mais especificamente o gênero tira, uma vez que temos sido exigidos a interagir não somente pela escrita, mas também por outras semioses. Nesse sentido, na seção seguinte, apresentamos alguns apontamentos teórico no que tange a leitura de textos multimodais ou multissemióticos.

### 3.4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS ACERCA DA LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS

Considerando que a nossa sociedade é marcada pelo frequente uso de recursos visuais nas mais variadas situações de interação, a atividade de leitura, a compreensão leitora, tem se ampliado no sentido de alcançar também os elementos não verbais que constituem inúmeros textos. Apesar de não haver ainda profundo conhecimento sobre como ocorre a leitura de textos que se constituem pelo uso de linguagem verbal e da não verbal, os estudos de Walsh (2007) permitem que façamos algumas considerações sobre esta questão.

No artigo “Reading visual and multimodal texts: How is reading different?”, essa autora faz análise de um texto verbal e dois textos multimodais, um impresso e um virtual, com o intuito de buscar semelhanças e diferenças no modo de processar cada um desses textos. Nessa análise, Walsh (2007) indica que para cada um dos três textos é necessário entender sua finalidade social em seu contexto particular e cultural, que está relacionado ao propósito de uso desse texto. A autora afirma ainda que a compreensão desses textos, independente dos modos semióticos que os constituam, está ligada às experiências e aos conhecimentos prévios do leitor. Isso se deve ao fato de que, ao ler palavras ou imagens, o leitor passa por um processo recursivo e interativo, estabelecendo ligações com seus conhecimentos prévios de palavras, imagens e conteúdos.

Embora esses processos de leitura sejam comuns a todos os textos, Walsh (2007) destaca que o processamento da linguagem verbal e da não verbal são diferentes, uma vez que cada uma delas tem potencial significativo diferente. Enquanto o modo verbal está mais relacionado ao dizer, a imagem está mais relacionada ao mostrar e, para cada um desses potenciais, diferentes componentes serão mobilizados. O texto verbal é construído principalmente por aspectos linguísticos (vocabulário, regras gramaticais etc.) que se expressam por meio de uma organização em frases, parágrafos; seu estilo se estabelece pela entonação, pelo jogo de palavras, pela pontuação etc. e o caminho de sua leitura é mais sequencial. (WALSH, 2007)

Os textos não verbais, a exemplo das imagens, são construídos considerando aspectos como tamanho, cores, formas, posição etc.; seu estilo passa pelo uso de construções gráficas, animações etc. O caminho de leitura desses textos é mais flexível, possibilitando ao leitor maior escolha no percurso a ser seguido no ato da leitura. Esses aspectos que compõem cada um desses modos garantem que cada um tenha maior potencial de significação para melhor apresentar um tipo de informação, por exemplo, um maior potencial para narrar uma situação por parte da linguagem verbal e para mostrar por parte da imagem.

Esses aspectos empregados na produção de textos devem também ser considerados na leitura, já que a leitura de palavras e/ou imagens em um texto demandará atenção aos aspectos intrínsecos tanto de um modo quanto do outro. Nos casos em que há integração desses dois modos de significação, a leitura deve ser realizada de maneira conjunta. Segundo Walsh (2007), tanto os modos particulares quanto a integração de modos pode influenciar na construção de sentidos feita pelo leitor. Ela pontua ainda que o potencial significativo de cada modo é utilizado com determinado propósito. No caso do gênero tira, por exemplo, o uso de

cores, formas e das imagens não tem função de mera ilustração nesse texto; o emprego desses recursos tem sua contribuição significativa na construção dessa breve narração.

Considerando que a leitura possibilita aos indivíduos sua inserção no mundo letrado que os cerca, destaca-se a importância da formação leitora dos nossos alunos e da inclusão de textos multimodais nessa formação, visando o engajamento dos estudantes nas mais diversas práticas interacionais na sociedade letrada contemporânea, que se concretiza, muitas vezes, pela produção e recepção de textos multissemióticos/multimodais.

### **3.4.1 A teoria da aprendizagem multimídia**

As produções textuais orais e escritas, frequentemente, utilizam outras linguagens, não se restringindo ao uso de linguagem verbal. Apesar desse uso comum em diferentes situações de interação social, os estudos da Linguística acerca dessa combinação de linguagens empregada em diversos textos e a construção de sentidos a partir dessa combinação são recentes. Assim, também são recentes as pesquisas em relação ao ensino-aprendizagem de línguas tomando esses textos (multimodais) como objeto de estudo no processo educativo e na formação de leitores proficientes. Durante bastante tempo, as atenções estiveram centradas no modo verbal. Várias teorias foram desenvolvidas, mas poucas trataram dos outros códigos pelos quais nos comunicamos. Anteriormente, mesmo sendo conhecidos, os códigos não verbais não receberam tanta atenção quanto no contexto atual dos estudos da linguagem.

O surgimento do computador e das tecnologias da informação e da comunicação tornou mais frequente a combinação da linguagem verbal com elementos não verbais, como a música, as imagens estáticas e em movimento, os elementos gráficos etc. Isso afetou significativamente as atividades de produção e recepção de textos, que se constituem por essas diferentes linguagens em várias situações comunicativas. No sentido de melhor entender as discussões vigentes em torno dessa integração de linguagens verbal e não verbal, apresentamos nesta seção uma das teorias que tratam dessa integração, a Teoria da Aprendizagem Multimídia.

A Teoria da Aprendizagem Multimídia foi proposta por um grupo de estudiosos liderados por Richard Mayer. Essas pesquisas tinham como objetivo tentar observar como estudantes aprendiam por meio da integração de linguagem verbal e não verbal. Essa teoria tinha como interesse aplicar os conhecimentos na implementação de materiais didáticos para facilitar a aprendizagem, porém ela traz também relevantes considerações sobre a leitura de textos constituídos por combinação de linguagens verbal e não verbal, denominados por este

grupo de multimídias. Essa contribuição em torno da leitura deve ao fato de que esta atividade é um dos meios pelos quais se aprende e não há efetiva aprendizagem sem haver compreensão.

Moreno e Mayer (2000) e Mayer (2005) apresentam em suas pesquisas estudos nos quais fizeram testes de retenção de informação e resolução de problemas com o objetivo de observar como funciona a aprendizagem dos multimídias (multimodais). A partir destes testes, apresentaram doze princípios, a saber:

1. Princípio da multimídia: os estudantes aprendem melhor por meio de texto verbal escrito ou oral e imagens que somente por meio de texto verbal.
2. Princípio da contiguidade espacial: os alunos aprendem melhor quando há proximidade entre as palavras e as imagens.
3. Princípio da contiguidade temporal: há melhor aprendizagem quando há simultaneidade na apresentação das palavras e das imagens.
4. Princípio da coerência: os alunos aprendem melhor quando materiais que não tem relação com o conteúdo são excluídos.
5. Princípio da modalidade: os estudantes aprendem melhor quando a narração é combinada com a animação, no lugar do acesso somente ao texto escrito.
6. Princípio da redundância: os alunos aprendem melhor quando há uso de narração e animação do que quando se usa narração, animação e texto escrito.
7. Princípio das diferenças individuais: o design multimídia tem maior utilidade para estudantes com menos conhecimento prévio e maior habilidade espacial.
8. Princípio da Sinalização: os alunos aprendem mais quando as informações importantes aparecem destacadas e quando a multimídia apresentada está estruturalmente organizada com os elementos mais relevantes.
9. Princípio da Personalização: os alunos aprendem melhor a partir de aulas multimídia em que as palavras são organizadas no formato de conversação, em vez do estilo formal.
10. Princípio da voz: Os alunos aprendem melhor quando a narração possui um tom amigável em aulas multimídia, em vez de voz mecânica associada a uma máquina.
11. Princípio da imagem: o estudante aprende melhor a partir de aulas multimídias, a imagem do orador deve ser adicionada à tela.
12. Princípio da segmentação: as pessoas aprendem melhor a partir de uma aula multimídia em que o conteúdo é apresentado em segmentos em vez da apresentação como uma unidade contínua.



Estes apontamentos indicam que a leitura de textos multimídias/multimodais tem particularidades quando comparada à leitura de textos verbais, considerando a organização espacial do texto verbal e da imagem. Destaca-se também a abrangência desses princípios no tocante à diversidade de gêneros multimodais, uma vez que englobam não somente os impressos, mas também os digitais, do ambiente virtual.

O termo multimídia é entendido por Mayer (2005) como a apresentação de modo integrado de palavras e elementos pictográficos. Assim, há uma equivalência com o termo multimodal. As palavras consideram a linguagem verbal nas modalidades oral e escrita e os elementos pictográficos abarcam fotos, ilustrações, desenhos, formas etc., sendo estes elementos não verbais dinâmicos (em movimento) ou estáticos.

As pesquisas desenvolvidas por Moreno e Mayer (2000) e Mayer (2005) que testaram esses princípios estavam voltadas à cognição. De acordo com essas pesquisas, os seres humanos possuem dois canais de processamento da informação, um processa os elementos verbais e o outro, os elementos não verbais. Cada canal apresenta uma limitação, assim, a aprendizagem é mais eficiente mediante uso dos dois canais, já que, dessa forma, ultrapassaria a limitação que cada um deles apresenta.

Essa abordagem cognitiva para tentar compreender a leitura de textos multimodais não pode, entretanto, desconsiderar o fato de que esta atividade envolve uma gama de conhecimentos prévios que os indivíduos armazenam em sua memória e que são social, cultural e historicamente construídos por meio de suas experiências e interações. Sendo assim, esses conhecimentos prévios, sejam eles de mundo, linguísticos ou textuais, fornecem a base para que a compreensão aconteça. “Assim, selecionamos os materiais que são relevantes para a leitura, organizamos e formamos uma representação mental e integramos tais informações com base nas nossas experiências sociais, históricas, culturais, linguístico-textuais, discursivas e cognitivas.” (BARROSO, 2013, p. 37)

Essa teoria entende que, para acontecer uma aprendizagem efetiva, deve haver uma seleção de informações relevantes, uma organização dessas informações e a integração delas. Desta forma, a compreensão de um texto multimodal está atrelada à integração entre os materiais verbais e os não verbais que constituem o texto. Na recepção destes textos, o leitor seleciona, dentre os elementos verbais e os não verbais, aqueles de maior relevância, como por exemplo palavras-chave, indicadores de ações e expressões faciais; organiza o material verbal e o não verbal em modelos mentais; e faz correspondência entre esses materiais, integrando o imagético ao verbal (PAES DE BARROS, 2005, 2009; BARROSO, 2011).

Considerando a relevância da integração entre os elementos verbais e não verbais que constituem os textos multimodais para sua efetiva compreensão, conforme apontam os estudos aqui mencionados, teceremos, na próxima seção, algumas considerações sobre as relações semânticas que se estabelecem entre as linguagens verbal e não verbal, segundo suas cargas informativas, a partir dos estudos de Santaella (2012).

### **3.4.2 A relação semântica entre as imagens e o texto verbal**

Os gêneros discursivos/textuais que concretizam a comunicação humana materializam-se por meio de códigos linguísticos e não linguísticos, que se dividem nas categorias: verbal e não verbal. A linguagem verbal organiza-se nas modalidades escrita e oralidade e a linguagem não verbal está ligada aos modos de significação que não se expressam por meio de palavras, como as linguagens visual/imagética e sonora. (GOMES, 2013)

Conforme pontuamos anteriormente, no segundo capítulo, a língua alia-se a outros modos semióticos, como as imagens estáticas e em movimento, para fins representacionais e comunicativos, resultando na circulação social de uma grande variedade de textos que não se restringem ao emprego do código verbal escrito em sua composição. Assim, a imagem apresenta-se como uma linguagem tão potencialmente significadora quanto o texto verbal, uma vez que também está impregnada de valores sociais, históricos e culturais, de modo que é de fundamental importância na produção dos sentidos em diversos gêneros discursivos/textuais.

Os estudos e reflexões acerca da imagem e de seu potencial comunicativo não são recentes. Santaella (2012) aponta que uma das definições mais antigas pode ser encontrada no livro VI da obra *A república*, de Platão, na qual o filósofo define as imagens, primeiramente, como sombras, depois, como reflexos observados na água ou na superfície de corpos opacos. Esse registro denota a relevante função desempenhada pelas imagens nos contextos culturais das sociedades devido à sua inata expressividade.

Além disso, a imagem está presente no processo histórico da comunicação humana desde a era primitiva, período em que o homem registrava sua fala simbolicamente por meio de pinturas nas paredes das cavernas. Gomes (2013, p. 79) relata que no período medieval, os manuscritos e textos impressos apresentavam traços e peculiaridades visuais que os configuravam também como textos visuais: “[...] apresentavam algum tipo de combinação de

tamanho de letras, tipos de fontes, margens e espaços entre letras, adereços visuais, de forma que todo texto impresso é visual”.

Na contemporaneidade, em virtude das possibilidades disponíveis nos meios digitais e pelos recursos das tecnologias da informação e comunicação, os limites entre a linguagem verbal e o imagético estão cada vez mais tênues. Frequentemente, percebemos a inserção da imagem em enunciados produzidos em variadas situações de interação social. Estamos cercados por imagens nas mais diversas áreas da atuação humana. Nesse contexto, esses recursos visuais (as imagens) exercem variadas funções comunicativas, como divertir, informar, opinar, promover, denegrir, comprovar ou esclarecer etc., constituindo-se como um elemento de grande relevância na comunicação humana.

As múltiplas funções exercidas pelas imagens enfatizam o seu papel enquanto unidade comunicativa, cujo significado pode ser expresso independentemente do discurso verbal e funcional com propósitos retóricos como um eficiente meio de persuasão (ALMEIDA, 2013, p. 191).

Corroborando essa perspectiva sobre a autonomia das imagens, Rojo (2012) e Gomes (2013) afirmam que as imagens e seus arranjos podem ser tão ou até mais esclarecedores e tão expressivos semanticamente quanto o código verbal. Assim, as relações semânticas que se estabelecem entre a linguagem verbal e a não verbal cumprem um papel de extrema relevância nos contextos de interações sociais da contemporaneidade.

Nessa perspectiva, nos baseamos nos estudos de Santaella (2012) para entendermos as relações semânticas estabelecidas entre as materialidades verbal e visual. Segundo Santaella (2012), as relações entre o código verbal e a imagem são íntimas e diversificadas, podendo a imagem ilustrar o texto verbal ou o texto verbal apresentar-se como esclarecedor e explicativo da imagem. Ainda assim, a imagem parece não ser suficiente como recurso comunicativo sem o código linguístico para alguns estudiosos, levando-os a questionamentos acerca da autonomia da imagem. Santaella (2012) explica que esse questionamento está pautado na abrangência interpretativa inerente à imagem, que se dá pelo caráter cultural e pelo caráter ideológico dos elementos imagéticos. Deste modo, as imagens “serão discursos polissêmicos” (SANTAELLA, 2012, p. 110), podendo apresentar uma variedade de possíveis atos comunicativos, demandando, portanto, especificação, explicação por meio do emprego da linguagem verbal.

Santaella (2012) afirma que as relações entre texto e imagem podem ser observadas através de diferentes pontos de vista. Assim, ela apresenta três perspectivas analíticas: as relações sintáticas, as relações semânticas e as relações pragmáticas. As discussões tecidas

nesta pesquisa serão em torno das relações semânticas, que são tomadas como uma de nossas estratégias metodológicas de análise do corpus, uma vez que nossa pesquisa objetiva analisar a abordagem das imagens enquanto produtoras de sentidos em atividades de leitura propostas por LDPs do ensino médio para o gênero tira. Investigaremos, então, se a leitura das imagens constituintes das tiras e de sua integração com a linguagem verbal nestes textos foi contemplada nessas atividades de compreensão leitora, considerando a abordagem da informatividade das imagens e de outros elementos visuais, como o uso de cores, por exemplo, que compõem esses textos.

De acordo com a autora, na perspectiva semântica, as relações entre linguagem verbal e imagem analisam a contribuição da articulação entre os elementos verbais e os imagéticos para a construção de uma mensagem/enunciado. As relações semânticas caracterizam as cargas informativas desses elementos por meio de dois polos extremos de um contínuo, que vão da redundância à informatividade. Nesse contínuo, há quatro diferentes relações semânticas que se estabelecem entre a imagem e o texto verbal: **redundância**, **dominância**, **complementaridade** e **discrepância**.

Segundo Santaella (2012), a imagem pode ser semanticamente inferior ao texto quando ela apenas o ilustra, sem acrescentar informações ao que é apresentado pelo código verbal. Assim, o recurso imagético constituinte do texto torna-se inferior ao elemento verbal, pois seu nível de informatividade não contribui para uma melhor compreensão dos sentidos do texto, tornando a relação entre as duas linguagens **redundante**, caracteriza-se como “a contraparte extrema da dominância” (2012, p. 114). Nesse tipo de relação, a linguagem verbal tem primazia sobre a imagem, o leitor necessita retornar a determinada parte do texto para compreender o elemento imagético.

A **dominância** dos elementos imagéticos acontece quando “há uma sobrevalorização da imagem frente ao texto: a imagem é considerada mais informativa do que o texto.” (SANTAELLA, 2012, p. 113). Nesse caso, a linguagem verbal é subordinada à linguagem imagética, precisando desta para ser contextualizada na construção de sentidos no texto. Essa ocorrência apresenta-se, segundo a autora, por exemplo, em volumes de gravuras artísticas, em propagandas, em fotos com assinaturas e exemplificações enciclopédicas; “sem a imagem, uma concepção do objeto é muito difícil de ser obtida” (SANTAELLA; NÖRTH, 1997, p. 57).

Martinec e Salway (2005, p. 343, tradução nossa) dizem que quando o status da imagem é igual ao do texto verbal pode haver duas classificações: independente e complementar. “Uma imagem e um texto são considerados independentes e de igual status

quando estão juntos e não há sinais de que um modifique o outro”. Ou seja, o código verbal e a imagem apresentam a(s) mesma(s) informação(ões). Eles também apontam que “Quando texto e imagem estão juntos e modificam-se mutuamente, o seu status é considerado complementar” (MARTINEC; SALWAY, 2005, p.343). Nesse caso, as informações apresentadas pela(s) imagem(ns) e pelo código verbal não são (totalmente) iguais e se complementam para construir o sentido do texto.

De acordo com Santaella (2012), a relação de **complementaridade** acontece quando a imagem e o texto verbal possuem o mesmo nível de informatividade. Nesse caso, a imagem é integrada ao texto verbal e ambos possuem o mesmo valor informativo, ou seja, as informações apresentadas pelo texto verbal contribuem para a compreensão da imagem, ao mesmo tempo em que o conteúdo apresentado pelo elemento visual é fundamental para a compreensão do dito por meio do código verbal.

Santaella e Nörth (1997) e Santaella (2012) alegam que a relação de **discrepância** ou **contradição** entre a imagem e o texto é uma combinação que não é redundante, nem informativa. Nessa ocorrência, a linguagem verbal e a imagem não combinam, não há coerência entre seus conteúdos ou até apresentam-se como contraditórios. Os autores explicam que a relação de discrepância pode ser inclusive proposital, não se tratando de uma soma de informações apenas, havendo, nessa situação, a possibilidade de realização de uma nova interpretação da mensagem total.

### 3.5 HABILIDADES DE LEITURA AVALIADAS PELO PISA

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA - foi lançado em 1997 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE com o objetivo de avaliar o que os jovens com faixa etária em torno dos 15 anos “adquiriram em relação a conhecimentos e habilidades essenciais para a completa participação na sociedade moderna” (BRASIL, 2016, p.18). O PISA surgiu com o intuito de avaliar o que os jovens estudantes adquiriram de conhecimento em sua formação básica e para atender à necessidade de desenvolver evidências para estabelecer comparações entre países membros da OCDE, além de 35 países parceiros, baseando-se no desempenho dos estudantes.

A avaliação do PISA tem ocorrência trienal e é focada nas áreas de ciências, leitura e matemática. Em 2015, o programa analisou também o domínio sobre resolução colaborativa

de problemas. O PISA busca verificar não somente a reprodução de conhecimentos que os alunos realizam, mas também o quanto são capazes de extrapolar sua aprendizagem aplicando os conhecimentos adquiridos em situações não familiares. Essa perspectiva reflete a valorização, por parte das economias modernas, não somente do que os indivíduos sabem, mas também do que são capazes de fazer com seus conhecimentos (OCDE, 2016).

Em síntese, os instrumentos avaliativos do PISA fornecem resultados com indicadores do perfil básico dos conhecimentos e habilidades dos estudantes; indicadores que mostram a relação entre tais habilidades e variáveis demográficas, sociais, econômicas e educacionais, obtidos por meio de questionários; indicadores de tendências que acompanham o desempenho dos estudantes e monitoram os sistemas educacionais ao longo do tempo (OCDE, 2016). Em cada realização, uma das áreas de conhecimento é o foco principal da avaliação, de modo que a maior parte dos itens é centrada nessa área. “Com esse esquema alternativo de avaliação das áreas do conhecimento, apresentam-se, a cada nove anos, uma análise aprofundada do desempenho dos estudantes na área foco e, a cada ciclo, uma análise das tendências nas áreas de menor domínio” (OCDE, 2016, p. 19). Embora haja o foco em uma das três áreas a cada avaliação do PISA, os itens direcionados às outras áreas fornecem dados suficientes para estabelecer o diagnóstico sobre o desempenho dos estudantes e estabelecer o comparativo entre as diferentes nações participantes desse processo.

O PISA consolidou-se como uma importante referência de avaliação educacional em larga escala no contexto mundial. Desde sua primeira edição, em 2000, é crescente, a cada ciclo, a participação dos países, que incluem membros da OCDE e países/economias parceiras. Os estudantes participantes da avaliação do PISA devem estar matriculados em uma instituição educacional e são selecionados aleatoriamente de cada uma das instituições para participar da avaliação.

Em 2015, no Brasil, pela primeira vez, os testes e os questionários contextuais do PISA foram aplicados integralmente por computador e os estudantes tiveram duas horas para responder às questões das três áreas do conhecimento e resolução colaborativa de problemas. Esse modo de aplicação forneceu informações de maior qualidade, que não eram possíveis de coletar por meio da aplicação de provas em papel, como, por exemplo, o detalhamento do tempo gasto pelo estudante para resolver cada questão ou em cada domínio avaliado (OCDE, 2016). Os alunos também responderam os questionários contextual e sobre a familiaridade com tecnologias da informação. O questionário contextual cumpre a função de investigar fatores que podem influenciar o desempenho dos estudantes, de modo que haja contextualização dos resultados obtidos nas avaliações. O questionário sobre a familiaridade

com tecnologias da informação, por sua vez, tem o intuito de colher dados sobre o uso de tecnologias digitais pelos estudantes em suas atividades no âmbito escolar e fora dele.

Segundo o relatório O Brasil no PISA (2016), considerando as mudanças sociais e a constante necessidade de aprendizagem do indivíduo, o **letramento em leitura** é visto como um conjunto crescente de conhecimentos, habilidades e estratégias construído pelas pessoas ao longo de suas vidas em diferentes contextos e a partir das interações que estabelecem com outros indivíduos. Desse modo, no PISA, considera-se a natureza interativa da leitura e a natureza construtiva da compreensão. Entende-se, então, que o leitor usa seus diversos conhecimentos prévios, os elementos textuais e o contexto na produção de significados e que ele usa diferentes processos cognitivos, habilidades e estratégias para promover e monitorar a compreensão. De acordo com a OCDE (2016), o **letramento em leitura** refere-se à compreensão, ao uso, à reflexão e ao envolvimento com textos escritos, para alcançar algum objetivo, desenvolver conhecimentos e participar das diversas atividades na sociedade.

Segundo o relatório, o PISA prefere o termo **letramento em leitura** a **leitura**, porque o primeiro inclui “grande variedade de competências cognitivas, entre as quais estão a decodificação básica, o conhecimento das palavras, da gramática e das estruturas e características linguísticas e textuais mais abrangentes e o conhecimento de mundo” (BRASIL, 2016). Ainda que os jovens estudantes tenham diferentes aspirações acadêmicas e profissionais, seu letramento em leitura é de fundamental importância para que possam participar ativamente na sociedade, inclusive, nas atividades cotidianas. Assim, as habilidades de letramento em leitura são importantes para os indivíduos, mas também para as nações como um todo, porque podem sinalizar seu potencial de crescimento econômico.

A leitura é entendida como uma atividade multidimensional, que envolve muitos elementos e processos, porém somente alguns podem ser considerados na construção da avaliação do PISA. A avaliação do letramento em leitura proposta pelo PISA é construída com base em três características de tarefas maiores, garantindo uma maior abrangência do domínio. São elas: a **situação**, que se refere à gama de contextos ou propósitos amplos em que a leitura se aplica; o **texto**, que se refere aos materiais lidos; o **aspecto**, que se refere à abordagem cognitiva, que determina o envolvimento dos leitores com o texto (INEP, 2016).

A **situação** apresenta quatro variáveis no PISA, que são: pessoal, pública, educacional e ocupacional, e foram adaptadas a partir do Quadro Europeu Comum de Referência. A situação pessoal engloba textos que buscam a satisfação dos interesses pessoais do indivíduo, tanto no aspecto intelectual quanto nas interações com outras pessoas. Enquadram-se nessa categoria textos como cartas pessoais, romances, biografias. No ambiente digital, inclui e-

mails, mensagens instantâneas e blogs de autoria própria, por exemplo. A variável pública compreende a leitura de textos relacionados a atividades e questões sociais de caráter geral. Enquadram-se nessa categoria os documentos oficiais, publicações em páginas institucionais, sites de notícias, notas públicas online e impressas. Os textos educacionais, por sua vez, são os destinados à instrução, os que envolvem a aquisição de informações como parte do processo de aprendizagem. Livros-texto impressos e softwares interativos de aprendizagem são exemplos de produção para esse tipo de leitura. Quanto à variável ocupacional, considera-se aquela que envolve a realização de tarefas imediatas, como, por exemplo, a busca de um emprego na seção de anúncios classificados de um jornal impresso ou online.

A situação é usada, no letramento em leitura do PISA, na definição dos textos e das tarefas associadas a eles e fazem referência aos contextos e aos usos para os quais o autor produziu o texto. Portanto, a especificação da variável de situação de um texto está relacionada a um público e a suas finalidades presumíveis, não se baseia apenas no local em que a leitura é desenvolvida. As quatro variáveis podem sobrepor-se, já que um texto pode ter a finalidade tanto de entreter como de instruir, caracterizando-se como de situações pessoal e educacional, respectivamente. Embora o conteúdo não seja uma variável especificamente tratada neste estudo, ao utilizar amostras de textos ao longo de uma série de situações, a intenção é maximizar a diversidade do conteúdo incluído na avaliação de letramento em leitura do PISA.

Quanto ao **texto**, o PISA considera seu formato de texto e seu tipo. Há ainda a classificação quanto ao espaço de apresentação de texto, que podem ser fixos ou dinâmicos, porém essa classificação não foi usada no PISA 2015, foi integrada a partir da edição de 2018. No aspecto formato do texto, eles podem ser contínuos e não contínuos e aparecem nos meios impresso e digital. Os textos podem também aparecer nos formatos combinado e múltiplo, cuja ocorrência também abrange as mídias impressa e digital. Cada um desses quatro formatos é elaborado como se segue.

Os textos contínuos estruturam-se em orações organizadas em parágrafos, os quais podem se agrupar em estruturas maiores, como seções, capítulos ou livros, por exemplo. Os textos não contínuos, por sua vez, são compostos por uma série de dados, que não se organizam na estrutura de parágrafos, como, por exemplo, as tabelas, os gráficos, os diagramas etc. Esse formato exige uma abordagem de leitura diferente da que é usada nos textos contínuos. Entretanto, muitos textos podem ser construídos de modo que seus elementos se organizem tanto no formato contínuo como no não contínuo, caracterizando, assim, o formato combinado. No meio impresso, podemos encontrá-los em revistas, em



jornais, por exemplo. No meio digital, podemos exemplificar com as páginas na internet, que apresentam, geralmente, textos que combinam os formatos. Já os textos múltiplos são os produzidos de maneira independente e fazem sentido separadamente, mas que se justapõem em uma ocasião específica.

No que tange à tipologia textual, a classificação apresenta os seguintes tipos: descrição, narração, exposição, argumentação, instrução e interação. O relatório destaca que, geralmente, os textos tal como circulam resistem à categorização e que não são escritos, necessariamente, seguindo essas regras de categorização, inclusive apresentando tendência ao atravessamento dessas categorias. De modo a abarcar os diferentes tipos de textos, o PISA os categoriza baseando-se em suas características predominantes.

O **aspecto** diz respeito às “estratégias, abordagens ou finalidades mentais que o leitor usa para negociar seus caminhos no texto, ao redor dele e entre textos.” (INEP, 2016, p. 97).

Cinco aspectos orientam o desenvolvimento das tarefas de avaliação do letramento em leitura realizada pelo PISA, a saber: recuperação de informação; elaboração de um entendimento amplo; desenvolvimento de uma interpretação; reflexão sobre e análise do conteúdo de um texto; reflexão sobre e análise do formato de um texto. Devido à impossibilidade de incluir itens suficientes na avaliação do PISA para representem cada um desses cinco aspectos de modo independente, esses cinco aspectos são organizados em três categorias mais amplas, que representam o letramento em leitura. Eles são: **localizar e recuperar informação; integrar e interpretar; refletir e analisar.**

Localizar e recuperar envolvem a “navegação” no texto para localizar e recuperar um ou mais de seus fragmentos, localizando e recuperando informações específicas. As tarefas que contemplam essa categoria podem, por exemplo, demandar a identificação da reação de um personagem numa obra ficcional ou encontrar o número telefônico para contato que foi divulgado num anúncio de emprego em um jornal. A recuperação refere-se ao processo de selecionar uma informação necessária, já a localização envolve o processo de chegar ao local em que se encontra a informação necessária. As tarefas podem exigir somente um desses processos ou os dois.

Integrar e interpretar envolvem o processamento do que é lido para fazer sentido internamente no texto. A integração envolve a compreensão da coerência de um texto, refere-se à conexão de vários fragmentos de informação, das partes do texto para que tenham sentido, seja por meio da identificação de semelhanças ou de diferenças, seja por meio de comparações ou da identificação das relações de causa e efeito. A interpretação, por sua vez,

refere-se ao processo de construir sentidos a partir dos implícitos do texto. Ao interpretar, o leitor identifica suposições ou implicações subjacentes a partes do texto ou dele por completo.

A integração e a interpretação são indispensáveis para a elaboração de uma compreensão ampla. Os dois processos também estão envolvidos no desenvolvimento de um entendimento mais profundo, mais específico e mais completo do texto lido. As tarefas de integração incluem a identificação e a listagem de elementos que apoiam a comparação e o contraste de informações do texto. As tarefas de interpretação abrangem as inferências de um contexto local, como a interpretação do significado de uma palavra ou de uma oração que trazem uma significação específica para o texto, por exemplo. A relação entre os processos de integração e de interpretação é vista como íntima e interativa. A integração implica, primeiramente, na inferência de uma relação dentro do texto e, posteriormente, demanda a junção de fragmentos de informação de modo a construir uma interpretação que forme uma nova integração.

As categorias refletir e analisar envolvem o uso dos conhecimentos, de ideias e de eventos extratextuais para estabelecer relações com as informações fornecidas pelo texto, que se realizam por meio de estruturas de referências conceituais e/ou de experiências pessoais. As tarefas sobre refletir exigem do leitor a consulta às próprias experiências ou conhecimentos para estabelecer comparações, conexões, contrastes e para levantar hipóteses. As tarefas de analisar, por sua vez, são aquelas que solicitam ao leitor a elaboração de um julgamento com base em aspectos que extrapolam o texto.

“Refletir sobre e analisar o conteúdo de um texto exigem que o leitor relacione informações em um texto com conhecimentos de fontes externas. O leitor deve também analisar as afirmações feitas no texto em comparação com seu conhecimento de mundo.” (INEP, 2016, p. 98). Nesse sentido, os alunos precisam articular e defender seus pontos de vista. Para que isso ocorra, eles precisam desenvolver uma compreensão do que é apresentado pelo texto e estabelecer conexões entre essa representação mental e seus conhecimentos prévios. O leitor deve buscar fundamentação para seu ponto de vista nos seus conhecimentos prévios, tanto os gerais quanto os específicos, e em evidências encontradas nos elementos do texto.

A reflexão sobre e a análise podem recair também no formato do texto, o que exige do leitor certo afastamento do texto, no intuito de fazê-lo de modo objetivo e de analisar a sua adequação. “O conhecimento implícito da estrutura textual, o estilo típico de diferentes tipos de texto e o registro desempenham um papel importante nessas tarefas” (INEP, 2016, p. 98). A avaliação do alcance do autor do texto nos seus propósitos comunicativos está atrelada, em

parte, à habilidade do leitor em identificar sutilezas na linguagem. Nessas tarefas de refletir sobre e analisar o formato de um texto, podemos citar como exemplos a indicação da utilidade do texto para cumprir uma determinada finalidade, a descrição ou elaboração de comentário sobre a intenção do autor do texto ao fazer uso de determinado estilo. Os julgamentos críticos costumam exigir do leitor a consulta a suas experiências e nem toda atividade de reflexão exige a avaliação.

O PISA apresenta os resultados em escalas de proficiência. Com o intuito de auxiliar a interpretação dos resultados, a escala é dividida em níveis de proficiência, que indicam os tipos de tarefas que os estudantes são capazes de realizar. Essa descrição dos níveis é revista e atualizada sempre que o domínio é avaliado como principal. Para expressar o grau de complexidade e de dificuldade, no PISA 2015, a escala de letramento em leitura foi dividida em sete níveis de proficiência. O nível mais alto é o 6 e o nível mais baixo é o 1b. Esses diferentes níveis de proficiência permitem que os países identifiquem os tipos de tarefas que seus estudantes são capazes de realizar, seja nos níveis mais altos, seja nos níveis mais baixos.

Considerando a avaliação realizada em 2015, apresentamos na figura abaixo a descrição dos sete níveis de proficiência em leitura e o percentual de estudantes da OCDE e do Brasil no PISA desse ano de referência.

**Descrição e percentual de estudantes nos sete níveis de proficiência em leitura – PISA 2015**

Nível	Score mínimo	Percentual de estudantes no nível	Características das tarefas
6	698	OCDE: 1,11% Brasil: 0,14%	Nesse nível, as tarefas normalmente requerem que o leitor faça múltiplas inferências, comparações e contrastes com precisão e detalhamento, e que demonstre a compreensão completa e detalhada de um ou mais textos, podendo envolver a integração de informações de mais de um texto. Podem exigir que o leitor lide com ideias desconhecidas, na presença de informações concorrentes relevantes, e produza categorias abstratas para interpretação. Tarefas de refletir e analisar podem solicitar que o leitor levante hipóteses sobre ou avalie criticamente um texto complexo sobre um assunto desconhecido, levando em consideração critérios ou perspectivas múltiplos e aplicando interpretações sofisticadas externas ao texto. Uma condição marcante para tarefas de localizar e recuperar nesse nível é a precisão da análise e a atenção refinada a detalhes pouco perceptíveis nos textos.
5	626	OCDE: 7,22% Brasil: 1,31%	Nesse nível, tarefas de recuperação de informação requerem que o leitor localize e organize informações profundamente integradas, inferindo sobre quais informações no texto são relevantes. Tarefas de refletir pedem avaliação crítica ou levantamento de hipóteses, com base em conhecimento especializado. Tanto tarefas interpretativas como reflexivas exigem uma compreensão total e detalhada de texto com conteúdo ou forma não familiar. Para todos os aspectos da leitura, as tarefas nesse nível normalmente envolvem lidar com conceitos contrários às expectativas.
4	553	OCDE: 20,45% Brasil: 6,36%	Nesse nível, tarefas de recuperação de informação requerem que o leitor localize e organize diversos fragmentos de informação integrada. Algumas tarefas nesse nível exigem interpretação do significado de nuances da linguagem em uma parte do texto, levando em consideração o texto como um todo. Outras tarefas interpretativas nesse nível exigem que o leitor use conhecimento público ou formal para levantar hipóteses ou analisar criticamente um texto. O leitor deve demonstrar uma compreensão precisa de textos longos ou complexos cujo conteúdo ou forma podem não ser conhecidos.

<b>3</b>	<b>480</b>	OCDE: 27,91% Brasil: 16,19%	Nesse nível, as tarefas requerem que o leitor localize e, em alguns casos, reconheça a relação entre vários fragmentos de informação que devem satisfazer múltiplas condições. Tarefas interpretativas exigem que o leitor integre várias partes do texto a fim de identificar a ideia principal, entender a relação ou construir o significado de uma palavra ou oração. O leitor deve considerar muitas características textuais ao fazer comparações, diferenciações e categorizações. Em geral, a informação exigida não é relevante, há muita informação concorrente ou o texto apresenta outros obstáculos, tais como ideias contrárias à expectativa ou formuladas de maneira negativa. Tarefas reflexivas nesse nível podem solicitar correlações, comparações e explicações ou exigir que o leitor avalie uma característica do texto. Algumas exigem que o leitor demonstre uma compreensão refinada do texto em relação a conhecimentos do cotidiano. Outras tarefas não requerem uma compreensão detalhada do texto, mas pedem que o leitor explore um conhecimento menos comum.
<b>2</b>	<b>407</b>	OCDE: 23,24% Brasil: 25,00%	Nesse nível, algumas tarefas requerem que o leitor localize um ou mais fragmentos de informação, que podem ter de ser inferidos ou satisfazer diversas condições. Outras exigem o reconhecimento da ideia principal em um texto, o entendimento de relações ou a construção de significado dentro de uma parte específica dele quando a informação não é proeminente e o leitor deve fazer inferências de nível baixo. Tarefas nesse nível podem envolver comparação ou contraste com base em uma característica única do texto. Tarefas típicas de reflexão exigem que o leitor faça uma comparação ou diversas correlações entre o texto e o conhecimento externo, explorando sua experiência e atitudes pessoais.
<b>1a</b>	<b>335</b>	OCDE: 13,59% Brasil: 26,52%	Nesse nível, as tarefas requerem que o leitor localize um ou mais fragmentos independentes com informação explícita, reconheça o assunto principal ou a finalidade do autor em um texto sobre assuntos conhecidos ou faça uma correlação simples entre a informação no texto e um conhecimento do cotidiano. Normalmente, a informação exigida no texto é evidente e há pouca, ou nenhuma, informação concorrente. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na tarefa e no texto.
<b>1b</b>	<b>262</b>	OCDE: 5,23% Brasil: 17,41%	Nesse nível, as tarefas requerem que o leitor localize um único fragmento de informação explícita em uma posição evidente em um texto curto e sintaticamente simples, com contexto e tipo de texto conhecidos – por exemplo, uma narrativa ou uma lista simples. O texto normalmente fornece ajuda para o leitor, tal como a repetição da informação, apresentação de figuras ou símbolos conhecidos. Há um mínimo de informação concorrente. Em tarefas que exigem interpretação, o leitor pode precisar fazer correlações simples entre fragmentos de informações adjacentes.
<b>Abaixo de 1b</b>		OCDE: 1,25% Brasil: 7,06%	A OCDE não especifica as habilidades desenvolvidas.

Figura 1 - Tabela com descrição dos níveis de proficiência e das habilidades de leituras relacionadas a esses níveis.

Fonte: INEP, 2016, p. 102-102.

Considerando os objetivos desta pesquisa e a relevância da prova realizada pelo PISA enquanto instrumento avaliativo do desempenho dos nossos estudantes quanto à sua competência leitora, baseamos a elaboração do instrumento que guiará as análises das atividades de leitura propostas por livros didáticos de LP para textos representativos do gênero tira nessas habilidades avaliadas pelo PISA, conforme melhor descrevemos no próximo capítulo.

Em síntese, nas seções deste terceiro capítulo, discorreremos sobre alguns aspectos relacionados ao nosso objeto de estudo, apresentando o referencial teórico que ampara as análises realizadas por esta pesquisa. Nossos apontamentos buscam mostrar que a leitura é uma atividade de grande complexidade, pois envolve vários fatores, requer diferentes habilidades e envolve diferentes processos cognitivos. O ato da leitura é um processo cognitivo que exige também a interação de diversos conhecimentos para que o leitor possa

realizar a ativação de esquemas e fazer as inferências necessárias à efetiva compreensão do texto.

Discorreremos sobre os diferentes processos realizados na mente do leitor para que a compreensão textual ocorra. Explicamos que há recuperação das ideias principais do texto por meio de suas redes de sentido, as proposições. A partir da relação de proposições, ocorre uma organização da microestrutura do texto, que forma uma coerência local para o texto. Entretanto, o leitor também processa unidades de sentido de caráter mais geral, estabelecendo uma coerência global do texto a partir da organização de sua macroestrutura. Nesse processamento, as proposições se inter-relacionam com os diferentes conhecimentos do leitor. Assim, a microestrutura e a macroestrutura unem-se para compor a base textual. Essa base representa as ideias do autor como são demonstradas no texto, sem os acréscimos. Entretanto, a representação textual só é realizada a partir da construção de um modelo situacional para o texto por meio das conexões que se estabelecem entre as experiências prévias e informações de conhecimento geral do leitor com as informações da base textual.

Considerando que os indivíduos se envolvem cotidianamente em atividades, nas mais diversas esferas da atuação humana, que demandam a prática da leitura e que, na contemporaneidade, os textos se constituem cada vez mais de diferentes modos semióticos, de diferentes linguagens, apresentamos também algumas discussões acerca dos letramentos e dos multiletramentos, assim como sobre perspectivas teóricas sobre o ensino de leitura e das habilidades requeridas no ato de ler os textos multimodais/multissemióticos, que circulam socialmente nos mais diversos contextos de interação entre os indivíduos. No intuito de subsidiar nossas reflexões sobre as atividades de leitura propostas por livros didáticos de Língua Portuguesa para o gênero multimodal tira, que se constitui pela integração entre as linguagens verbal e visual/imagética, por fim, apresentamos algumas considerações sobre a informatividade dos elementos visuais e das relações semânticas que estabelecem com o código verbal que compõem os gêneros multimodais, como as tiras. Deste modo, no capítulo seguinte, apresentamos a metodologia adotada para alcançarmos os objetivos propostos por esta pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados para sua realização.

## 4 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos percorridos por esta pesquisa, que se propôs a analisar e verificar como as atividades de leitura propostas por livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio aprovados pelo PNLD 2018 contribuem para o desenvolvimento de habilidades de leitura de gêneros multimodais, mais especificamente das tiras.

O capítulo estrutura-se da seguinte forma: primeiramente, apresentamos a natureza da pesquisa; em seguida, relata-se como foi realizada a seleção dos livros didáticos que serviram como fonte de coleta para as tiras, os textos exemplares do gênero tira e suas respectivas atividades de leitura analisados; e, por último, descrevemos os procedimentos de análise dessas tiras e dessas atividades.

### 4.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Para o desenvolvimento deste trabalho, pautamo-nos na metodologia da pesquisa de caráter descritivo-analítico, aliada à pesquisa bibliográfica, que fornecerá respaldo teórico para as análises do objeto de estudo.

Escolher a metodologia é de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa, pois é por meio dela que o pesquisador realizará a coleta de dados e a análise destes. Assim, a escolha entre o método qualitativo e/ou quantitativo é a decisão que definirá a coleta de dados e os métodos de análise. Bauer e Gaskell (2002) estabelecem diferenças entre pesquisa quantitativa e qualitativa apontando que, enquanto a pesquisa quantitativa lida com números e utiliza modelos estatísticos para explicar os dados, a pesquisa qualitativa evita números e se baseia em interpretações das realidades sociais.

Esta pesquisa é de natureza predominantemente qualitativa, mas também adotará uma abordagem quantitativa. A opção por aliar as duas abordagens justifica-se pela atuação de ambas com estratégias de coleta de dados distintas, que nos darão aporte metodológico para alcançarmos nossos objetivos.

Cassel e Symon (1994) indicam algumas características básicas da pesquisa qualitativa, que incluem: a) foco na interpretação e não na quantificação; b) ênfase na subjetividade e não na objetividade; c) flexibilidade na condução da pesquisa, já que o

pesquisador trabalha com uma complexidade de situações; d) orientação para o processo e não para o resultado, já que a ênfase é dada à compreensão dos dados.

Segundo Flick (2004), a pesquisa qualitativa trabalha, principalmente, com textos. Os métodos de interpretação partem desses textos. O processo de pesquisa qualitativa pode percorrer uma trajetória que parte da teoria em direção ao texto e outra do texto em direção à teoria. Ele defende que a compreensão interpretativa dos textos é o ponto de partida.

A natureza qualitativa é adotada por esta pesquisa, pois nos propomos a analisar os dados com o propósito de verificar quais habilidades de leitura são requeridas por atividades de compreensão leitora propostas por LDPs no processamento dos elementos verbais e visuais que constituem o gênero verbo-visual tira. Esse tipo de pesquisa configura-se adequada a nossa investigação, porque aponta fenômenos que não podem ser medidos exatamente, mas precisam ser descritos e reconhecidos.

Pontuamos que o método qualitativo não dá ênfase à representatividade numérica, mas à compreensão aprofundada de determinados aspectos de um ou mais fenômenos. Entretanto, vale ressaltar que, embora os métodos qualitativos priorizem a interpretação de dados, a abordagem interpretativa não é de sua exclusividade, já que métodos quantitativos também exigem interpretação de dados. Enquanto que na pesquisa quantitativa, a interpretação dos fenômenos e a atribuição dos significados requerem métodos quantificadores, numéricos e técnicas estatísticas, a pesquisa qualitativa não faz uso de uma padronização de instrumentos e procedimentos, considerando cada problema objeto de uma pesquisa específica, demandando, portanto, de instrumentos e procedimentos específicos (SILVA, MENEZES, 2005; GÜNTHER, 2006).

A associação das abordagens quantitativa e qualitativa é compatível com esta pesquisa, visto que buscamos, em um primeiro momento, quantificar a ocorrência do gênero multimodal tira em cada exemplar destinado ao 1º ano do ensino médio de três coleções didáticas de Língua Portuguesa aprovadas pelo PNLD 2018. Esses dados numéricos nos fornecem informações relevantes para que possamos realizar, em um segundo momento, as análises quantitativas e qualitativas, nas quais buscamos identificar, analisar e descrever as relações estabelecidas entre os modos visual e verbal que constituem as tiras apresentadas pelos três LDPs selecionados e, posteriormente, o tratamento da multimodalidade nas atividades de leitura propostas para as tiras, mediante análise dos enunciados verbais/comandos dessas atividades.

## 4.2 A COMPOSIÇÃO DO CORPUS

O corpus da pesquisa será composto por tiras e atividades de leitura propostas para estas tiras por livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelo PNLD 2018 para o Ensino Médio. Foram selecionadas três coleções dentre as 11 indicadas pelo Guia do Livro Didático – PNLD 2018, quantitativo este que nos garante o mínimo de 30% do total de coleções didáticas.

As análises serão voltadas para as atividades de leitura propostas pelos livros selecionados para o gênero verbo-visual tira. O objetivo das análises será identificar como esse recurso didático aborda a leitura desse gênero textual que se caracteriza pela multimodalidade nas atividades que propõe. Pretendemos, então, verificar quais habilidades de leitura são desenvolvidas pelos livros didáticos de Língua Portuguesa selecionados, analisando como as atividades de leitura propostas nesses materiais promovem o desenvolvimento de habilidades para construir sentidos no processo de compreensão de gêneros textuais multissemióticos, mais especificamente do gênero tira.

Cada coleção é composta por 3 livros, sendo 1 livro para cada ano do Ensino Médio. Considerando que o total de 9 livros (3 coleções completas) apresenta-se como um volumoso material, seria inviável realizar a análise a que nos propomos nesta pesquisa. Dessa forma, optamos por selecionar os livros indicados para o 1º ano do referido nível de ensino. Uma vez feito este recorte, fez-se necessário selecionar em quais coleções iríamos coletar os dados (atividades de leituras propostas pelos LDs para o gênero tira) a serem analisados, definindo assim a fonte de coleta dos dados que irão compor o corpus a ser analisado nesta pesquisa.

Para essa escolha, tomamos como referência, principalmente, as coleções adotadas pelas instituições de ensino da rede pública do município em que leciona a autora deste trabalho. O município de Luzerna, localizado no meio oeste catarinense, tem 5.600 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – no último Censo realizado (2010). Há neste município apenas 2 (duas) instituições públicas que ofertam o ensino médio, um campus do Instituto Federal Catarinense e a Escola de Educação Básica Padre Nóbrega, e elas adotam coleções diferentes de livros didáticos de Língua Portuguesa. Assim, adotamos as coleções didáticas selecionadas por essas duas instituições que ofertam ensino médio como fonte de coleta dos dados a serem analisados. Devido a esse baixo número de instituições, que nos forneceram como fonte de coleta de dados apenas duas coleções, fez-se necessário buscarmos informações em escolas que ofertam Ensino Médio nos municípios



vizinhos a Luzerna para selecionarmos a terceira coleção didática. Assim, consultamos uma instituição escolar em Joaçaba e outra em Herval D'Oeste. Após essa consulta, obtivemos informações suficientes para selecionarmos a terceira coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio em que buscamos o corpus desta pesquisa.

Dentre as onze coleções indicadas pelo Guia de Livros didáticos do PNLD 2018, integram as nossas fontes para coleta do nosso corpus as coleções **Português: contexto, interlocução e sentido** - que é adotada pela instituição de ensino em que a autora desta pesquisa leciona (o IFC), que será nomeada como **COLEÇÃO 1**; a **COLEÇÃO 2** é a coleção adotada pela outra instituição do município de Luzerna (E.E.B. Padre Nóbrega) e pela escola do município Herval D'Oeste — **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**; e a terceira coleção, **Esferas da Linguagem**, adotada pela instituição de Joaçaba, é aqui denominada **COLEÇÃO 3**.

Quanto à coleta das tiras e das suas respectivas atividades de leitura propostas para esses textos, cujas análises serão apresentadas no próximo capítulo desta pesquisa, o primeiro passo foi fazer um levantamento quantitativo da ocorrência do referido gênero nos três LDs de 1º ano das referidas coleções, considerando as atividades de compreensão textual. A tabela resultante desse levantamento, que apresenta os referidos dados numéricos, será apresentada no próximo capítulo. Um dos livros apresentou quase o triplo do número de ocorrência do gênero tira em relação aos outros dois LDs, de forma que dificultou a definição tanto do quantitativo de tiras e suas respectivas atividades de leitura a serem analisadas quanto da seleção de quais tiras seriam analisadas.

Uma vez que os três livros apresentaram uma grande disparidade no número de ocorrências do gênero tira para o qual foram propostas atividades de leituras, optamos por selecionar 7 tiras e suas respectivas atividades de leitura de cada livro para as análises que serão apresentadas no próximo capítulo. Logo, temos o quantitativo de 21 tiras no total, que nos assegura mais de 30% do total de textos desse gênero, garantindo-nos material adequado quanto às recomendações para trabalhos científicos.

Quanto à seleção das tiras, optamos pelo método de sorteio. A ordem de aparição da tira no livro didático correspondeu ao número para participação no sorteio, assim, fizemos este procedimento três vezes, uma vez para cada livro, para obtermos as tiras e suas respectivas atividades que compõem o corpus analisado neste trabalho. Na seção seguinte, apresentamos, então, os procedimentos de análise adotados por esta pesquisa.

### 4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para a execução desta pesquisa, a princípio, tomando como referência o Guia de livros didáticos – Língua Portuguesa – do PNLD 2018, fizemos a seleção dos livros didáticos indicados para o Ensino Médio, que serviram como fonte de coleta das atividades de leitura propostas para o gênero tira que compõem o corpus de análise desta investigação, conforme apontamos na seção anterior.

A pesquisa é desenvolvida através de análises das atividades de compreensão textual propostas para o gênero tira e das próprias tiras para as quais foram propostas estas atividades pelos livros de 1º ano do Ensino Médio que compõem as coleções **Português: contexto, interlocução e sentido (COLEÇÃO 1)**; **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso (COLEÇÃO 2)** e **Esferas da Linguagem (COLEÇÃO 3)**. Verificamos ainda como esses livros promovem, por meio das atividades de leitura que propõem, o desenvolvimento das habilidades relacionadas à construção de sentidos em gêneros discursivos/textuais que se caracterizam pela multimodalidade, mais especificamente o gênero tira, que emprega as linguagens verbal e visual (imagética).

Primeiramente, com o intuito de observar a ocorrência do gênero multimodal tira nos livros de 1º ano do Ensino Médio das três coleções selecionadas, realizamos um levantamento quantitativo da presença de gêneros textuais multimodais nos três livros. Ressaltamos que consideramos somente os textos para os quais são propostas atividades de leitura, nosso objeto de estudo. Estes dados estão organizados em uma tabela, que é apresentada no capítulo seguinte.

Posteriormente à identificação da ocorrência do gênero tira nas atividades de leitura dos LDPs selecionados, procedemos às análises quanto às habilidades de leitura desenvolvidas e quanto à abordagem da multimodalidade característica desse gênero e de sua contribuição na construção de sentidos para esses textos nas atividades de leitura propostas pelos referidos LDPs. Essas análises consistem no estudo quantitativo e qualitativo desta pesquisa e foram realizadas em duas etapas.

A primeira etapa consiste em analisar a relação semântica estabelecida entre a linguagem verbal e a linguagem visual (imagética) presente nas tiras para as quais os LDPs selecionados propõem atividades de leitura. O empreendimento desta análise baseia-se nos estudos de SANTAELLA (2012), conforme as categorias apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 1 - Categorias de análise das relações semânticas entre imagem e texto verbal

<b>RELAÇÃO SEMÂNTICA ENTRE A LINGUAGEM VERBAL E OS RECURSOS VISUAIS/ IMAGÉTICOS</b>
<b>CATEGORIAS PROPOSTAS POR SANTAELLA (2012)</b>
REDUNDÂNCIA
DOMINÂNCIA
COMPLEMENTARIDADE
DISCREPÂNCIA

Fonte: própria autora, conforme SANTAELLA (2012).

Esta etapa tem o propósito de verificar o grau de informatividade e a contribuição semântica dos elementos visuais em relação à linguagem verbal que compõem as tiras. Assim, é possível analisar se os comandos das atividades de leitura (enunciados verbais) exploram as potencialidades semânticas dos elementos visuais das tiras propostas pelos livros didáticos selecionados.

Partindo das análises realizadas na primeira etapa, empreendemos a segunda etapa da análise quanti-qualitativa, em que verificamos se os enunciados verbais, os comandos das atividades de leitura propostas para as tiras abordam a multimodalidade característica desse gênero, promovendo a reflexão acerca da contribuição semântica dos recursos visuais em relação à linguagem verbal e à construção de sentidos para o texto como um todo.

Nessa segunda etapa da análise quanti-qualitativa, o objetivo é identificar quais habilidades de leitura são desenvolvidas pelos comandos das atividades de compreensão textual propostas para as tiras, verificando se estas habilidades incluem o processamento dos elementos visuais e a integração destes com os elementos verbais presentes nas tiras analisadas.

Para alcançarmos esse propósito, considerando as especificidades desta pesquisa, elaboramos o instrumento de análise apresentado na seguinte seção, que associa as habilidades de leitura avaliadas pelo PISA às que são cobradas pela Prova Brasil, embasando-nos na pesquisa de Lopes-Rossi e Paula (2012) e a partir da adaptação dos Parâmetros de Observação das Atividades, desenvolvidas por Costa (2011), com base em Paes de Barros (2009).

### 4.3.1 O instrumento de análise

Como já mencionamos na seção anterior, elaboramos o instrumento de análise com base nos descritores da Matriz de referência do SAEB e dos níveis de proficiência e habilidades em leitura do PISA, relacionando-os de acordo com suas semelhanças, conforme apontamentos da pesquisa de Lopes-Rossi e Paula (2012). Nesta seção, descrevemos mais detalhadamente os fatores considerados na organização desse instrumento que guia as análises das atividades de leitura propostas pelas três coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, que adotamos como fonte de coleta das tiras e das referidas atividades.

A prova do PISA e a Prova Brasil/SAEB avaliam a proficiência em leitura dos alunos, cobrando-lhes diversas habilidades de leitura. Uma vez que um dos objetivos desta pesquisa é analisar quais habilidades de leitura são desenvolvidas pelas atividades de compreensão leitora propostas por livros didáticos de LP para o gênero tira, julgamos pertinente e coerente usarmos os parâmetros de avaliação utilizados por essas duas provas, que têm grande repercussão na avaliação da proficiência em leitura dos nossos estudantes.

De acordo com Lopes-Rossi e Paula (2012, p.44), a comparação entre as características dos níveis de proficiência do PISA e da Matriz de Referência da Prova Brasil/SAEB revela que há muitos pontos em comum entre eles.

Os níveis de proficiência em leitura cobrados por ambos enfocam habilidades de leitura que vão desde o nível mais básico de identificação e decodificação de informação explícita até os níveis inferenciais mais profundos, possíveis pela operacionalização de esquemas sociocognitivos de leitura desenvolvidos durante a escolarização, a partir de contato com textos dos mais diferentes gêneros discursivos.

Esses autores apontam ainda que os níveis de 1B até o 4 do PISA correspondem aos que são apresentados na matriz de referência da Prova Brasil, ainda que esta apresente alguns descritores com problemas conceituais e de formulação.

Para organização do instrumento de análise utilizado nesta pesquisa, nos baseamos, então, nesse trabalho de Lopes-Rossi e Paula (2012), cujo objetivo é descrever as principais características da avaliação de leitura do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA – e estabelecer uma comparação com a Prova Brasil. Logo, baseando-nos nas semelhanças entre os níveis de proficiência do PISA e os descritores da Prova Brasil/SAEB pontuadas pela referida pesquisa, elaboramos um instrumento que considera os parâmetros avaliativos das duas provas e fizemos algumas adaptações, considerando as especificidades de um gênero multimodal, tal como é a tira.

Conforme apresentamos no terceiro capítulo, os textos que aliam a linguagem verbal e não verbal, nesse caso a tira, requerem habilidades específicas de leitura. Essas habilidades envolvem a observação das informações visuais, imagéticas e não somente das verbais, assim como englobam a integração entre o material verbal e o não verbal para a construção do sentido global do texto. Assim, encontramos nas pesquisas de Costa (2011) e Paes de Barros (2009) um suporte teórico que nos fornece subsídios para a construção do nosso instrumento de análise. Dessa forma, adaptamos alguns dos descritores de leitura apresentados pelo PISA e pela Prova Brasil e formulamos outros baseando-nos nas pesquisas dessas autoras, considerando as especificidades de um gênero verbovisual e das habilidades de leitura necessárias para sua compreensão.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB/Prova Brasil é uma avaliação nacional em larga escala aplicada desde 1990, a cada dois anos, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. O objetivo dessa avaliação é diagnosticar os sistemas educacionais brasileiros por meio da aplicação de testes padronizados de Língua Portuguesa, Matemática e Questionários Socioeconômicos a estudantes do início e do final do Ensino Fundamental e da série final do Ensino Médio. Os testes que interessam a esta pesquisa são os de Língua Portuguesa. Eles medem o desempenho dos alunos a partir da leitura de textos e de questões de múltipla escolha e objetivam posicionar o desempenho dos estudantes em escalas de proficiência.

As Matrizes de Referência da Prova Brasil listam as habilidades de leitura que são avaliadas em itens denominados “Descritores”. Consideramos, nesta pesquisa, apenas os 21 descritores apresentados para o 9º ano do Ensino Fundamental, por serem os alunos desse ano de faixa etária parecida a dos alunos que realizam a Prova do PISA. Esses descritores dividem-se nos seis tópicos seguintes: Procedimentos de leitura; Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; Relação entre textos; Coerência e coesão no processamento do texto; Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; Variação linguística.

Os descritores de leitura criados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foram cunhados com a finalidade de abranger as habilidades necessárias para a leitura de textos de diversos gêneros. Para fins de comparação das habilidades de leitura cobradas pelas duas provas, interessam-nos, então, os descritores que digam respeito ao gênero tira. Alguns descritores aplicam-se a atividades propostas para texto de qualquer gênero. Eles, de modo geral, referem-se à localização de informações explícitas, inferências, elementos de coesão e

coerência, identificação de efeitos de sentido decorrentes de recursos vários, identificação da finalidade e do tema do texto.

Outros descritores aplicam-se apenas a alguns gêneros, dependendo também de sua tipologia textual, como os descritores referentes apenas a gêneros com estrutura textual narrativa e os referentes a gêneros com estrutura textual argumentativa clássica (LOPES-ROSSI; PAULA, 2012). Na presente pesquisa, não utilizamos todos os descritores, selecionamos alguns, considerando as características do gênero tira e de sua tipologia textual. E, conforme já mencionamos anteriormente, alguns dos descritores foram reformulados, considerando os apontamentos dos estudos de Paes de Barros (2009) e Costa (2011) sobre a leitura de textos multimodais, como é a tira, para atendermos às especificidades desses gêneros e para alcançar nossos objetivos de pesquisa.

O Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), por sua vez, tem o objetivo de avaliar os conhecimentos adquiridos por estudantes com faixa etária em torno de 15 anos, na fase final da Educação Fundamental. As provas apresentam questões discursivas e de múltipla escolha. No que tange à leitura, o desempenho dos participantes do PISA é avaliado em uma escala de proficiência que vai do nível 1B ao nível 6, totalizando sete níveis, e contempla as seguintes competências/domínios: a) Localizar e recuperar informações, b) Integrar e interpretar e c) Refletir e analisar. Esses três domínios foram considerados e incluídos no nosso instrumento de análise das atividades de leitura propostas para o gênero tira.

Pontuamos ainda que no trabalho de Lopes-Rossi e Paula (2012) foram considerados os domínios utilizados na prova do PISA realizada em 2009, que apresentavam nomenclatura com leves distinções. De modo a adotar a nomenclatura atual, consultamos o documento Brasil no PISA 2015 – Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros, que se trata de uma coletânea de informações sobre o desempenho dos jovens de 15 anos na sexta edição do PISA, realizado em 2015. Nesse documento constam as nomenclaturas atualizadas desses domínios, que é a adotada aqui.

Segundo Lopes-Rossi e Paula (2012), “A Prova Brasil não cobra posicionamento crítico do leitor como exigido nos níveis de proficiência 5 e 6 do PISA. Nesse aspecto, as exigências da Prova Brasil não contemplam todo o percurso de leitura esperado de um leitor proficiente.” (p.44). Considerando a relevância do desenvolvimento pelos estudantes das habilidades que envolvem a avaliação crítica dos textos lidos e da importância de estimulá-los a desenvolver tais habilidades e de promover esse desenvolvimento, a partir dos parâmetros apontados, pelos níveis de proficiência em leitura do PISA, nós incluímos no nosso instrumento de

análise habilidades referentes à avaliação crítica do conteúdo e da estrutura textual, que são “necessárias a esse procedimento final da leitura” (LOPES-ROSSI; PAULA, 2012, p. 44).

Desse modo, o instrumento que utilizamos nesta pesquisa considera os três referidos domínios que englobam diferentes habilidades de leitura, conforme apontam alguns dos descritores do SAEB/Prova Brasil e as habilidades que estão previstas nos sete diferentes níveis de proficiência do PISA, adaptando-os às especificidades de gêneros multimodais e às habilidades de leitura requeridas por esses gêneros que estão constituídos pelas linguagens verbal e visual, caso em que se insere o gênero tira, que compõe nosso objeto de estudo. Logo, apresentamos, em seguida, o instrumento que guia nossas análises.

Quadro 2 - Categorias de análise das habilidades de leitura desenvolvidas pelos enunciados verbais das atividades de compreensão propostas para o gênero tira

<b>DOMÍNIOS</b>	<b>HABILIDADES</b>
Localizar e recuperar informação	Localizar informações explícitas no texto
	Selecionar/ recuperar informações nos elementos verbais e/ou visuais do texto
	Identificar informações nos elementos visuais que compõem o texto (sentimentos, ações etc.)
Integrar e interpretar	Identificar a função comunicativa do gênero
	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa (verbais e visuais), como personagens e espaço
	Identificar o tema de um texto
	Associar escolhas lexicais a intenções discursivas e/ou ao contexto de produção e circulação do gênero
	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de determinada palavra ou expressão
	Reconhecer o grau de formalidade na interlocução estabelecida no texto
	Identificar marcas de variação linguística
	Inferir informação implícita em um texto
	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação
	Identificar efeitos de ironia ou humor construídos no texto por elementos verbais e não verbais

		Relacionar o uso de cores, formas, recursos gráficos ou a disposição de elementos visuais ao propósito comunicativo do texto
		Relacionar o uso de recursos tipográficos (palavras em negrito ou itálico, uso de diferentes tamanhos e cores em letras ou palavras) ao propósito comunicativo do texto
		Estabelecer relações de sentido entre partes de um texto (verbais e não verbais), identificando repetições, substituições ou complementações
		Diferenciar as partes principais das secundárias do texto
		Estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto
		Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, que são marcadas por conjunções, advérbios etc.
		Estabelecer relações entre diferentes textos
		Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições de produção e daquelas em que será recebido
Refletir e analisar		Fazer conexões ou comparações entre o texto e conhecimentos gerais, do cotidiano ou adquiridos a partir de experiências pessoais
		Fazer conexões ou comparações entre as informações do texto e conhecimentos (especializados) de determinada área do saber
		Formular hipótese sobre o conteúdo do texto a partir de sua compreensão global ou de suas partes
		Avaliar criticamente o texto quanto a sua estrutura
		Avaliar criticamente o texto quanto ao seu conteúdo ou ao discurso que veicula

Fonte: a autora, baseando-se nos descritores do SAEB e do PISA (2015) e nos Parâmetros de Observação de Atividades, desenvolvidas por Costa (2011) a partir de Paes de Barros (2009).

Posteriormente às análises dos enunciados verbais das atividades de leitura propostas para as tiras pelos livros didáticos, elencamos as habilidades que são desenvolvidas pelas referidas atividades propostas por cada livro, informações estas que são apresentadas em tabelas e em gráficos. As tabelas apresentam as ocorrências da abordagem das habilidades de leitura pelas atividades propostas para as tiras analisadas pelas três coleções didáticas. Os gráficos, por sua vez, apresentam o percentual que essas ocorrências representam na totalidade de atividades de compreensão leitora propostas pelos LDPs selecionados.

A partir desses dados, apresentamos as análises de cada coleção quanto às habilidades de leitura que compõem o nosso instrumento de análise, descrevendo a ocorrência da abordagem dessas habilidades e apresentando atividades em que são desenvolvidas.



Buscamos também estabelecer comparações entre os livros representativos das três coleções utilizadas nos municípios de Luzerna, Joaçaba e Herval D'Oeste, com o intuito de verificar as diferenças nas abordagens das habilidades de leitura e se tais materiais contribuem em maior ou menor grau para o letramento multimodal dos alunos. No capítulo seguinte, apresentamos as considerações sobre as referidas análises dos dados.

## 5 ANÁLISES DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos as análises quantitativas e qualitativas dos textos exemplares do gênero tira, assim como das atividades de leitura que são propostas para este gênero por três livros de 1º ano do Ensino Médio de três distintas coleções didáticas de Língua Portuguesa aprovadas pelo PNLD 2018, que foram selecionadas conforme critérios descritos na seção que trata da seleção do corpus desta pesquisa, no capítulo anterior.

Na tabela abaixo, apresentamos a ocorrência de gêneros multimodais, de modo que possamos verificar a expressividade da incidência do gênero tira nesses três livros didáticos, considerando apenas os textos que se caracterizam pela multimodalidade e para os quais foram propostas atividades de leitura. A partir desses dados, selecionamos os exemplares para as análises quantitativas e qualitativas que serão apresentadas nas seções seguintes.

Tabela 1 - Ocorrência de gêneros multimodais em atividades de leitura nos livros didáticos de 1º ano das coleções 1, 2 e 3

GÊNERO	COLEÇÃO 1	COLEÇÃO 2	COLEÇÃO 3
TIRA	30	11	09
REPORTAGEM	02	01	00
POEMA	02	03	07
VERBO-VISUAL			
ANÚNCIO	11	17	04
PUBLICITÁRIO			
NOTÍCIA	03	05	03
PROPAGANDA	02		05
POST EM	03	02	02
BLOG			
ADESIVO	00	01	00
CARTUM	04	02	01
TEXTO DE	00	09	00

DIVULGAÇÃO			
CIENTÍFICA			
GRÁFICO	00	03	00
CHARGE	08	00	02
INFOGRÁFICO	00	00	01
PUBLICAÇÃO	00	00	04
EM			
FACEBOOK			
PÁGINA WEB	00	00	02
RESENHA	00	00	01
CARTAZ	01	00	02
CARTA DE	00	00	01
RECLAMAÇÃO			
PLACA	03	00	01

Fonte: a autora

Como podemos perceber por meio dos dados apresentados na tabela 1, o gênero multimodal tira apresentou maior ocorrência (30 no total) em relação aos outros gêneros nas atividades de leitura propostas pelo livro didático de Língua Portuguesa, direcionado ao 1º ano do Ensino Médio, da coleção **Português: contexto, interlocução e sentido – COLEÇÃO 1** e também na **COLEÇÃO 3 – Esferas das linguagens**, com o total de 9 tiras nesse último. No LDP da **COLEÇÃO 2**, o gênero tira apresenta a segunda maior ocorrência dentre os gêneros multimodais nas atividades de leitura. Esses dados refletem a marcante presença do gênero tira nas três coleções didáticas, principalmente no livro da **COLEÇÃO 1**. Eles também respaldam o objetivo investigativo desta pesquisa quanto à abordagem realizada nas atividades de leitura propostas pelos LDPs no que tange a multimodalidade que caracteriza o gênero discursivo/textual tira e o processamento da linguagem visual que se integra à linguagem verbal em sua constituição para produzir sentidos.

Na tabela 1, os dados mostram a maciça presença do gênero tira nas atividades de leitura propostas pelo livro didático de Língua Portuguesa da coleção 1 quando comparado com os livros das coleções 2 e 3. Uma vez que esses dados mostram a grande disparidade quantitativa entre os três livros quanto ao número de ocorrências de atividades de leitura atreladas ao gênero tira, para conferir um equilíbrio na amostra de textos a serem analisados,

optamos por selecionar 07 tiras de cada livro e suas respectivas atividades de leitura para empreender as análises que serão apresentadas nas próximas seções.

### 5.1 ANÁLISE DA RELAÇÃO SEMÂNTICA ENTRE IMAGEM E TEXTO VERBAL NAS TIRAS

Esta seção apresenta as análises das tiras presentes em cada coleção, para as quais os livros propõem atividades de leitura, acerca da relação semântica entre linguagem visual e texto verbal. Primeiramente, apresentaremos a análise quantitativa das tiras nos três exemplares de 1º ano do Ensino Médio das três coleções didáticas selecionadas, de acordo com os pressupostos teóricos apresentados por Santaella (2012), conforme quadro apresentado abaixo.

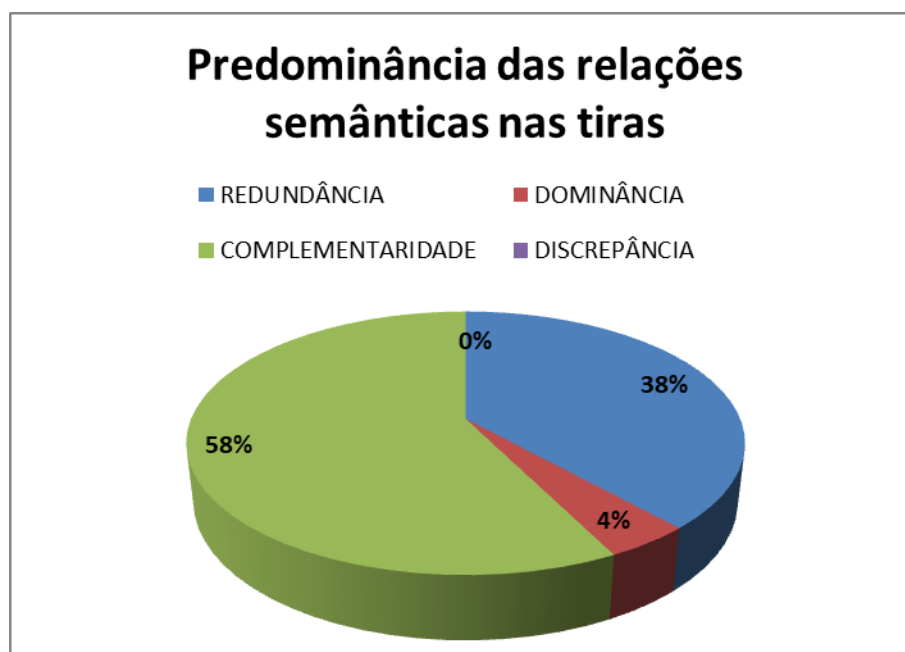
Quadro 3 - Categorias de análise das relações semânticas entre imagem e texto verbal e suas respectivas descrições

<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
REDUNDÂNCIA	A linguagem visual é redundante, uma vez que a(s) imagem(ns) é (são) mera(s) ilustração(ões) do texto verbal, sem acrescentar-lhes informação.
DOMINÂNCIA	A imagem é mais informativa que o texto verbal.
COMPLEMENTARIDADE	A imagem tem equivalente carga informativa ao texto verbal, acrescentando a este informações necessárias para a compreensão textual.
DISCREPÂNCIA	A(s) imagem(ns) não é(são) coerente(s) com o texto verbal.

Fonte: a autora, com base em SANTAELLA (2012).

Nessa etapa, analisamos todas as tiras para as quais os LDPs propõem atividades de leitura. Conforme gráfico abaixo, pontuamos que a relação predominante, se considerarmos o total de tiras nos três livros (50 tiras), é a de complementaridade.

Gráfico 1 - Registro percentual da ocorrência das relações semânticas entre imagem e texto verbal nas 50 tiras propostas pelos LDPs das coleções 1, 2 e 3



Fonte: a autora.

Na tabela a seguir, apresentamos a análise quantitativa no que diz respeito às relações semânticas estabelecidas entre linguagem visual e linguagem verbal nos textos exemplares do gênero tira que aparecem nos três livros de 1º ano das coleções 1, 2 e 3, citados anteriormente, considerando todas as tiras para as quais foram propostas atividades de compreensão leitora.

Tabela 2 – Ocorrência das relações semânticas entre imagens e textos verbais que constituem as 50 tiras para as quais são propostas atividades de leitura pelos LDPs das coleções 1, 2 e 3

COLEÇÕES	CATEGORIAS			
	REDUNDÂNCIA	DOMINÂNCIA	COMPLEMENTARIDADE	DISCREPÂNCIA
COLEÇÃO 1	14	1	15	0
COLEÇÃO 2	2	1	8	0
COLEÇÃO 3	2	0	7	0

Fonte: a autora.

Os dados apresentados nessa tabela, a partir da análise de todas as tiras presentes nos livros didáticos consultados para as quais são propostas atividades de leitura, nos dão subsídios para verificarmos se as imagens dos textos exemplares desse gênero multimodal estabelecem uma relação semântica de dominância, redundância, complementaridade ou discrepância com o código verbal.

Conforme já demonstrado no gráfico, há predominância da relação semântica do tipo complementaridade, que representa a maioria das relações semânticas nas tiras nos três livros didáticos das três coleções, conforme comprovam os dados da Tabela 1. Outro dado que se destaca, como podemos observar também no gráfico 1, é que não foi encontrada ocorrência de tira em que as imagens apresentam uma relação semântica de discrepância com o texto verbal em nenhum dos livros.

Diferentemente dos livros das COLEÇÕES 1 e 2, o livro da COLEÇÃO 3 não apresenta registro de tira que seja caracterizada por uma relação semântica de dominância entre a linguagem verbal e a visual; nos livros das COLEÇÕES 1 e 2, há registro de uma tira caracterizada por esse tipo de relação semântica em cada um deles.

Conforme pontuamos no capítulo anterior, analisamos mais detalhadamente, conforme os itens do instrumento de análise apresentado na seção 4.3.1, as atividades de compreensão leitora propostas para sete tiras de cada livro, textos estes que foram selecionados por sorteio. Sendo assim, na tabela abaixo apresentamos os dados obtidos a partir das análises das relações semânticas que se realizam nessas sete tiras.

Tabela 3 – Ocorrência das relações semânticas estabelecidas entre imagem e texto verbal nas 21 tiras selecionadas para análise

COLEÇÕES	CATEGORIAS		
	REDUNDÂNCIA	DOMINÂNCIA	COMPLEMENTARIDADE
COLEÇÃO 1	1	1	5
COLEÇÃO 2	1	1	5
COLEÇÃO 3	2	0	5
<b>TOTAL</b>	4	2	15

Fonte: a autora.

Esses dados revelam que a relação semântica estabelecida entre as linguagens verbal e visual predominante nas tiras que compõem o corpus de análise continua sendo a de complementaridade e que as duas tiras que apresentam uma relação de dominância compõem o corpus, possibilitando-nos assim verificar se essa dominância da linguagem visual é abordada nas atividades de leitura.

A relevância de encontrarmos um predomínio da relação semântica de complementaridade e a ocorrência da relação semântica de dominância nas tiras analisadas nos três livros didáticos consiste no fato de que esses materiais propõem textos com grande potencialidade para abordagem da construção de sentidos por meio de recursos visuais e da integração entre as linguagens visual e verbal. Assim, os livros oferecem um material com grande potencial para desenvolver nos alunos/leitores habilidades relacionadas à contribuição semântica e à carga informativa dos elementos visuais que constituem as tiras e que, a priori, favorecem o letramento multimodal dos estudantes.

Com base nos dados obtidos nessa etapa, desenvolvemos a segunda parte da nossa pesquisa, na qual analisamos se os enunciados verbais das atividades de leitura exploram as potencialidades linguístico-discursivas das imagens que constituem as 21 tiras analisadas. Nessa perspectiva, aprofundaremos essas reflexões sobre as relações semânticas por meio da análise das tiras e de suas respectivas atividades de leitura na seguinte seção.

## 5.2 ANÁLISE DAS TIRAS E DOS ENUNCIADOS VERBAIS (COMANDOS) DAS ATIVIDADES DE LEITURA

Esta seção tem o objetivo de tecer discussões a partir das análises de sete tiras de cada LDP e das atividades de leitura propostas para cada uma dessas tiras. O intuito dessas análises é verificar quais habilidades de leitura são desenvolvidas pelos enunciados verbais/comandos das atividades e se essas habilidades incluem o processamento dos elementos visuais e a integração destes com os elementos verbais para a construção de sentidos nas tiras propostas pelos livros didáticos.

Na tabela abaixo, apresentamos os dados relacionados às atividades de leitura propostas para o total de 21 tiras analisadas.

Tabela 4 - Quantitativo de atividades de leitura propostas pelos LDPs das coleções 1, 2 e 3 para as 21 tiras analisadas

COLEÇÕES	QUANTIDADE DE ATIVIDADES DE LEITURA							TOTAL
	TIRA 1	TIRA 2	TIRA 3	TIRA 4	TIRA 5	TIRA 6	TIRA 7	
COLEÇÃO 1	4	3	2	5	6	3	7	30
COLEÇÃO 2	10	11	6	7	4	1	2	41
COLEÇÃO 3	2	4	2	1	2	5	3	19

Fonte: a autora.

A partir desses dados, pontuamos que, apesar de analisarmos igual quantidade de tiras em cada um dos três livros (sete tiras), há variação no quantitativo de atividades de leitura propostas pelos três materiais didáticos utilizados como fonte de coleta do nosso corpus de análise. Conforme apresentado na tabela acima, a coleção 2 é a que propõe maior número de atividades de leitura, enquanto que a coleção 3 é a que apresenta menor quantitativo de atividades, um pouco menos que a metade da quantidade proposta pela coleção já citada.

Conforme apresentamos anteriormente na tabela 3, dentre as tiras selecionadas nas três coleções, em uma análise comparativa entre os três grupos de sete tiras (textos das três distintas coleções didáticas), não houve distanciamento numérico entre a ocorrência das relações semânticas entre as linguagens verbal e visual que ocorrem nesses textos. Entretanto, essa grande diferença quantitativa na proposição de atividades de leitura para a mesma quantidade de tiras pode estar relacionada à abordagem das habilidades de leitura que são desenvolvidas nas tarefas propostas pelos diferentes livros didáticos. Logo, nas seguintes seções, faremos as análises relativas às tiras e às habilidades de leitura desenvolvidas pelas três coleções nas atividades de leitura propostas, considerando os três domínios utilizados pelo PISA e que foram adotados no nosso instrumento de análise, a saber: **Localizar e recuperar; Integrar e interpretar; Refletir e analisar.**



### 5.2.1 Análises das tiras e dos enunciados verbais (comandos) das atividades de leitura propostas que abordam o domínio Localizar e recuperar

Nesta seção, apresentamos as análises das tiras e das questões que requerem a leitura desses textos presentes nos livros didáticos das coleções 1, 2 e 3 no que se refere às habilidades do domínio **Localizar e recuperar informações**. Na tabela abaixo, apresentamos os dados referentes à ocorrência da abordagem das habilidades de leitura que se encaixam no referido domínio presente no nosso instrumento de análise.

Tabela 5 - Ocorrência das habilidades de leitura do domínio localizar e recuperar nas atividades de compreensão textual analisadas nos LDPs das coleções 1, 2 e 3

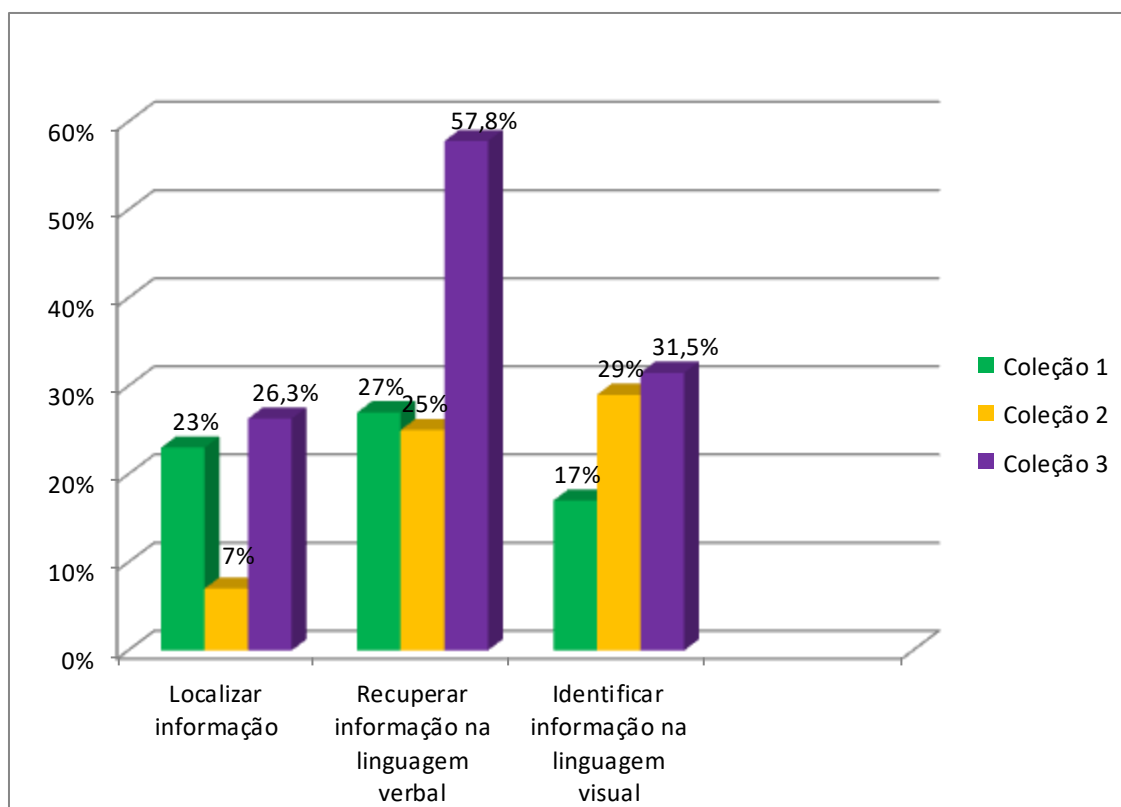
HABILIDADES DO DOMÍNIO LOCALIZAR E RECUPERAR	COLEÇÕES		
	COLEÇÃO 1	COLEÇÃO 2	COLEÇÃO 3
LOCALIZAR INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS	7	3	5
RECUPERAR INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS NA LINGUAGEM VERBAL DO TEXTO	9	8	11
IDENTIFICAR INFORMAÇÕES NOS ELEMENTOS VISUAIS DO TEXTO	6	12	6

Fonte: a autora.

Primeiramente, fazemos os apontamentos relacionados às atividades que requerem a habilidade de localizar informações explícitas no texto. Quanto a este aspecto, destacamos que, embora haja uma proximidade percentual entre as coleções 1 e 3, há maior ocorrência da abordagem dessa habilidade nas atividades de leitura propostas pelo livro didático da coleção

3, que representa 25% do total das atividades analisadas nesse livro, conforme dados do gráfico abaixo.

Gráfico 2 - Registro percentual das atividades de leitura que requerem habilidades do domínio localizar e recuperar nos três livros didáticos selecionados das coleções 1, 2 e 3



Fonte: a autora.

O livro da coleção 2 é o que apresenta menor ocorrência de atividades que requerem a habilidade de localizar informação no texto, uma vez que apenas 7% das atividades a abordam. A maioria das atividades analisadas dentre as propostas por esse livro indica a localização da informação solicitada em seus enunciados verbais (comandos), não proporcionando aos estudantes o desenvolvimento dessa habilidade de leitura. Ressaltamos ainda que, considerando as sete tiras analisadas nesse LDP, para cada um desses textos, pelo menos uma das atividades propostas apontou a localização da informação solicitada.

Na figura abaixo, apresentamos uma das tiras e algumas das atividades de leitura propostas para esse texto pelo LDP da coleção 2 afim de exemplificar essa abordagem.

## ■ APLIQUE O QUE APRENDEU

Observe a tira:



1. No 1º quadrinho, o pai diz ao filho que precisa falar com ele "sobre a vida".
  - a. O que a fisionomia do pai expressa? *Seriedade.*
  - b. O pai parece considerar que o que tem a dizer é algo simples ou complexo? *Complexo.*
  - c. Associando a expressão fisionômica do pai a "falar sobre a vida", qual sentido possível construímos em relação ao que ele pretende dizer ao filho? *O sentido de dificuldades que o filho pode vir a enfrentar em campos diversos da vida, como amoroso, financeiro, profissional, etc.*
  - d. O que o filho está fazendo no 1º quadrinho?  
*Jogando videogame.*
2. No 2º quadrinho, Messias explica ao pai o conceito de vida que tem.
  - a. O que é a vida para Messias? *Os coraçõezinhos na tela do videogame, isto é, as oportunidades que ele tem de jogar.*
  - b. O conceito que Messias tem envolve a ideia de vida como algo simples ou complexo?  
*Simples.*
  - c. O que a fisionomia do pai expressa nesse quadrinho? *Perplexidade.*

Figura 2 – 1ª tira e atividades de leitura do LDP de 1º ano da coleção 2.

Fonte: Português: contexto, interlocução e sentido, vol. 1, no Capítulo 1 da Unidade 1 (p. 24).

Nessa figura, podemos ver tanto nas atividades 1a, 1d e 2c, que requerem informações apresentadas nos elementos visuais da tira, quanto na atividade 2a, que requer uma informação apresentada na linguagem verbal do texto, a indicação da localização das informações requeridas em seus enunciados.

Assim, segundo os dados quantitativos apresentados na tabela 5 e os dados percentuais apresentados no gráfico 2, pontuamos que as atividades de leitura propostas pelos LDs das coleções 1 e 3 para as tiras analisadas favorecem mais o desenvolvimento da habilidade de localização de informações em comparação com as atividades do livro da coleção 2.

Quanto à habilidade de recuperar informação explícita na linguagem verbal, conforme os dados quantitativos e os dados percentuais apresentados respectivamente na tabela 5 e no gráfico 2, destacamos, primeiramente, que 11 das 19 atividades de leitura propostas para as 7 tiras pelo LDP da coleção 3 requerem essa habilidade, o que corresponde a 57,8% do total das atividades analisadas nesse livro. Assim, podemos dizer que as atividades desse livro didático

privilegiam o desenvolvimento dessa habilidade de leitura, como podemos ver no exemplo apresentado na figura abaixo.

**Representando papéis**

Leia esta tira de Bill Watterson para saborear o humor colhido do cotidiano infantil.

Calvin & Hobbes, Bill Watterson © 1993 Watterson/Dist. by Universal Uclick

SAIU O RESULTADO DAS NOVAS PESQUISAS, PAI.

HUM...

A MAIORIA DOS ENTREVISTADOS DE SEIS ANOS DE IDADE DESTA CASA DIZ QUE VOCÊ NÃO ESTÁ CORRESPONDENDO A SUAS EXPECTATIVAS DO QUE SERIA UM PAI.

E QUAIS SÃO AS EXPECTATIVAS DELES?

DE QUE VOCÊ DEVERIA SER MAIS PARECIDO COM UM CAIXA ELETRÔNICO 24 HORAS.

ONDE É QUE SEUS PESQUISADORES ACHAM ESSES ENTREVISTADOS?

WATTERSON, Bill. Calvin. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 1ª nov. 2003. Caderno 2, p. D2.

Na tira, vê-se a sequência de quatro momentos de um diálogo em que Calvin, usando uma estratégia típica da psicologia infantil, se faz passar por outro para obter o que deseja.

1. Situe o espaço, as personagens e o assunto da conversa.
2. No segundo quadrinho, que recurso linguístico Calvin usou para tentar convencer seu pai?

FAÇA NO CADERNO

Figura 3 – 6ª tira e atividades de leitura do LDP de 1º ano da coleção 3.

Fonte: Esferas das linguagens, vol. 1, Capítulo 21 da Unidade 7 (p. 200).

Na primeira atividade proposta pelo LDP da coleção 3 para essa tira, o aluno, além de localizar, precisa recuperar informações no texto. Uma vez que o leitor deve identificar o assunto da conversa estabelecida pelos personagens da tira, as informações precisam ser recuperadas nos elementos verbais que a compõem, ou seja, nas falas dos personagens apresentadas nos quadrinhos. Ainda na primeira questão, o LD solicita ao aluno que identifique os personagens da história contada pela tira. No primeiro quadrinho do texto, o leitor consegue identificar que o garoto Calvin, em sua fala, chama o homem de pai, logo, os personagens são pai e filho. Essas informações são apresentadas explicitamente nas falas dos personagens, assim o estudante pode localizá-las e recuperá-las no código verbal da tira.

A segunda atividade requer ao estudante a identificação do recurso linguístico utilizado pelo personagem Calvin para convencer seu pai a dar-lhe dinheiro sempre que ele solicitar. Para realizar tal tarefa, o leitor da tira também precisa recuperar esta informação na linguagem verbal utilizada na fala do garoto no segundo quadrinho, localização esta que já foi informada no enunciado da questão. Assim, o aluno perceberá que Calvin não usa a primeira

peessoa para apresentar sua insatisfação e convencer o pai a dar-lhe dinheiro com mais frequência, ele usa a terceira pessoa, trocando sua individualidade por uma maioria, como pode ser constatado na sua fala: “A maioria dos entrevistados de seis anos de idade desta casa [...]”. A partir das pistas textuais que se apresentam nas falas do personagem Calvin, o aluno consegue recuperar a informação requerida pela atividade.

As coleções 1 e 2 apresentam percentuais muito próximos quanto à ocorrência de atividades que demandam a recuperação de informações explícitas na linguagem verbal do texto, 30% e 26% respectivamente. Embora, quantitativamente, proporcione em menor grau o desenvolvimento dessa habilidade em relação ao livro da coleção 3, o percentual de atividades que trabalham esse aspecto é de quase um terço do total de atividades nas coleções 1 e 2, o que podemos considerar uma abordagem expressiva da referida habilidade de leitura. Essa presença marcante da ocorrência da habilidade de recuperar informação nas atividades de leitura propostas pelo LDP da coleção 1 pode ser vista na figura abaixo.

» Leia atentamente a tira abaixo para responder às questões de 1 a 4.

LINIERS. *Macanudo*. N. 2. Campinas: Zarabatana Books, 2009. p. 31.

- No primeiro quadrinho, a pergunta feita ao homem de chapéu é motivada pelo significado de determinada palavra. Que palavra é essa?
  - Qual é o seu significado?
- Por que a personagem de camisa listrada imagina que o livro fantástico teria sido escrito pelo homem de chapéu?
- Vendo que seu interlocutor não compreende por que seria lógico concluir que o livro deveria ter sido escrito por ele, o homem de camisa listrada apresenta uma explicação. Transcreva-a no caderno.
  - Além da explicação, o homem de camisa listrada oferece um exemplo para confirmar seu raciocínio. Que exemplo é esse?
  - Tanto a explicação quanto o exemplo fundamentam-se no que essa personagem supõe ser o significado da palavra *autoajuda*. Explique por quê.
- Por que o significado atribuído pelo homem de camisa listrada à palavra *autoajuda* é equivocado?

Figura 4 – 25ª tira e atividades de leitura do LDP de 1º ano da coleção 1.

Fonte: Português: contexto, interlocução e sentido, vol. 1, Capítulo 20 da Unidade 6 (p. 204).

Essa tira de Liniers apresenta dois homens que dialogam sobre a leitura de um livro de autoajuda. A linguagem visual estabelece uma relação semântica de redundância com a linguagem verbal da tira, já que a carga informativa da linguagem visual é pouco relevante se comparada à carga informativa da linguagem verbal. A linguagem visual, nesse caso, não acrescenta informações indispensáveis para que a tira possa ser compreendida, o que pode ser feito sem prejuízo a partir das informações obtidas nas falas dos personagens, na linguagem verbal do texto.

Na primeira atividade, solicita-se que o leitor identifique qual palavra motivou a pergunta feita ao homem de chapéu e o significado dessa palavra. Assim, a questão requer do aluno as habilidades de recuperação de informação explícita no texto, relacionar partes do texto e o reconhecimento de efeito de sentido decorrente do uso de determinada palavra. A localização da palavra solicitada já está informada no enunciado verbal da questão, sendo assim, cabe ao aluno ir ao primeiro quadrinho para selecionar e recuperar a informação.

A segunda atividade solicita uma explicação para o fato de o homem de camisa listrada ter imaginado que o livro que seu interlocutor disse estar lendo fosse de autoria própria. Essa questão retoma o que já foi processado pelo estudante na primeira questão e também requer que o leitor da tira recupere informação explícita e relacione as informações das partes do texto. Ao ler a tira, o aluno poderá localizar e recuperar nos segundo e terceiro quadrinhos a informação requerida pela atividade. Nas falas do personagem sem chapéu nesses dois quadrinhos, ele explica que a autoajuda pressupõe ajuda a si mesmo, logo o livro de autoajuda lido pelo homem de chapéu teria que ser de autoria dele mesmo para caracterizar a autoajuda.

A terceira atividade propõe ao aluno três tarefas, das quais duas requerem a recuperação de informações no código verbal. Primeiro, solicita que o aluno transcreva da tira a explicação sobre a autoria do livro de autoajuda que é dada pelo personagem de camisa listrada. Essa atividade requer a localização e a recuperação de informação explícita no texto. Logo, o aluno poderá identificar nos elementos verbais, na fala desse personagem no terceiro quadrinho, que a explicação é: “Se está recebendo conselhos de outra pessoa, é um livro de ajuda... Autoajuda não inclui outra pessoa.”. A segunda tarefa é proposta pelo item a dessa questão, que solicita ao aluno para identificar o exemplo dado pelo homem de camisa listrada para demonstrar sua explicação sobre o termo autoajuda. Essa atividade também requer a localização e a recuperação de informação explícita no texto. Desse modo, o aluno pode localizar e recuperar no quarto quadrinho que o exemplo de autoajuda apontado pelo personagem de camisa listrada é a situação em que uma pessoa cai e levanta sozinha.

Para a tira apresentada na figura 4, foram propostas sete atividades de leitura, dentre as quais quatro demandam a habilidade de recuperar informação explícita na linguagem verbal. Essa é a única tira dentre as que foram analisadas na coleção 1 cuja relação semântica estabelecida entre sua linguagem visual e sua linguagem verbal é de redundância, logo a linguagem não verbal, nesse caso, não acrescenta informações essenciais para a compreensão da tira. Pontuamos, então, que o foco nessa habilidade foi expressivo não somente nessa tira, mas também nas outras, das outras duas coleções, cuja relação semântica é de redundância. Essa abordagem justifica-se pelo fato de que a linguagem visual é menos informativa que a linguagem verbal nesses casos, logo a recuperação de informações também estão centradas no código verbal.

No que diz respeito à habilidade de identificar informação explícita na linguagem visual da tira, os livros das coleções 2 e 3 apresentam valores percentual muito próximos em sua abordagem. Conforme o gráfico 2, os registros de ocorrência de atividades que requerem essa habilidade são de 29% na coleção 2 e 31,5% na coleção 3. Apesar de a coleção 1 apresentar um registro percentual menor, 20% das atividades, destacamos que esse quantitativo também é expressivo, uma vez que representa um quinto das atividades propostas.

Na figura abaixo podemos ver um exemplo da coleção 3, sobre o qual teceremos algumas considerações em seguida.

1. Na cena da tira há um pressuposto: o que estava acontecendo imediatamente antes dela?

2. Diante do que vê, o amigo quer iniciar uma conversa. Que marca conversacional ele usa para isso?

3. Por que a resposta do cientista causa graça?

THAVES, Bob, Frank & Ernest, O Estado de S. Paulo, São Paulo, 9 maio 2004, p. D10

FAÇA NO CADERNO

Figura 5 – 9ª tira e atividades de leitura do LDP - 1º ano da coleção 3.

Fonte: Esferas das linguagens, vol. 1, Capítulo 27 da Unidade 9 (p.281).

São propostas três atividades de leitura para essa tira, a primeira delas requer a habilidade de identificar informação na linguagem não verbal do texto. Conforme podemos ver na figura 5, a tira está constituída por um único quadrinho, no qual há dois homens que conversam sobre uma investigação científica realizada por um dos homens para determinar o genoma do DNA de cantoras. O cientista é questionado pelo seu colega sobre o nome dado ao genoma; ele, por sua vez, responde ao colega que o nome é: “Hélice Regina”. O nome dado ao genoma faz uma referência à famosa cantora brasileira Elis Regina, trocadilho este que desencadeia o efeito de humor na tira.

Considerando a informatividade dos elementos visuais e da linguagem verbal que compõem a tira, entendemos que eles estabelecem entre si uma relação semântica de complementaridade. Os elementos visuais, apesar de apresentarem menor carga informativa, complementam o texto verbal, acrescentando-lhe informações que são essenciais para a compreensão da situação retratada na tira.

A primeira atividade proposta pelo LD solicita que o aluno identifique o pressuposto sobre o que acontecia anteriormente ao momento retratado no único quadrinho da tira. Para identificar esse pressuposto faz-se necessário que o aluno, partindo das pistas textuais, faça inferência do que acontecia antes de o homem questionar o cientista sobre a determinação de um DNA específico. Os elementos visuais apresentam informação sobre a localização dos personagens e a atividade desenvolvida pelo cientista, fornecendo assim uma pista textual que permitirá a inferência de que esse personagem fazia, no laboratório, um experimento com genoma do DNA de umas cantoras quando o outro homem ali chegou. Assim, a partir da recuperação de informações explícitas na linguagem visual do texto, o aluno pode inferir o pressuposto mencionado no enunciado da questão.

Apresentamos também um exemplo de abordagem dessa habilidade extraído do LDP da coleção 1, em que toda a potencialidade informativa da linguagem visual foi explorada pelas atividades de leitura propostas pelo referido livro, como podemos verificar na figura abaixo.



» Observe a tira a seguir para responder às questões de 5 a 8.

VASQUES, Edgar. Rango. Disponível em: <http://evblogalera.blogspot.com.br/2010\_06\_01\_archive.html>. Publicada em: 7 jun. 2010. Acesso em: 27 jan. 2016.

RANGO

QUE QUE CÉ ESPERA PUMA ELEIÇÃO?

NÃO MUITO

ESCOLA

SÓ PODEM ATRAVESSAR A RUA.

EDGAR VASQUES

5. As tiras da personagem Rango retratam a difícil realidade de brasileiros que vivem em uma situação de extrema pobreza. Que elementos, na tira, remetem a essa realidade?
  - O segundo quadrinho da tira introduz um novo espaço. Descreva-o brevemente.
6. Um dos espaços ilustrados é colorido e o outro, não. Por que essa observação pode ser relacionada às realidades representadas por eles?
7. Uma das falas da tira pode ser interpretada de duas maneiras. Que fala é essa?
  - Essa fala pode ser lida de modo literal ou figurado. Considerando o contexto, qual o significado que ela assume em cada um desses casos?
8. O objetivo do autor da tira é criticar uma situação que deveria ser objeto de atenção dos políticos. Qual dos sentidos contribui para que tal crítica seja compreendida? Explique.

Figura 6 – 13ª tira e atividades de leitura do LDP - 1º ano da coleção 1.

Fonte: Português: contexto, interlocução e sentido, vol. 1, Capítulo 15 da Unidade 5 (p. 160).

Na questão número 5, a primeira proposta pelo LDP da coleção 1 para essa tira de Vasques, o leitor precisa localizar e identificar os elementos textuais que retratam a situação de extrema pobreza em que vive o personagem Rango, representando a situação de alguns brasileiros, conforme o próprio enunciado aponta. Esses elementos estão retratados na linguagem visual empregada na tira, que ilustram a situação de pobreza do personagem. Ao observar os elementos visuais da tira, o leitor poderá identificar que Rango e o outro personagem estão imersos no que parece ser um amontoado de lixo, indicando que estão, provavelmente, no lixão. As imagens fornecem também informações sobre a presença de insetos que sobrevoam o amontoado em que os personagens estão imersos, assim como de que esse ambiente exala um odor notável, que é representado pelos traços com formato de espiral.

Essa questão propõe um subitem cuja tarefa solicitada é uma descrição do novo espaço que é apresentado no segundo quadrinho. Para cumpri-la, o aluno também precisa recuperar informações nos elementos não verbais do texto. Observando as imagens do segundo quadro, os alunos poderão identificar que, no lado oposto ao amontoado de lixo em que estão Rango e

seu companheiro, há uma cidade com vários prédios coloridos. Entre o lixão e o espaço urbano há uma rua que os separa e por ela passa um carro. Na cidade, é possível ver uma mãe e seu filho caminhando e instituições típicas das cidades, como uma escola, um cinema, um restaurante e uma livraria, que estão sinalizados com placas e um hospital, que está sinalizado com uma cruz vermelha.

A segunda atividade (questão número 6) proposta para essa tira solicita ao estudante que explique o sentido na representação dos dois espaços com diferenças no uso de cores, comparando o contraste entre o lixão em preto e branco e o espaço urbano colorido. Essa atividade também requer dos alunos a habilidade de identificar informações nos elementos visuais do texto, além das habilidades de relacionar o uso de cores ao propósito comunicativo do texto, de fazer conexões entre as informações textuais e seus conhecimentos gerais e a inferência de informações implícitas. Partindo da observação dos elementos visuais do segundo quadrinho, o aluno pode inferir, a partir de seu conhecimento sobre esses espaços, que o espaço urbano é colorido, enquanto que o lixão é preto e branco e que esse contraste no uso de cores representa a imensa diferença na qualidade de vida dos indivíduos que vivem nesses ambientes. Enquanto o espaço colorido, a cidade, oferece serviços básicos aos moradores, garantindo-lhes o mínimo de dignidade, o lixão não tem o mínimo necessário para garantir os direitos dos cidadãos, assim o uso da cor preta pode estar relacionada à sujeira e à escuridão em que vivem seus moradores, cuja dignidade lhes é negada. O aluno pode ainda relacionar o contraste no uso das cores à ideia de que uma vida colorida é uma vida boa e alegre, enquanto que a vida em preto e branco, geralmente, é associada à monotonia, a uma vida sem alegria e sem graça. Essa relação também pode levar o aluno a inferir o sentido veiculado pelo contraste no uso de cores para representar os dois espaços.

Nos dois exemplos apresentados, vimos atividades que favorecem para o aluno o desenvolvimento da habilidade de identificação/recuperação de informações na linguagem visual do texto, nesse caso, nas tiras. Quanto a esse aspecto, primeiramente, pontuamos que, segundo dados da tabela 3, nas tiras selecionadas para análise, houve igual ocorrência da relação semântica de complementaridade, 5 tiras em cada coleção, e igual ocorrência de tiras cuja relação semântica entre linguagem visual e linguagem verbal é de dominância nas coleções 1 e 2, sendo 1 tira de cada livro. Retomamos esses dados no sentido de apontar que essa marcante ocorrência dessas relações semânticas fornece um material que proporciona a abordagem da habilidade de identificar/recuperar informações na linguagem visual nesses textos. Isso decorre do fato de que essa linguagem empregada nessas dezessete tiras

apresentam informações que complementam os sentidos da linguagem verbal desses textos e, por isso, são essenciais para sua compreensão global e/ou em partes.

Por fim, pontuamos que, embora a coleção 3 apresente maior quantitativo percentual de atividades que abordam a habilidade de identificar/ recuperar informações na linguagem visual do texto, essa abordagem não está bem distribuída entre as atividades de leituras propostas para as tiras. São seis as atividades de leitura que demandam essa habilidade, três delas, ou seja, a metade foi proposta para uma das tiras, o que implica dizer que não houve abordagem dessa habilidade em todas as tiras. A abordagem da referida habilidade em três questões propostas para uma tira significa que a potencialidade informativa dos elementos visuais do texto foram explorados em sua plenitude. Em contrapartida, para uma das tiras cuja relação semântica também é de complementaridade não foi proposta uma atividade sequer que explorasse a contribuição dos elementos não verbais na construção de sentidos do texto. E, no caso das duas tiras que apresentam relação semântica de redundância entre as linguagens visual e verbal que as constituem, também não houve proposição de atividade que abordasse a habilidade de identificação de informações nos elementos visuais do texto, o que se justifica pela pouca informatividade da linguagem não verbal nessa situação de uso.

Igualmente à coleção 3, nos livros das coleções 1 e 2 também não há proposição de atividades que demandem a habilidade de identificar/recuperar informações na linguagem visual do texto para as tiras cuja relação semântica é de redundância. Entretanto, diferentemente da coleção 3, as coleções 1 e 2 propuseram pelo menos uma atividade que desenvolve a referida habilidade de leitura para cada uma das tiras cuja relação semântica é de dominância ou complementaridade.

### **5.2.2 Análises das tiras e dos enunciados verbais (comandos) das atividades de leitura que abordam as habilidades do domínio Integrar e interpretar**

Nesta seção, apresentamos as análises das tiras e do conjunto de atividades de leitura propostos pelos livros de 1º ano do Ensino Médio das coleções 1, 2 e 3, conforme apontamento na seção 4.2 do capítulo 4, considerando as habilidades de leitura que se enquadram no domínio **integrar e interpretar**. Na tabela abaixo, apresentamos os dados referentes à ocorrência da abordagem das habilidades de leitura que se encaixam no referido domínio nas atividades de leitura propostas para as tiras analisadas nas três coleções didáticas de Língua portuguesa.

Tabela 6 - Ocorrência e representação percentual de atividades que abordam habilidades de leitura do domínio integrar e interpretar

<b>HABILIDADES DO DOMÍNIO INTEGRAR E INTERPRETAR</b>	<b>COLEÇÕES</b>		
	<b>COLEÇÃO 1</b>	<b>COLEÇÃO 2</b>	<b>COLEÇÃO 3</b>
IDENTIFICAR A FUNÇÃO COMUNICATIVA DO GÊNERO	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
IDENTIFICAR O CONFLITO GERADOR DO ENREDO E OS ELEMENTOS QUE COMPÕEM A NARRATIVA	1 (3%)	1 (2,4%)	2 (10,5%)
IDENTIFICAR O TEMA DE UM TEXTO	0 (0%)	1 (2,4%)	0 (0%)
ASSOCIAR ESCOLHAS LEXICAIS A INTENÇÕES DISCURSIVAS E/OU AO CONTEXTO DE PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DO GÊNERO	0 (0%)	1 (2,4%)	3 (15,7%)
RECONHECER O EFEITO DE SENTIDO DECORRENTE DO USO DE DETERMINADA PALAVRA OU EXPRESSÃO	7 (23,3%)	5 (12,1%)	9 (47,3%)
RECONHECER O GRAU DE FORMALIDADE NA INTERLOCUÇÃO ESTABELECIDADA NO TEXTO	2 (6%)	0 (0%)	3 (15,7%)
IDENTIFICAR MARCAS DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	3 (10%)	0 (0%)	2 (10,5%)

INFERIR INFORMAÇÕES IMPLÍCITAS	8 (26,6%)	18 (43,9%)	4 (21%)
IDENTIFICAR O EFEITO DE SENTIDO DECORRENTE DO USO DE PONTUAÇÃO	1 (3%)	0 (0%)	2 (10,5%)
IDENTIFICAR EFEITOS DE IRONIA OU HUMOR CONSTRUÍDOS NO TEXTO POR ELEMENTOS VERBAIS E NÃO VERBAIS	2 (6%)	4 (9,7%)	3 (15,7%)
RELACIONAR O USO DE CORES, FORMAS, RECURSOS GRÁFICOS OU A DISPOSIÇÃO DE ELEMENTOS VISUAIS AO PROPÓSITO COMUNICATIVO DO TEXTO	1 (3%)	0 (0%)	1 (5,2%)
RELACIONAR O USO DE RECURSOS TIPOGRÁFICOS (PALAVRAS EM NEGRITO OU ITÁLICO, USO DE DIFERENTES TAMANHOS E CORES EM LETRAS OU PALAVRAS) AO PROPÓSITO COMUNICATIVO DO TEXTO	0 (0%)	1 (2,4%)	0 (0%)
ESTABELEECER RELAÇÕES DE SENTIDO ENTRE PARTES DE UM TEXTO (VERBAIS E NÃO	17 (56%)	22 (53,6%)	14 (73,6%)

VERBAIS),  
IDENTIFICANDO  
REPETIÇÕES,  
SUBSTITUIÇÕES OU  
COMPLEMENTAÇÕES

DIFERENCIAR AS PARTES PRINCIPAIS DAS SECUNDÁRIAS DO TEXTO	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
ESTABELECER RELAÇÃO DE CAUSA E CONSEQUÊNCIA ENTRE PARTES E ELEMENTOS DO TEXTO	1 (3%)	3 (7,3%)	0 (0%)
ESTABELECER RELAÇÕES LÓGICO-DISCURSIVAS PRESENTES NO TEXTO, QUE SÃO MARCADAS POR CONJUNÇÕES, ADVÉRBIOS ETC.	2 (6%)	1 (2,4%)	2 (10,5%)
ESTABELECER RELAÇÕES ENTRE DIFERENTES TEXTOS	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
RECONHECER DIFERENTES FORMAS DE TRATAR UMA INFORMAÇÃO NA COMPARAÇÃO DE TEXTOS QUE TRATAM DO MESMO TEMA, EM FUNÇÃO DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E DAQUELAS EM QUE SERÁ RECEBIDO	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

Fonte: a autora.

Primeiramente, destacamos que quatro das dezoito habilidades de leitura consideradas no nosso instrumento de análise não foram exploradas pelas atividades de compreensão leitora analisadas nos livros exemplares das coleções 1, 2 e 3. Essas habilidades de leitura que não foram abordadas pelos três LDPs analisados, conforme dados da tabela 6, são: a identificação da função comunicativa do gênero; diferenciar as partes principais das secundárias do texto; estabelecer relações entre diferentes textos e reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições de produção e daquelas em que será recebido.

Embora o gênero tira seja um texto relativamente comum no cotidiano dos estudantes de Ensino Médio, com o qual, provavelmente, eles já tiveram contato fora do ambiente escolar ou no nível fundamental de ensino, não necessariamente esses jovens compreendem a função comunicativa desse gênero. Pontuamos que a ausência de abordagem da habilidade de identificar a função comunicativa do gênero discursivo/textual aponta que os três livros didáticos, assim como as noventa atividades de leitura analisadas, negligenciam a importância do entendimento que um gênero textual é produzido com determinada finalidade comunicativa e que esse propósito está conectado à elaboração e compreensão dos textos. Logo, os três LDPs negam ao aluno a oportunidade de conhecer e/ou de aprofundar seu conhecimento sobre os contextos de interação social em que se produz e em que circula o gênero tira, ou seja, nega-se ao aluno o desenvolvimento de uma melhor compreensão dos propósitos comunicativos envolvidos na produção de textos desse gênero.

Como apresentamos no segundo capítulo, a tira é um gênero de caráter sintético, cuja organização não se estrutura em parágrafos, pontuamos então que essa característica talvez não favoreça a abordagem da habilidade de diferenciar as partes principais das secundárias do texto. Embora não haja proposição de atividades que abordem e contribuam para o desenvolvimento dessa habilidade nos três livros analisados, fazemos a ressalva de que é provável que isso seja motivado pela curta extensão dos textos do gênero tira e pela peculiaridade de estruturação desses textos que se organizam em sequências de quadros, que estão constituídos por elementos visuais e verbais e não por uma extensa sucessão de parágrafos.

Quanto à total ausência da abordagem das habilidades de estabelecer relações entre diferentes textos e de reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema nas atividades analisadas em três coleções de livros didáticos distintas, também destacamos o negligenciamento do desenvolvimento dessas habilidades. Essas são habilidades de maior complexidade, porque envolvem o processamento

de dois ou mais textos, com diferentes características, por isso seria de extrema importância que os livros didáticos aproveitassem as potencialidades do gênero tira para abordá-las e desenvolvê-las no ensino de leitura em Língua Portuguesa.

Segundo os dados da tabela 6, a habilidade de identificar o tema de um texto foi abordada apenas no LDP da coleção 2 em uma das atividades analisadas; os livros das outras duas coleções não abordaram essa habilidade. Segundo estudiosos dos gêneros discursivos/textuais, o conteúdo temático, ou seja, o tema, é um dos seus principais elementos integrantes. No capítulo 2, pontuamos que, segundo Rojo e Barbosa (2015), o tema é o elemento de maior importância no texto/enunciado dentre os três que caracterizam sua realização enquanto gênero, já que é construído pela forma composicional e pelo estilo para expressar um determinado tema. Logo, essa ínfima ocorrência de atividade que contribua para o desenvolvimento da habilidade de identificação dos temas veiculados pelas tiras é problemática e preocupante no âmbito do ensino de língua materna e no trabalho com gêneros discursivos/textuais. Na figura abaixo, apresentamos a única tira para a qual foi proposta a única atividade que requer essa habilidade de leitura.



Figura 7 - 2ª tira do LDP- 1º ano da coleção 2 e atividades de leitura.

Fonte: Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso, vol. 1, Capítulo 3 da Unidade 1 (p. 71).

Nesta tira, a segunda proposta pelo referido LDP, a narrativa mostra uma situação em que um homem e uma mulher idosos não conseguem concretizar o diálogo ao tratar do toque da campainha da casa em que se encontram. O senhor encontra-se sentado e bem acomodado em uma poltrona e lê um livro, quando a campainha de sua casa toca; ele, imediatamente, chama por Eulália. Esta, por sua vez, não atende ao chamado e o senhor chama por ela outra vez, mas agora em voz alta. Eulália, desta vez, dirige-se tranquilamente até a porta da casa e



no retorno entrega ao idoso a campainha que foi retirada da parede. A relação semântica que se estabelece entre as imagens e o texto verbal que compõem essa tira é de complementaridade (SANTAELLA, 2012), pois a linguagem visual fornece informações que se integram às informações presentes na linguagem verbal, complementando-a e, assim, contribuindo para a compreensão global do texto.

Na figura apresentada em seguida, podemos ver a questão que demanda a habilidade de identificar o tema do texto.

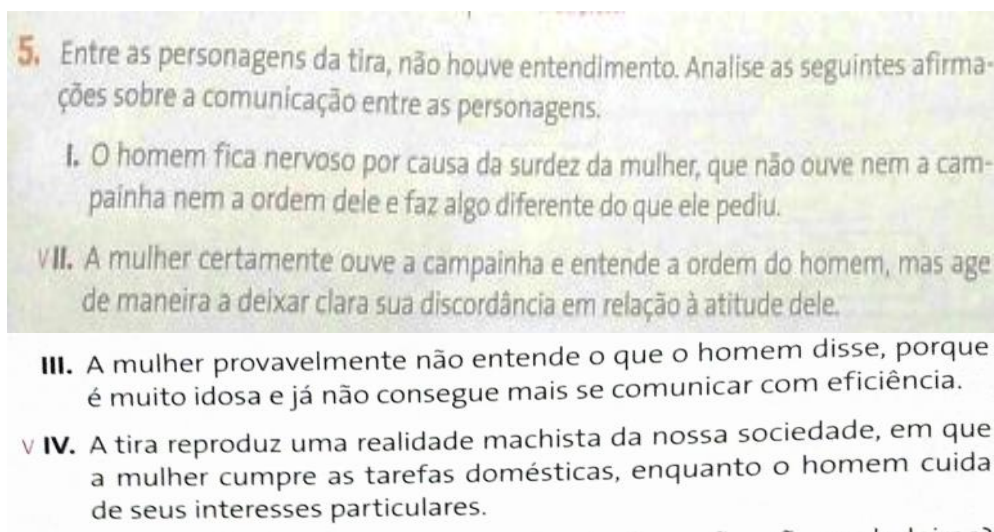


Figura 8 - Atividade de leitura proposta para a 2ª tira do LDP- 1º ano da coleção 2.


Fonte: Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso, vol. 1, Capítulo 3 da Unidade 1 (p. 71 - 72).

A questão cinco apresenta quatro proposições para que o aluno julgue sua veracidade quanto à falta de entendimento entre os personagens que figuram na tira. Para verificar a veracidade destas proposições, será necessário *identificar o tema da tira*, bem como estabelecer relações entre partes do texto, identificar o conflito gerador do enredo da narrativa e estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto. Embora a identificação do tema e as outras habilidades mencionadas não estejam explícitas no enunciado verbal da atividade, elas são necessárias para compreender o sentido global desse texto e, assim, interpretar se as proposições propostas são verdadeiras ou falsas.

A propósito dessa tira (figura 7), destacamos o uso de diferentes recursos tipográficos e o uso de diferentes cores na linguagem verbal que compõe o texto, no sentido de tratarmos da abordagem das habilidades de *relacionar o uso de cores, formas, recursos gráficos ou a disposição de elementos visuais ao propósito comunicativo do texto* e de *relacionar o uso de recursos tipográficos (palavras em negrito ou itálico, uso de diferentes tamanhos e cores em letras ou palavras) ao propósito comunicativo do texto*.

Apesar de haver proposição de atividades que demandem o processamento das informações apresentadas pelas imagens, algumas habilidades relacionadas ao processamento dos elementos visuais do texto foram negligenciadas. Nas coleções 1 e 3 há ocorrência de uma atividade que requer a habilidade de relacionar o uso de cores ao propósito comunicativo do texto em cada um dos livros, conforme dados da tabela 6. No LDP da coleção 1, podemos observar essa abordagem na tira e atividades de leitura apresentadas na figura 6, conforme já foi pontuado na seção 5.2.1 deste capítulo. No LDP da coleção 2, de onde a tira apresentada na figura 7 foi coletada, não há atividades que abordem a habilidade de relacionar o uso de cores ao propósito comunicativo do texto, nem mesmo para essa tira, que faz uso desse recurso.



No uso da onomatopeia  nos primeiro e segundo quadros (conforme figura 7), podemos perceber o uso de uma fonte maior e de uma cor diferente em relação aos outros elementos do texto verbal da tira, essas características sinalizam que esse elemento foi um som emitido em tom alto, há uma propósito comunicativo para empregar tal formatação nessa palavra. Porém, não foi proposta uma questão sequer que promovesse o desenvolvimento das habilidades de relacionar o uso de cores e de relacionar o uso de recursos tipográficos ao propósito comunicativo do texto. Ressaltamos também que, no segundo quadrinho, o formato do balão difere do formato dos outros dois balões da tira, além de que a fala do personagem contida nesse balão do segundo quadro aparece com fonte maior e em negrito, estas duas características indicam que o personagem grita ou fala em tom mais alto. Entretanto, também não há atividade que aborde esta habilidade de relacionar o uso de recursos tipográficos, como as palavras em negrito e o uso de diferente tamanho de fonte em palavras, neste caso, ao propósito comunicativo do texto.

Ainda no que diz respeito à abordagem da habilidade de *relacionar o uso de recursos tipográficos (palavras em negrito ou itálico, uso de diferentes tamanhos e cores em letras ou palavras) ao propósito comunicativo do texto*, pontuamos que as coleções 1 e 3 não propuseram atividades de leitura que solicitassem-na com o intuito de contribuir para que o aluno a desenvolva no processo de leitura do gênero tira. Na coleção 2, há apenas uma atividade que aborda essa habilidade, embora haja outras tiras com potencialidade para desenvolvê-la. Destacamos ainda que, dentre as tiras analisadas na coleção 1, há texto que utiliza recursos tipográficos para cumprir determinados fins comunicativos, fornecendo, assim, um material com potencialidade para abordar essa habilidade de leitura, contribuindo para que o aluno a desenvolva, mas que foi negligenciado pelo referido LDP.

Na figura abaixo podemos ver um exemplo dessa situação.

7

» Leia a tira abaixo para responder às questões 8 e 9.

VEJAMOS O QUE MAIS MUDA NESSE ACORDO.

**ACENTO AGUDO**  
Desaparece nos ditongos abertos "ei" e "oi" das palavras paroxítonas.

CERTO... CERTO... A REGRA PARECE BEM SIMPLES.

SÓ FALTA EU ACHAR AQUI NESTA JOGA, QUE DIACHO SIGNIFICA ISSO DE "DITONGO" E "PAROXÍTONA"...

ORLANDELI

ORLANDELI. Blog do Orlandeli. Grump e o Acordo Ortográfico — 5, 15 jan. 2009. Disponível em: <[http://blogdoorlandeli.zip.net/arch2009-01-11\\_2009-01-17.html](http://blogdoorlandeli.zip.net/arch2009-01-11_2009-01-17.html)>. Acesso em: 22 jan. 2016.

8. Na tira acima, o cartunista Orlandeli apresenta uma das regras de acentuação alteradas pelo novo acordo ortográfico, que começou a ser implementado no Brasil a partir de 2009. Qual é a alteração presente na nova regra apresentada na tira?

► No caderno, indique três palavras que sofreram alteração com a aplicação da nova regra.

9. Assim que termina de ler a regra, a personagem afirma que ela é bastante simples. No entanto, o último quadrinho da tira contradiz essa afirmação. Explique por quê.

Figura 9 – 7ª tira e atividades de leitura propostas pelo LDP- 1º ano da coleção 1.

Fonte: Português: contexto, interlocução e sentido, vol. 1, Capítulo 13 da Unidade 4 (p. 142).

Pontuamos que, nessa tira de Orlandeli, em que protagonizam a história os personagens Grump e Vândalo e que trata sobre uma das mudanças na ortografia, que é estabelecida pelo “Acordo” (ortográfico), especificamente no terceiro quadrinho, são usados os recursos tipográficos negrito e diferentes tamanhos de fonte. O uso desses recursos não são aleatórios, cumprem determinados propósitos comunicativos. O LDP também negligencia o uso desses recursos tipográficos no texto e, conseqüentemente, as habilidades de relacionar esse uso ao propósito comunicativo da tira.

Podemos apontar ainda o uso de aspas em alguns vocábulos no terceiro quadrinho da tira, recurso esse que também não é explorado por nenhuma atividade proposta para esse texto pelo LDP da coleção 1. O uso dessa pontuação não é aleatório, ela é empregada com o intuito de expressar determinado propósito comunicativo. Porém, esse LDP negligencia o uso dessa pontuação nesse texto e a habilidade de reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação. A respeito dessa habilidade, pontuamos que há uma única atividade nesse livro que explora a referida habilidade, atividade essa que foi proposta para outra tira. O livro didático da coleção 2, por sua vez, não aborda essa habilidade nas atividades analisadas, o que aponta

total negligenciamento da construção de significação por meio do uso de pontuação e nega ao aluno o desenvolvimento dessa habilidade no trabalho com a leitura do gênero tira, mas que pode ser mobilizada na compreensão de outros gêneros também.

Na coleção 3, há duas atividades que abordam a habilidade de reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação, que são propostas para a tira apresentada na figura abaixo.



Figura 10 - 7ª tira do LDP- 1º ano da coleção 3.

Fonte: Esferas das linguagens, vol. 1, Capítulo 27 da Unidade 9 (p. 277).

Nessa tira de Laerte, Hilma encontra Olímpio deitado na cama e expressa sua admiração quanto aos músculos do homem, que, por sua vez, contesta dizendo a Hilma que não consegue mover um músculo sequer. Hilma pergunta-lhe se isso é motivado por dor e ele pede a Hilma que ela tenha piedade dele e lhe dê um relaxante muscular, que estava na cômoda. Hilma, então, dá a Olímpio o remédio e ele consegue se levantar, senta na cama e elogia a eficácia do medicamento. Nesse momento, a expressão de Hilma é de decepção porque todos os músculos de Olímpio desapareceram, ele volta a ter uma saliência em seu abdômen e braços e pernas finas. Essa mudança na aparência de Olímpio e as reações de Hilma são os fatores que constroem o humor na tira. Elementos esses que são apresentados, principalmente, pela linguagem verbal, que é essencial para compreensão da situação retratada na tira. Sendo assim, a linguagem não verbal estabelece uma relação semântica de complementaridade com a linguagem verbal, já que os elementos visuais agregam informações indispensáveis para a compreensão do texto.

Na figura abaixo, temos as questões propostas para essa tira de Laerte, em seguida, fazemos as considerações sobre a abordagem do uso de pontuação.

As duas tirinhas acima flagram a conversa entre dois falantes. Cada uma delas mostra uma situação diferente de interação social: a primeira tem como interlocutores marido e mulher; a segunda, dois amigos.

1. Nas tiras de Laerte e Fernando Gonsales, vamos verificar como o significado se constrói na interação. Para reconhecer as diferenças bem marcadas entre elas, responda, sobre cada tira:

a) Qual é o papel social dos interlocutores? Em que situação a conversa acontece?

b) Você reconhece o planejamento dos interlocutores para a conversa?

c) No primeiro balão, o falante demonstra sua atitude em relação ao interlocutor. Que marcas verbais e visuais indicam isso?

d) Qual é a reação do interlocutor durante a conversação e quais são suas marcas verbais e visuais?

e) Que tipo de relação interpessoal ocorre na conversação?

FAÇA NO CADERNO

Figura 11 - Atividades de leitura propostas para a 7ª tira do LDP- 1º ano da coleção 3.

Fonte: Esferas das linguagens, vol. 1, Capítulo 27 da Unidade 9 (p. 277).

O enunciado da terceira atividade (1c) aponta a localização das informações solicitadas, assim, a atividade propõe que o aluno recupere informações explícitas tanto no código verbal quanto na linguagem visual. Ao recuperar as informações, o aluno também precisará, nesse caso, *identificar o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação*, além de reconhecer efeito de sentido decorrente do uso de determinada palavra. Conforme indicação do enunciado dessa atividade, o aluno deve buscar as informações solicitadas no primeiro balão da tira, conseqüentemente, no primeiro quadrinho. No código verbal do primeiro quadrinho, linguisticamente, essa reação de Hilma apresenta-se no uso do adjetivo “malhado” e no uso de exclamações, uma simples na primeira oração e uma tripla na segunda oração, que expressam sua admiração, sua surpresa e seu encanto com a aparência do homem.

A quarta atividade (1d) retoma a anterior, pedindo para que o aluno identifique quais as reações do interlocutor durante o diálogo, nesse caso, as reações de Olímpio. Nessa atividade, o aluno também deve apontar as marcas dessa reação na linguagem verbal e na linguagem visual da tira. Assim como na anterior, essa quarta atividade requer que o aluno recupere informações explícitas tanto no código verbal quanto na linguagem visual e *identifique o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação*. Analisando os elementos verbais e visuais da tira, o aluno pode recuperar as informações de que o elogio de Hilma agrada Olímpio, mas que ele se queixa de que não consegue mover um músculo sequer devido a fortes dores e que pede a ela ajuda para tomar um relaxante muscular. Nos elementos visuais da tira, o aluno pode identificar que o elogio de Hilma quanto à forma física de Olímpio o agradou, isso se manifesta na sua expressão facial. As estrelinhas, sua expressão corporal e a sinuosidade no formato dos balões dos dois primeiros quadrinhos expressam sua dor muscular intensa que o imobiliza e faz sua voz estremecer. No código verbal, o uso de reticências nas falas de Olímpio no primeiro e no segundo quadrinhos expressam sua fala

entrecortada pela dor muscular. O uso das interjeições “ai” nos dois primeiros quadrinhos e “Nossa” no último quadrinho e o uso de exclamações no primeiro e no último quadros expressam sua dor e seu alívio depois de se recuperar após a ingestão do remédio.

A primeira atividade apresentada na figura 11, que é proposta para a tira de Laerte (figura 10), aborda, dentre outras, a habilidade de *reconhecer o grau de formalidade na interlocução estabelecida no texto*. A respeito dessa habilidade, segundo os dados apresentados na tabela 6, o livro da coleção 2 não propôs atividades que a demandem; a coleção 1 propõe duas atividades e o livro da coleção 3 propõe três atividades, das quais uma é proposta para essa tira de Laerte (figura 10).

A primeira atividade (1a) proposta pelo LDP da coleção 3 para a tira de Laerte (figura 10) pede ao aluno que identifique o papel social dos interlocutores e a situação em que ocorre o diálogo. Assim, os alunos deverão reconhecer o grau de formalidade na interlocução estabelecida no texto para identificar o papel social dos interlocutores e precisarão também identificar o conflito gerador e os elementos que constroem a narrativa para responder a essa primeira atividade e apontar em que situação a conversa ocorre. Os alunos precisarão recuperar as informações nos elementos visuais e verbais. Na linguagem não verbal eles podem identificar o ambiente em que ocorre a conversa, que parece ser um quarto, devido à presença da cama. E na linguagem verbal, eles podem identificar que as falas dos personagens sinalizam que há uma relação próxima, de convivência entre eles, que parece ser de um casal.

Embora a coleção 2 não apresente atividades de leitura que demandem a habilidade de *reconhecer o grau de formalidade na interlocução estabelecida no texto*, nesse livro há 2 tiras nas quais se emprega linguagem que denota informalidade na situação comunicativa retratada nesses textos, material esse com potencialidade para trabalhar a referida habilidade de leitura. A título de exemplo, podemos citar a tira apresentada na figura 7, em que há o registro da linguagem coloquial usado por Eulália em sua fala no último quadrinho, que sinaliza a informalidade do ato comunicativo que está representado nessa tira, assim como denota marca da oralidade na escrita. Entretanto, a habilidade de reconhecimento do grau de formalidade na interlocução estabelecida no texto, assim como a de identificação de marcas de variação linguística não foram abordadas em nenhuma das questões propostas para essa tira. O mesmo ocorre na tira apresentada na figura abaixo.

Leia a tira a seguir, do cartunista Orlandeli, e responda às questões de 10 a 12.

**10.** Orlandeli satiriza, na tira, a influência da cultura americana no Brasil. Suas personagens, Vândalo e Fido, resolveram tornar-se heróis para combater essa influência.

a. No primeiro quadrinho, a que aula provavelmente Vândalo se refere quando diz “a aula de hoje”? *Provavelmente à aula de inglês.*

b. De acordo com o último quadrinho, como foi o desempenho do “herói” em sua missão? Por quê? *Foi um fracasso, pois, além de não realizar o propósito que tinha, o “herói” foi convencido a fazer o curso de inglês.*

Figura 12 - 6ª tira e atividades de leitura propostas pelo LDP- 1º ano da coleção 2.

Fonte: Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso, vol. 1, Capítulo 1 da Unidade 3 (p. 190).

No primeiro quadrinho dessa tira de Orlandeli, há registro de linguagem coloquial, usada por Fido nesse caso, que sinaliza a informalidade do ato comunicativo que está retratado na tira, assim como também denota marca de variação linguística característica da oralidade. Entretanto, as habilidades de identificação de marcas de variação linguística e de reconhecimento do grau de formalidade na interlocução estabelecida no texto também não foram abordadas nas questões propostas pelo LDP da coleção 2 para essa tira.

Segundo os dados apresentados na tabela 6, a coleção 2 não propôs atividades de leitura que demandem a habilidade de *identificar marcas de variação linguística*, embora haja 2 tiras (figuras 3 e 12), conforme pontuamos nos parágrafos anteriores, que fornecem material com potencialidade para abordar essa habilidade de leitura. Os dados da tabela 6 mostram que a coleção 1 propõe três atividades que exploram a habilidade de identificar marcas de variação linguística e a coleção 3 propõe duas atividades.

Apesar de o quantitativo de atividades que abordam essa habilidade não ser alto nas coleções 1 e 3, pontuamos que, em cada um dos livros, as atividades foram propostas para as duas tiras que apresentam registro de variação linguística nas falas dos personagens dessas narrativas. Dessa forma, essas duas coleções favorecem o desenvolvimento dos estudantes

nesse aspecto da compreensão leitora, uma vez que exploram as potencialidades linguísticas desses exemplares do gênero tira na abordagem da referida habilidade.

Na figura abaixo, podemos ver um exemplo dessa abordagem proposta pelo livro da coleção 3.

Leia a tira de Angeli e observe a gíria usada pelas personagens.

ANGELI Chiclete com Banana **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 2 jun. 2003. Ilustrada, p. E9.

3. A personagem (Moska) dirige-se a suas amigas Luke e Tantra usando o enunciado: "Aí, minas! Sem zoeira!". Essas expressões são adequadas à situação? Por quê?

4. O humor da tira joga com as atitudes de Moska, que geram aproximação e distanciamento em relação às garotas. Explique como esses dois diferentes efeitos criam o humor.

O importante é falar adequadamente em relação à situação de comunicação, como fez Moska. Ele levou *ketchup* não por falar "minas", mas por insistir em uma "candidatura" a namorado. O uso de determinadas variantes linguísticas dá identidade aos membros do grupo.

Língua e linguagem 61

Figura 13 - 1ª tira e atividades de leitura do LDP- 1º ano da coleção 3.

Fonte: Esferas das linguagens, vol. 1, Capítulo 6 da Unidade 2 (p. 61).

Considerando os itens do instrumento de análise apresentado no quadro 2, no capítulo 4 deste trabalho, observamos que a primeira atividade de leitura proposta para a tira, a questão número três, solicita ao estudante que reconheça o grau de formalidade na interlocução estabelecida no texto, uma vez que solicita que o leitor da tira identifique se o enunciado "Aí, minas! Sem zoeira" é adequado à situação comunicativa retratada. A questão pede também que o estudante identifique marcas de variação linguística, mais especificamente o uso de gírias, para explicar a adequação do enunciado à interação estabelecida entre os personagens da tira. Essa questão promove então o desenvolvimento dessas duas habilidades, que demandam do leitor integração e interpretação de informações do texto.

Na segunda atividade proposta para a tira de Angeli (questão de número 4), o estudante deve identificar como as atitudes do personagem Moska criam o efeito de humor na tira. Essa questão trabalha uma das principais características do gênero tira, que geralmente



aborda temáticas variadas por meio de narrações de situações em que o humor se faz presente. Porém, no próprio enunciado verbal já está apresentado ao aluno o fator desencadeador do humor nesse texto, a aproximação e o afastamento das garotas, provocados pelas atitudes de Moska; perde-se então a oportunidade de promover no aluno essa habilidade de *identificação da situação que provoca esse efeito humorístico no texto*.

Destacamos também que o próprio enunciado verbal da atividade limita o fator desencadeador do efeito de humor no texto ao mencionar apenas as atitudes do personagem Moska, a atividade de leitura restringe-se no processamento das informações contidas na linguagem verbal. Ao fazer essa limitação, a questão ignora outro fator que provoca humor como efeito de sentido da tira, a ação das garotas ao reprovarem novamente o personagem masculino, informação que aparece nos elementos visuais do terceiro quadrinho. A questão negligenciou a informatividade da linguagem visual que compõe a tira e que é essencial para a construção do efeito de sentido humorístico presente no texto.

A propósito da abordagem da habilidade de *identificar efeito de humor ou ironia construído no texto por elementos verbais e/ou não verbais*, conforme os dados apresentados na tabela 6, a coleção 1 propõe apenas duas atividades que requerem essa habilidade; as coleções 2 e 3 propõem três atividades cada livro, sendo cada uma delas correspondente a uma tira. Embora o humor seja algo bem característico do gênero tira, podemos perceber que os livros analisados pouco exploram a habilidade de identificar o(s) fator(es) desencadeador(es) do efeito de humor nas atividades de leitura que propõem.

No livro da coleção 3, dentre as três atividades que abordam a identificação do efeito de humor no texto, uma é a que foi proposta para a tira de Angeli (figura 13), conforme pontuamos anteriormente. Como podemos ver, para essa tira, o enunciado da atividade já indica um dos fatores desencadeadores do efeito humorístico no texto, o que impossibilita que o aluno desenvolva essa habilidade plenamente. Essa abordagem limitada também ocorre em outra atividade, proposta para outra tira desse livro.

Nos livros das coleções 1 e 2, cada uma das atividades que aborda essa habilidade também foi proposta para tiras diferentes e também há uma abordagem limitada no sentido de que o enunciado das atividades já apontam o fator desencadeador do efeito de humor, o que priva o estudante de desenvolver essa habilidade em sua plenitude e de reconhecer o fator desencadeador desse efeito de sentido de forma autônoma. Na coleção 1, algumas tiras apresentam notório caráter humorístico, entretanto o livro não explora essa potencialidade dos textos para abordar a construção do humor, subutilizando o material. Podemos exemplificar com a tira de Orlandeli (figura 9), na qual o efeito de humor é construído a partir da reação

contraditória de Grump no terceiro quadrinho, porque ele apresenta um comportamento inesperado, considerando que ele tinha classificado a regra ortográfica como bem simples. Apesar de a segunda questão proposta para essa tira abordar essa contradição nas falas do personagem Grump, não houve nenhuma atividade que levasse o aluno a reconhecer esse efeito de humor no texto. Assim, o LD negligencia essa habilidade de compreensão leitora e não proporciona ao estudante desenvolvê-la.

Ainda sobre o livro da coleção 1, pontuamos que as duas atividades que exploram a habilidade de identificar o efeito de humor no texto sinalizam em seus enunciados verbais (comandos) o fator que desencadeia esse efeito de sentido, como podemos ver no exemplo abaixo.

Observe a tira a seguir para responder às questões 5 e 6.

FRANK & ERNEST

BOB THAVES

É MELHOR A GENTE NÃO ATRAVESSAR... SE FICARMOS TEMPO DE MAIS NO SOL, ESTAMOS FRITOS!

THAVES, Bob. Frank & Ernest. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 13 out. 2008.

2-2 THAVES

5. O humor da tira é construído com base na possibilidade de dupla interpretação de uma determinada expressão. Que expressão é essa?

▶ Essa expressão, em geral, é usada em determinado sentido. Qual é ele?

6. Considerando as personagens, percebemos que essa expressão deve ser interpretada de forma literal. Explique.

Figura 14– 15ª tira e atividades de leitura propostas pelo LDP- 1º ano da coleção 1.

Fonte: Português: contexto, interlocução e sentido, vol. 1, Capítulo 15 da Unidade 5 (p. 163).

Nessa tira, os personagens são ovos que caminham por uma calçada e consideram a possibilidade de atravessar a rua. No plano de fundo da imagem, há uma família de ovos que caminham tranquilamente pela calçada. Enquanto que no plano central do quadrinho, no lado oposto da rua em que a família de ovos caminha, aparecem outros dois ovos que estão na iminência de passar para o outro lado da rua. Um deles está se dirigindo à pista para atravessá-la, porém o ovo que o acompanha alerta que não é recomendável atravessar a rua, porque eles podem ficar fritos se ficarem expostos ao sol por muito tempo. A relação semântica que se estabelece entre o código verbal e os elementos visuais que compõem a tira

é de complementaridade, uma vez que as cargas informativas contidas nas duas linguagens se complementam para a construção de sentidos na tira.

A primeira atividade trabalha com a construção do humor no texto e já informa no seu enunciado que esse humor se constrói a partir da duplicidade de significação de uma determinada expressão. As tarefas propostas por essa questão consistem em: identificar qual é essa expressão e apontar o sentido que geralmente é veiculado por ela. Desse modo, a questão aborda parcialmente a identificação do fator desencadeador do humor nessa tira, além das habilidades de reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de determinada palavra ou expressão e de recuperar informação explícita nos elementos verbais do texto. Na fala do ovo, o aluno pode identificar o uso da expressão “estamos fritos”, que promove o efeito de humor presente na tira. Essa expressão é usada em contextos informais de comunicação e, geralmente, é empregada no sentido figurado, expressando o sentido de alguém enfrentar dificuldades ou passar por momento difícil. O aluno precisa, então, reconhecer que o uso dessa expressão costuma veicular esse significado. Como podemos ver, o LDP da coleção 1 não favorece o desenvolvimento da autonomia do aluno para identificar o fator desencadeador do humor nas tiras para as quais propõe atividade de leitura.

Como pontuamos no parágrafo anterior, a coleção 1 aborda a habilidade de *reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de determinada palavra ou expressão* na primeira atividade de leitura proposta para a tira de Thaves (figura 14), questão número 5. Nessa atividade, o aluno precisa reconhecer os efeitos de sentido da expressão “estamos fritos”, que pode ser empregada em seu sentido literal ou figurado, apresentando, assim, dois diferentes significados.

Na segunda atividade, o estudante tem a tarefa de explicar o sentido literal da expressão “estar frito”, considerando os personagens. O enunciado esclarece aos alunos que, considerando os protagonistas da situação apresentada, o sentido literal da referida expressão, utilizada por um dos personagens, é a mais adequada a esse contexto. Uma vez que, na questão anterior, o aluno já recuperou a informação e apontou que essa expressão é comumente utilizada no sentido figurado, significando estar em apuros, com algum problema, nessa segunda atividade, o estudante precisará além de recuperar informações nos elementos não verbais reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso dessa expressão em seu sentido literal. Ao analisar os elementos visuais da tira, o aluno identificará que os protagonistas da história são ovos que tentam atravessar a rua em um dia ensolarado e que, por isso, a fala de um deles significa que a exposição prolongada ao sol e/ou a alta temperatura do asfalto os fritará, tornando-os ovos fritos.

A respeito dessa habilidade de leitura, a coleção 1 propõe sete atividades que a abordam, o livro da coleção 2 propõe cinco atividades e o livro da coleção 3 propõe 9 atividades. As três coleções exploram os efeitos de sentido de determinadas palavras ou expressões empregadas nas tiras de modo a contribuir para o desenvolvimento da habilidade de leitura correspondente por parte dos estudantes.

No livro da coleção 1, além da atividade mencionada no parágrafo anterior, podemos apontar também como exemplo de abordagem dessa habilidade a terceira atividade (questão 7) proposta para a tira de Vasques, apresentada na figura 6. Nessa questão, o aluno precisa reconhecer os efeitos de sentido da expressão “Só poder atravessar a rua.”. A questão número 7, a terceira questão proposta, solicita ao aluno que identifique qual fala apresenta duplo sentido e quais são as duas maneiras de interpretá-la. Logo, requer dos alunos a localização e a recuperação de informação explícita, assim como *o reconhecimento do efeito de sentido decorrente do uso de determinada palavra ou expressão*. Uma vez que na atividade anterior o aluno já fez uma análise dos elementos visuais da tira e analisando as falas dos personagens, é possível identificar que a fala “Só poder atravessar a rua” pode significar literalmente passar para o outro lado da rua, ou seja, percorrer a distância espacial até o lado oposto da rua. Porém, essa fala pode ser interpretada em seu sentido figurado, expressando o desejo do personagem de que a mudança no cenário político possibilite uma melhora na sua condição de vida e que lhe possibilite o acesso às condições mais dignas de vida que experimentam os habitantes do espaço no outro lado da rua.

No livro da coleção 2, apresentamos como exemplo uma das atividades propostas para a tira apresentada na figura 12, como podemos ver na figura abaixo.

- 11.** Na palavra *yankee*, há duas letras que foram incorporadas ao nosso alfabeto na última reforma ortográfica, em 2009.
- a.** Quais são essas letras? *y, k*
- b.** A palavra *yankee* já foi aportuguesada e consta no dicionário desta forma: *ianque*. O que justifica, na tira, o emprego da forma inglesa? *A forma inglesa acentua a ideia da influência da cultura americana na cultura brasileira.*

Figura 15 - atividade de leitura proposta para a 6ª tira do LDP- 1º ano da coleção 2.

Fonte: Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso, vol. 1, Capítulo 1 da Unidade 3 (p. 190).

O enunciado da questão 11b informa que há uma forma aportuguesada da palavra “yankee”, que consta, inclusive, em dicionário. Partindo desse fato, a questão solicita uma justificativa para o uso da forma estrangeira (inglesa) da palavra na tira. Essa questão requer as

habilidades de reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de determinado termo ou expressão e de *associar escolhas lexicais ao propósito comunicativo do texto*, nesse caso, o uso da palavra inglesa “yankee”. Sabendo o significado do termo “yankee” e considerando a fala de Vândalo no primeiro quadro, o aluno pode inferir que o uso de estrangeirismo nesse texto expressa a própria influência cultural norte-americana e da própria língua inglesa na cultura brasileira.

No livro da coleção 3, apresentamos como exemplo a atividade abaixo.

**A gíria nossa de cada dia**  
Divirta-se com este uso de gíria colhido do cotidiano pelo cartunista paulistano Fernando Gonsales (1961).

GONSALES, Fernando. Niquel Náusea. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 23 nov. 2003. Ilustrada, p. E13.

1. Divida as personagens da tira em dois grupos, conforme suas características linguísticas. Justifique sua resposta.
2. Por que a personagem de menor tamanho usa óculos? O que isso acrescenta ao sentido da tira?
3. Onde está a graça do texto?
4. A expressão “Fala sério!” tem o mesmo significado no primeiro e no último quadrinho? Explique seu sentido.

Figura 16 - 2ª tira e atividades de leitura do LDP- 1º ano da coleção 3.

Fonte: Esferas das linguagens, vol. 1, Capítulo 6 da Unidade 2 (p. 63).

A quarta e última atividade proposta para essa tira de Gonsales solicita que o aluno identifique se a expressão “Fala sério!” é usada com o mesmo significado no primeiro e no último quadrinho e explique qual(is) significado(s) é/são esse(s). Isso requer que o aluno associe escolhas lexicais a intenções discursivas e reconheça o efeito de sentido decorrente do uso de determinada expressão. Para cumprir tais tarefas, o estudante precisará comparar os usos da referida expressão que são feitos na tira com seus conhecimentos linguísticos e de mundo sobre o uso de tal expressão. Considerando que a expressão “Fala sério!” é uma gíria, uma expressão popular comumente utilizada com sentido de duvidar do que se ouviu ou viu acontecer, o aluno deve comparar com os usos dessa expressão nas falas dos personagens e verificar se foram feitos com esse mesmo sentido. Assim, ele poderá identificar que o uso da

expressão no primeiro quadrinho funciona como uma saudação entre os insetos, uma forma de identificação entre eles, que se diferencia do sentido decorrente de seu uso no terceiro quadrinho. Nessa parte do texto, a expressão adquire seu significado mais comum e é utilizada para rejeitar a atitude do inseto de óculos, para expressar incredulidade quanto à sua fala e sua tentativa de inserção no outro grupo social.

A respeito da habilidade de *associar escolhas lexicais ao propósito comunicativo do texto*, conforme os dados da tabela 6, a coleção 1 não propõe atividades que a abordem; as coleções 2 e 3 propõem uma e três atividades respectivamente, cujos exemplos foram pontuados nos dois parágrafos anteriores. A coleção 1, por sua vez, não explora essa habilidade em nenhuma das atividades de leitura propostas para os exemplares do gênero tira analisados nesta pesquisa. Como podemos observar na tira de Orlandeli (figura 9), o personagem Grump usa a palavra “joça” para se referir ao livro que ele consulta para buscar informações sobre algo que ele desconhece. O emprego desse termo cumpre um propósito comunicativo, então essa tira oferece um material linguístico que favorece a abordagem dessa habilidade, entretanto ele não foi explorado pelo LDP da coleção 1.


A primeira atividade proposta para a tira de Laerte (figura 10) aborda também a habilidade de *identificar o conflito gerador e os elementos que constroem a narrativa*, conforme mencionamos anteriormente. A respeito dessa habilidade, pontuamos que, apesar de a tipologia textual ser predominantemente narrativa no gênero tira, a referida habilidade de leitura pouco é explorada pelas atividades analisadas nas três coleções didáticas.

Como podemos observar na tabela 6, as coleções 1 e 2 propõem uma atividade que trabalha essa habilidade de leitura em cada livro, enquanto que a coleção 3 propõe 2 atividades, sendo elas: a atividade que foi apresentada anteriormente, proposta para a tira de Laerte (figura 10), e a atividade apresentada na figura 3, na seção 4.2.1, que foi proposta para a tira de Watterson. Neste último caso, ao solicitar a identificação do espaço, dos personagens e do assunto da conversa, a primeira questão proposta pelo LDP da coleção 3 para essa tira de Watterson (figura 3) requer que o estudante identifique essa informação nos elementos verbais e visuais do texto, relacionando as informações apresentadas em partes do texto para identificar os elementos solicitados na atividade, que caracterizam o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

No livro didático da coleção 1, a atividade que requer essa habilidade, ainda que seja indiretamente, é uma das que são propostas para a tira apresentada em seguida.

» Leia atentamente a tira abaixo para responder às questões de 1 a 3.

PAQUERA...



SANTOS, Cibele. *Mulher de 30*. Disponível em: <<http://www.mulher30.com.br/2011/04/paquera.html>>. Acesso em: 17 fev. 2016.

1. No caderno, descreva brevemente a sequência de acontecimentos da tira.
2. No segundo quadrinho da tira, a moça tem uma reação inesperada. Qual é essa reação?
  - Por que essa moça fica tão chocada?
3. O que a atitude da mulher sugere a respeito do modo como as pessoas costumam avaliar diferentes maneiras de falar?

Figura 17 – 1ª tira do LDP - 1º ano da coleção 1 e atividades de leitura.

Fonte: Português: contexto, interlocução e sentido, vol. 1, Capítulo 12 da Unidade 4 (p. 130).

Esta primeira tira para a qual o livro didático da coleção 1 propõe atividades de leitura narra uma situação de flerte vivida por um rapaz e uma garota. Na primeira questão, o/a estudante deve contar a história retratada na tira por meio da descrição da sequência de acontecimentos. Essa questão promove o desenvolvimento de várias habilidades, uma vez que exige do aluno/leitor a recuperação de informações no texto, a identificação de informações nos elementos visuais que compõem o texto, tais como sentimentos e ações e a *identificação do conflito gerador do enredo e dos elementos que compõem a narrativa (verbais e visuais)*, tais como os personagens que protagonizam a história e suas ações no decorrer da narrativa.

Essa primeira atividade desenvolve também a habilidade de *estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto*, uma vez que o aluno/leitor precisará identificar o fator motivador da fuga da personagem feminina da tira. A propósito dessa habilidade de leitura, segundo os dados apresentados na tabela 6, a coleção 1 propõe uma atividade que a aborda, que é supracitada; a coleção 2 propõe três atividades e a coleção 3 não propõe atividades que requeiram tal habilidade. Na coleção 2, como pontuado anteriormente, na quinta atividade proposta para a tira de Laerte (figuras 7 e 8), para analisar a veracidade das proposições apresentadas por essa atividade, principalmente da proposição I, será necessária a habilidade de estabelecer relação de causa e consequência entre partes do texto

com o propósito de verificar se a surdez de Eulália é a causa do nervosismo do personagem masculino dessa tira.

Na segunda atividade proposta pela coleção 1 para a tira de Santos (figura 17), para responder qual é a reação inesperada da moça, é necessário que o estudante analise as imagens/os desenhos do segundo quadrinho, que corresponde à habilidade de identificar informações nos elementos visuais do texto, nesse caso da expressão facial da garota e do coração que novamente aparece, mas partido desta vez. O aluno/leitor precisará também associar a expressão facial à decepção e o espanto da garota e o rompimento do seu coração ao seu desinteresse pelo rapaz; além disso, precisará associar essas informações à fala do garoto, que usa um registro linguístico de pouco prestígio social, recorrendo assim às habilidades de identificação de marcas de variação linguística e de *estabelecer relações de sentido entre partes de um texto (verbais e não verbais), identificando repetições, substituições ou complementações*.

Na terceira atividade (figura 17), o estudante/leitor precisa interpretar as imagens do terceiro quadrinho para identificar a atitude tomada pela moça ao ouvir o rapaz falando, logo essa atividade também requer que o aluno relacione partes do texto, identificando as complementações de sentido entre a linguagem visual que apresenta as atitudes da moça durante o diálogo e as características linguísticas do rapaz, apresentadas em sua fala (linguagem verbal).

A respeito da habilidade de *estabelecer relações de sentido entre partes de um texto (verbais e não verbais), identificando repetições, substituições ou complementações*, identificamos que as três coleções analisadas apresentam a ocorrência de várias atividades que a abordam. Essa é a habilidade mais explorada pelas atividades de leitura propostas para as tiras analisadas nos três livros didáticos, como podemos ver nos dados quantitativos apresentados na tabela 6.

Esses dados apontam que 17 atividades dentre as analisadas no livro didático da coleção 1 requerem que o aluno relacione partes do texto para estabelecer relação de sentido entre as informações que elas contêm; na coleção 2, são vinte e duas atividades e, na coleção 3, são quatorze atividades que abordam essa habilidade. Considerando a multimodalidade que caracteriza o gênero tira, essas relações de sentido podem ser estabelecidas entre os elementos verbais, entre os elementos visuais ou entre os elementos verbais e visuais. Assim, fazemos, na sequência, os apontamentos a respeito dessas relações de sentido que se estabelecem entre as partes dos textos analisados.



Ressaltamos que o gênero tira é multimodal e que os elementos visuais tem carga informativa que contribuem para a construção de sentidos do texto. Entretanto, a linguagem visual que compõe a tira pode apresentar maior ou menor grau de informatividade. Conforme discussões apresentadas no capítulo 3 deste trabalho, Santaella (2012) afirma que, nos textos multimodais, a linguagem visual pode se sobrepôr à linguagem verbal em termos de informações que apresenta; a linguagem visual pode ser menos informativa que a linguagem verbal; ou pode ser equivalente à linguagem verbal quanto ao seu grau de informatividade.

Considerando, então, essas relações semânticas de dominância, redundância e complementaridade que se estabelecem entre as linguagens visual e verbal que compõem as tiras, as atividades de leitura propostas pelos LDPs para as tiras podem explorar ou não essa relação de sentido estabelecida entre os modos semióticos que as constituem (linguagem verbal e visual). Logo, propomos como um dos nossos objetivos de pesquisa analisar como os livros didáticos abordam a construção de sentido nesse gênero multimodal, que ocorre por meio da integração de duas linguagens.

Nas análises das três questões propostas para esta tira de Cibele Santos (figura 17), podemos observar que a informatividade dos elementos visuais presentes nos três quadrinhos que compõem a tira foi bem explorada. Uma vez que a relação semântica que se estabelece entre as imagens e o texto verbal que compõem a tira é de dominância, os elementos visuais presentes nos quadrinhos tem carga informativa maior que a da linguagem verbal, principalmente no primeiro e terceiro quadrinhos da tira. As questões propostas pelo LD promovem o desenvolvimento de várias habilidades de leitura demandadas por esse gênero multimodal, assim como leva o aluno a processar os elementos não verbais em sua totalidade e integrar as informações obtidas a partir desse processamento às informações do texto verbal no processo de construção de sentidos.

Ainda sobre o livro da coleção 1, podemos citar como exemplo de abordagem dessa habilidade uma das questões propostas para a tira de Orlandeli, apresentada na figura 9. O enunciado verbal da segunda atividade explica ao aluno que o personagem Grump classifica a nova regra ortográfica como “bem simples” e que, entretanto, no último quadro da tira, ele tem uma reação contraditória considerando sua fala anterior. A atividade requer ao aluno uma explicação sobre a contradição que se estabelece entre essas falas de Grump. Para realizar tal tarefa, o leitor precisa recuperar informação na linguagem verbal e estabelecer relações de sentido entre as partes do texto. A fala de Grump no último quadrinho contradiz a sua afirmação no quadro anterior de que a nova regra de acentuação de ditongos abertos é algo muito simples, porque ele manifesta seu desconhecimento sobre os conceitos gramaticais de

ditongo aberto e palavra paroxítona, conhecimentos esses que são essenciais para compreensão da nova regra ortográfica e de sua aplicação.

Apesar de os elementos visuais apresentarem carga informativa que contribui para a construção de sentidos do texto, a linguagem visual que compõe essa tira não foi explorada nas atividades propostas para essa texto de Orlandeli pelo LDP da coleção 1. Podemos observar que os enunciados verbais das duas atividades propostas para essa tira de Orlandeli estão construídas de modo que o aluno busque informações apenas na linguagem verbal empregada no texto. Assim, há vários elementos textuais que não são abordados e a habilidade de estabelecer relações de sentido entre as partes do texto está centralizada nos elementos verbais, negligenciando os elementos visuais e sua informatividade. Essa habilidade de leitura podia ser desenvolvida no sentido de contribuir para que o aluno consiga relacionar os elementos verbais aos visuais na construção de sentidos no texto, porém não há essa abordagem nas atividades de leitura propostas para essa tira.

De modo geral, a coleção 1 aborda essa habilidade de leitura em todas as tiras analisadas. Dentre as sete tiras analisadas, para três delas não foi explorada a integração entre as informações apresentadas nos elementos visuais e as informações contidas na linguagem verbal nas atividades de leitura. Além do exemplo da tira de Orlandeli, supracitado, enquadram-se nessa situação as duas tiras cuja relação semântica estabelecida entre a linguagem visual e a linguagem verbal é de redundância. No caso das outras 5 cinco tiras, uma cuja relação semântica é de dominância e quatro cuja relação semântica é de complementaridade, a multimodalidade e a integração entre elementos visuais e verbais foi bem explorada nas atividades de leitura propostas para esses textos. Assim, podemos dizer que, em um panorama geral, esse LDP contribui para o letramento multimodal dos estudantes, assim como para o desenvolvimento da habilidade de relacionar as informações apresentadas nas duas linguagens que se integram para construir sentidos nas tiras.

Na coleção 2, dentre as atividades propostas para as tiras analisadas, podemos apontar como exemplo de abordagem completa da integração que se estabelece entre as linguagens visual e verbal para a construção de sentidos as que são propostas para a tira apresentada abaixo.

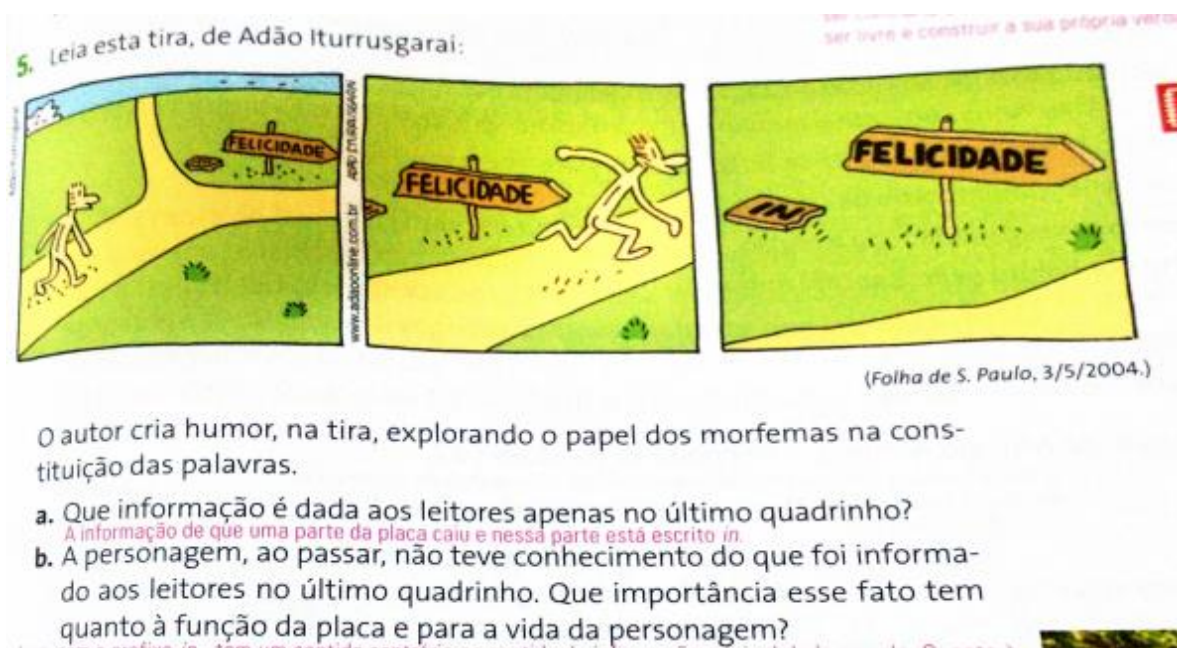


Figura 18 - 10ª tira e atividades de leitura do LDP- 1º ano da coleção 2.

Fonte: Português contemporâneo, vol. 1, Capítulo 2 da Unidade 4 (p. 297).

Nessa tira de Iturrusgarai, um homem segue um determinado caminho até que se depara com uma bifurcação. Ao se deparar com duas possibilidades de caminhos a seguir, o homem opta pela estrada sinalizada com uma placa, na qual estava escrita a palavra felicidade. Entretanto, sem perceber, na verdade, o personagem da tira segue o caminho da infelicidade, pois um pedaço da placa estava quebrado e nesse pedaço está escrito “in”. Assim, sem se dar conta, o personagem seguiu o caminho da infelicidade, caminho contrário ao desejado.

As linguagens verbal e visual dessa tira estabelecem uma relação semântica de dominância, uma vez que o elemento verbal do texto, o termo [(in)felicidade], por si só é insuficiente para que a compreensão da tira se efetive. Sem considerar os elementos visuais da tira que se integram à linguagem verbal em sua construção, é impossível compreender esse texto, caracterizando assim a dominância informativa da linguagem visual.

Antes de apresentar as duas atividades propostas para essa tira (questões 5a e 5b), o livro já informa aos estudantes que o humor no texto ocorre a partir da exploração do papel dos morfemas na constituição de palavras. A questão **5b**, por sua vez, demanda que o leitor relacione as informações fornecidas pelas partes do texto e a inferência de informações implícitas na tira. Ao encontrar dois possíveis caminhos a serem seguidos, o personagem da tira opta pelo caminho indicado por uma placa, cuja sinalização indica “**felicidade**”. Porém, ao tomar esse rumo, o personagem não percebe que tal placa estava quebrada e que no pedaço caído tinha parte da palavra que informa o verdadeiro caminho indicado por essa placa. Tais

informações se apresentam nos dois primeiros quadrinhos, que estão constituídos apenas por imagens. Logo, o aluno precisará identificar essas informações nos elementos visuais dessas partes do texto e relacioná-las às informações apresentadas no último quadrinho para alcançar a compreensão da tira. No último quadro, aparece a informação de que na parte caída da placa está escrito “in”, informação esta que o aluno já havia identificado na questão 5a. Assim, ao relacionar todas essas informações, o aluno poderá inferir que, na verdade, o personagem seguiu o caminho da infelicidade sem perceber, rumo esse que não era seu objetivo, uma vez que o escolheu confiante de que seguia na direção da felicidade sinalizada pela parte da placa que ele viu.

Também há ocorrência de atividade nesse LDP que aborda a habilidade de estabelecer relações de sentido entre partes do texto focando nas informações apresentadas na linguagem verbal, como no exemplo abaixo.



Figura 19- 3ª tira do LDP- 1º ano da coleção 2.

Fonte: Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso, vol. 1, Capítulo 3 da Unidade 2 (p. 153).

Essa tira narra uma situação em que uma mulher, ao olhar para a foto do seu documento de habilitação como condutora de veículos, constata que sua aparência facial sofreu mudanças, pois agora está marcada por rugas e olheiras. Além de fazer tal constatação, ela questiona sobre o motivo de tal mudança em sua aparência, ela até pergunta se a causa foi ter sido atropelada por um caminhão. Um homem, que provavelmente é o marido dela, responde que ela foi atropelada, mas não por um caminhão, que o atropelamento foi provocado pelo casamento e pela maternidade dupla.

Apesar de as imagens que a compõem estabelecerem com a linguagem verbal uma relação de complementaridade, as atividades que o livro da coleção 2 propõe para ela estão centradas no processamento das informações contidas na linguagem verbal que a constitui, como podemos ver na figura abaixo.

2. No último quadrinho, o homem diz: “Não!”
- a. Tendo em vista o restante da fala dele, responda: É possível considerar que esse não nega qual ideia anterior? *A ideia expressa na pergunta “Um caminhão passou por cima de mim?”, feita pela mulher.*
- b. Levante hipóteses: Qual é a relação entre o homem e a mulher da tira? *São casados.*
- c. A fala “Você foi atropelada por um casamento e dois filhos!” pode ser considerada irônica, o que contribui para a construção do humor da tira. Justifique essa afirmação. *... a mulher, a esposa atropelada, o marido retoma a ideia apresentada pela mulher, um caminhão ter passado por cima dela. Porém, o que identifica como resposta por esse atropelamento, casamento e dois filhos) sa um efeito cômico, nada, ele está se referindo a ele próprio, aos filhos e a sua mulher como os principais agentes do envelhecimento dela no período.*

Figura 20 - Atividades de leitura propostas para a 3ª tira do LDP- 1º ano da coleção 2.

Fonte: Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso, vol. 1, Capítulo 3 da Unidade 2 (p. 154).

A questão 2 e seus itens estão relacionados à resposta do homem no quarto e último quadrinho da tira. A questão 2a solicita que o estudante identifique a qual das perguntas feitas pela mulher a fala “Não!” do homem responde. Assim, essa questão desenvolve a habilidade de estabelecer relações entre partes de um texto, neste caso, identificando complementações na linguagem verbal ao relacionar parte da resposta do homem às perguntas da mulher, que aparecem no quadrinho anterior.

Como já foi dito anteriormente, as imagens que integram essa tira estabelecem uma relação semântica de complementaridade com a linguagem verbal que compõe o texto. Porém, as questões de compreensão propostas para esta tira estão centradas no processamento das informações apresentadas pelo texto verbal que a compõe. A segunda atividade aborda a habilidade de relacionar partes do texto, entretanto essa relação deve ser estabelecida entre as informações apresentadas nas falas dos personagens, ou seja, no código verbal utilizado na tira.

Em um panorama geral, a coleção 2 aborda a habilidade de estabelecer relações de sentidos entre partes do texto em todas as tiras analisadas. Dentre as sete tiras, assim como na coleção 1, nas atividades propostas para três delas não foi explorada a integração entre as informações apresentadas nos elementos visuais e as informações apresentadas na linguagem verbal. Além do exemplo da tira de Iturrugarai, para outras duas tiras, as atividades propostas pela coleção 2 que abordam essa habilidade estão centradas na linguagem verbal. No caso das outras quatro tiras, uma cuja relação semântica é de dominância e três cuja relação semântica é de complementaridade, a multimodalidade e a integração entre elementos visuais e verbais foi bem explorada nas atividades de leitura propostas para esses textos. Assim, podemos dizer que, em um panorama geral, esse LDP contribui parcialmente para que os estudantes desenvolvam a habilidade de relacionar as informações apresentadas nas linguagens visual e verbal que se integram para construir sentidos nas tiras.

Na coleção 3, apontamos como exemplo uma das atividades propostas para a tira de Angeli, conforme podemos ver na figura 12. Podemos observar que, nos dois primeiros quadrinhos da tira, as imagens que retratam os personagens e o espaço em que ocorre o diálogo complementam o texto verbal, uma vez que fornecem ao leitor informações sobre o espaço em que ocorre a situação narrada pela tira, embora nesses dois quadros os semblantes dos personagens sejam iguais, permaneçam inalterados, sem manifestar ações ou movimentação dos três personagens.

No terceiro quadrinho dessa tira de Angeli (figura 12), a imagem tem grande carga informativa, pois apresenta uma informação de extrema relevância para a compreensão do texto como um todo. Neste último quadrinho da tira, as jovens Luke e Tantra reprovam novamente o personagem Moska como candidato a namorado, mas não só isso, elas demonstram essa segunda rejeição do personagem masculino lançando nele os molhos que estavam sobre a mesa em torno da qual se sentam, informação esta que não consta no texto verbal do terceiro quadro e que tem grande contribuição para a construção de sentidos do texto.

Os elementos visuais estabelecem uma relação semântica de complementaridade com o texto verbal dessa tira, porque apresentam informações que não aparecem explicitamente no texto verbal, que também não apresenta nenhum indicativo da ação das moças que ocorre simultaneamente à segunda rejeição do personagem Moska. Assim, a linguagem visual complementa a linguagem verbal, integra-se a esta acrescentando-lhe informações indispensáveis para a compreensão do texto.

Quanto às análises das duas questões de leitura propostas pelo LD para esta tira, apontamos, de antemão, que o texto não foi totalmente explorado na abordagem de sua leitura; aspectos importantes, como a informatividade das imagens e sua contribuição para o sentido do texto ao integrar-se à linguagem verbal empregada na tira, foram negligenciados pelas atividades de leitura.

Conforme já pontuamos anteriormente, a segunda atividade aborda principalmente a construção do humor nessa tira, porém o enunciado verbal da atividade limita o fator desencadeador do efeito de humor nesse texto ao mencionar apenas as atitudes do personagem Moska. Logo, a atividade de leitura restringe-se ao processamento das informações contidas na linguagem verbal. Ao fazer essa limitação, a atividade ignora que a ação das garotas de jogarem molho em Moska ao reprovarem ele novamente, informação que aparece nos

elementos visuais, na imagem do terceiro quadrinho, é também um fator que provoca efeito de humor na tira. Dessa forma, a questão negligenciou a informatividade dos elementos visuais que compõem a tira e que são essenciais para a construção do efeito de sentido humorístico presente no texto, assim como a integração das linguagens verbal e visual na construção de sentidos.

A respeito da tira de Laerte (figura 10), como já mencionamos anteriormente, a expressão de Hilma é de decepção no último quadrinho da tira, porque todos os músculos de Olímpio desapareceram, ele volta a apresentar sua forma física de costume. Todos os músculos deixam de existir quando ele consegue se levantar após o efeito do remédio ingerido para as dores musculares. Essa mudança na aparência de Olímpio e as reações de Hilma são os fatores desencadeadores do efeito de humor na tira e esses elementos são apresentados, principalmente, pela linguagem visual. Porém, o LDP não propõe atividade que aborde essa construção de efeito de sentido, que se dá por meio da integração dos elementos visuais mencionados com as falas dos personagens. Assim, a abordagem da integração entre linguagens visual e verbal na construção de sentidos desse texto é parcial.

No geral, a coleção 3 aborda a habilidade de estabelecer relações de sentidos entre partes do texto em todas as tiras analisadas. Dentre as sete tiras, nas atividades propostas para três delas, não foi explorada a integração entre as informações apresentadas nos elementos visuais e as informações contidas na linguagem verbal. Além do exemplo da tira de Angeli, igualmente ao que ocorre na coleção 1, enquadram-se nessa situação as duas tiras cuja relação semântica estabelecida entre a linguagem visual e a linguagem verbal é de redundância. No caso das outras quatro tiras, nas quais a relação semântica é de complementaridade, a multimodalidade e a integração entre elementos visuais e verbais foi explorada em sua totalidade em pelo menos uma das atividades de leitura propostas para três delas e, na tira de Laerte (figura 10), houve uma abordagem parcial da integração entre as linguagens. Assim, podemos dizer que, em um panorama geral, esse LDP contribui em alguma medida para o letramento multimodal dos estudantes, assim como para o desenvolvimento da habilidade de relacionar as informações apresentadas nas duas linguagens que se integram para construir sentidos nas tiras.

Quanto à habilidade de *estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, que são marcadas por conjunções, advérbios etc.*, conforme dados da tabela 6, a coleção 1 propõe três atividades que a abordam, o livro da coleção 2 propõe uma atividade e o livro da coleção 3 propõe duas atividades. Embora haja pouca ocorrência da abordagem dessa habilidade,

pontuamos que foram propostas atividades que exploram essa habilidade para as tiras cujos elementos linguísticos apresentam potencial para a abordagem do aspectos lógico-discursivos.

A título de exemplo, apresentamos a segunda atividade proposta para a tira de Thaves pelo livro da coleção 3 (figura 5). Na segunda questão, o aluno deve identificar o marcador conversacional utilizado pelo homem que chega ao laboratório no início da conversa com o cientista. Logo, são requeridas as habilidades de estabelecer relação lógico-discursiva e identificar efeito de sentido decorrente do uso de determinada palavra. A informação está explícita no código verbal da tira, logo, o aluno pode localizar e recuperar o marcador conversacional “então” no início da fala do homem de chapéu, que objetiva dar início a uma conversa com o cientista.

No que tange a habilidade de *inferir informações implícitas no texto*, conforme os dados da tabela 6, há expressiva incidência da abordagem dessa habilidade nas atividades de leitura analisadas nas três coleções didáticas de LP, principalmente na coleção 2. A coleção 1 propõe oito atividades, a coleção 2 propõe dezoito atividades e a coleção 3 propõe quatro atividades que requerem essa habilidade. Conforme pontuamos no capítulo 3, os textos não apresentam explicitamente todas as informações necessárias à sua compreensão, deixando, assim, lacunas que o leitor precisa preencher por meio do processo inferencial. Logo a habilidade de inferir informações implícitas no texto é de grande relevância para a construção de sentidos dos textos e para sua compreensão em partes e como um todo.

Como já mencionado, a coleção 2 é a que apresenta o maior quantitativo de atividades de leitura que abordam a inferência de informações implícitas. Como exemplo, podemos citar as atividades apresentadas abaixo.



**APLIQUE O QUE APRENDEU**

Leia a tira:



1. O humor da tira se deve principalmente às falas da personagem de bigode.

a. No 1º quadrinho, duas personagens contam vantagem sobre seu sucesso com as mulheres. Para isso, tomam por base características físicas delas. Quais são essas características físicas? *Ser loiras ou morenas.*

b. No 2º quadrinho, Chico responde à pergunta com base na aparência física? Justifique sua resposta. *Não, pois ser míope não tem relação com aparência física, mas, sim, com deficiência na visão.*

c. No 3º quadrinho, Chico dá mais detalhes sobre sua afirmação anterior. Qual implícito é base para o efeito de humor resultante dessa fala? *O de que pessoas que são míopes não enxergam bem quando estão sem óculos. O humor está na ideia de que as míopes só se interessam*

Figura 21 - 4ª tira e atividades de leitura do LDP- 1º ano da coleção 2.

Fonte: Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso, vol. 1, Capítulo 3 da Unidade 2 (p. 155).

Nessa tira, os elementos verbais e não verbais que a compõem também estabelecem entre si uma relação de complementaridade. Ela apresenta três personagens, Chico e seus amigos, que estão sentados e conversando sobre suas conquistas amorosas. Os dois colegas de Chico são altos, mais encorpados e usam vestimentas mais arrumadas, mais formais, enquanto que Chico é baixinho, meio barrigudo, usa um grande bigode e vestimenta bem despojada. Essas informações são apresentadas pelos elementos imagéticos da tira e são essenciais para a compreensão global do texto, o que caracteriza a sua complementaridade à linguagem verbal da tira.

A questão **1c** requer ao aluno a inferência de informação implícita a partir das relações de sentido estabelecidas entre elementos verbais (fala de Chico) e elementos não verbais (imagem que retrata o personagem Chico) do terceiro quadrinho. Como o próprio enunciado revela, a informação implícita é o fator desencadeador do efeito de humor no texto. Logo, o estudante precisa fazer conexões entre as informações textuais e seus conhecimentos de mundo. A realização dessas operações (estabelecer conexões e inferir) possibilitará ao leitor compreender que a aparência de Chico é, socialmente, pouco apreciada e valorizada e que, em decorrência disso, ele tem êxito apenas com as mulheres que não enxergam bem por serem acometidas por miopia e estarem sem os óculos que corrigem essa dificuldade na visão delas.

Por isso, o humor na tira decorre da ideia de que as mulheres que se interessam por Chico só o fazem, porque não conseguem vê-lo bem. Conforme apontado no capítulo 3, a inferência requer tanto o levantamento das informações fornecidas na materialidade textual quanto os conhecimentos diversos do leitor referentes à situação retratada, a partir das quais o leitor fará as conexões para preencher as lacunas do texto e, assim, compreendê-lo em sua totalidade.

Na coleção 1, apresentamos como exemplo o item b da terceira questão proposta para a tira de Liniers (figura 4), que pede ao estudante que explique a causa de a explicação e o exemplo dados pelo personagem de camisa listrada se fundamentarem no sentido atribuído por ele ao termo autoajuda. O aluno precisará, então, relacionar as informações apresentadas pelas partes do texto para inferir a justificativa para tal postura do personagem. Relacionando todas as falas do personagem de camisa listrada, o aluno terá pistas textuais que lhe possibilitarão a inferência de que o personagem só admite um significado para a palavra autoajuda, ele tem convicção de que autoajuda diz respeito às ações realizadas por um indivíduo para ajudar a si mesmo e superar as dificuldades sem auxílio de outra pessoa.

A quarta questão proposta para essa tira de Liniers solicita que o aluno explique o motivo de o significado atribuído à palavra autoajuda pelo homem de camisa listrada ser equivocado. Diante de todas as informações já identificadas nas atividades anteriores, o aluno precisará relacioná-las e estabelecer conexões entre elas e seus conhecimentos relacionados a essa situação para inferir o porquê da interpretação do referido personagem não ser adequada nesse contexto. Partindo da mobilização desses vários conhecimentos e das informações fornecidas pelo texto, o aluno poderá inferir que o personagem desconsiderou o significado mais amplo do termo autoajuda, que pode se referir a ações individuais para ajudar a si mesmo que podem ser decorrentes de orientações alheias, como é o caso do livro de autoajuda lido pelo personagem de chapéu.

No caso da coleção 3, podemos apontar como exemplo a questão 1b proposta para a tira de Laerte (figura 10), que solicita ao aluno que identifique se houve planejamento dos interlocutores no diálogo estabelecido na tira. O estudante precisará analisar as falas dos personagens Hilma e Olímpio e identificar se há algum indicativo de que alguma fala foi planejada por eles. Assim, a atividade requer a recuperação de informações explícitas e a inferência de informação implícita. A partir das análises das falas de Olímpio e Hilma, o aluno poderá recuperar a informação de que Hilma demonstra surpresa com a forma física de Olímpio e este, por sua vez, demonstra naturalidade em sua reclamação sobre dores

musculares e na manifestação de sua aflição diante de sua imobilidade. A partir de tais informações, o estudante pode inferir que a conversa é espontânea, pois não há qualquer demonstração de planejamento nas falas dos personagens.

### **5.2.3 Análises das tiras e dos enunciados verbais (comandos) das atividades de leitura que abordam as habilidades do domínio Refletir e analisar**

Esta seção apresenta as análises das 21 tiras e do conjunto de atividades de leitura propostas pelos três livros didáticos de 1º ano do Ensino Médio, que foram utilizados como fonte de coleta do referido material. As análises apresentadas nesta seção dizem respeito às três coleções de LDs no aspecto da ocorrência de atividades que requerem as habilidades de leitura que se enquadram no domínio **refletir e analisar** do PISA e que é adotado por nosso instrumento de análise, conforme descrito na seção 4.3.1 do capítulo 4. Na tabela abaixo, apresentamos os dados numéricos quanto à ocorrência dessas habilidades de leitura que desenvolvem a reflexão e a análise no processamento textual.

Tabela 7 - Ocorrência de atividades que abordam habilidades de leitura do domínio refletir e analisar

<b>HABILIDADES DO DOMÍNIO REFLETIR E ANALISAR</b>	<b>COLEÇÕES</b>		
	<b>COLEÇÃO 1</b>	<b>COLEÇÃO 2</b>	<b>COLEÇÃO 3</b>
FAZER CONEXÕES OU COMPARAÇÕES ENTRE O TEXTO E CONHECIMENTOS GERAIS, DO COTIDIANO OU ADQUIRIDOS A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS PESSOAIS	3	10	4
FAZER CONEXÕES OU COMPARAÇÕES ENTRE AS	1	0	1

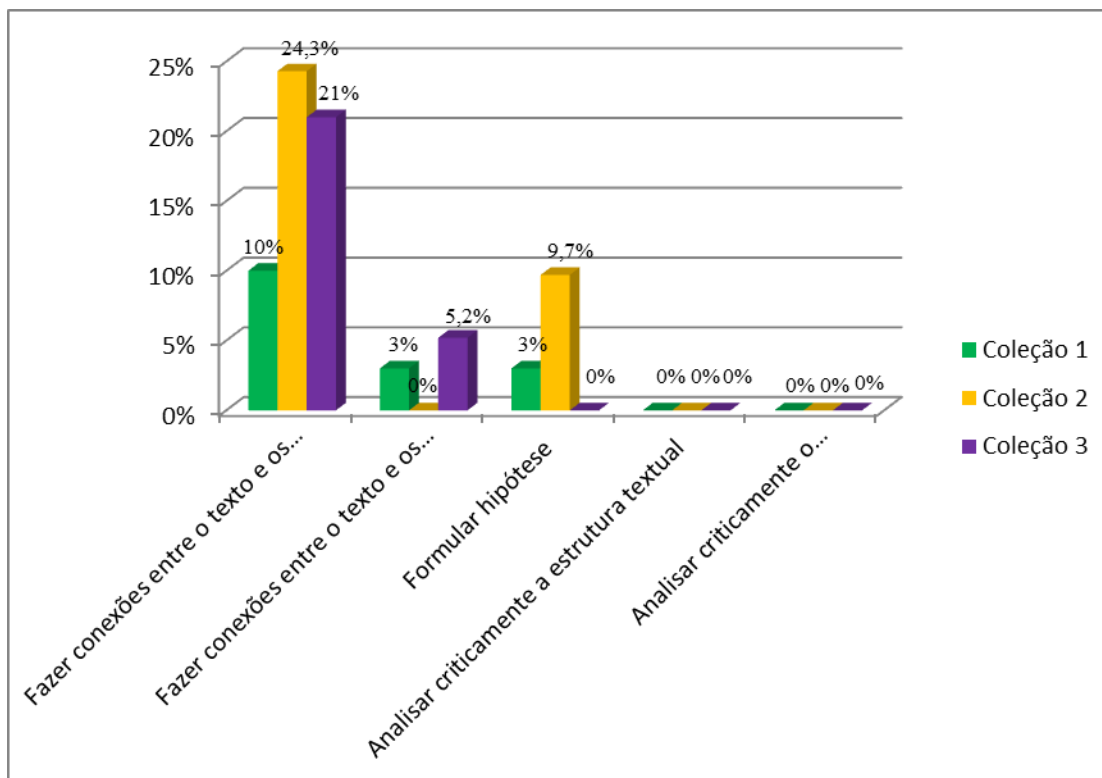
INFORMAÇÕES DO TEXTO  
E CONHECIMENTOS  
(ESPECIALIZADOS) DE  
DETERMINADA ÁREA DO  
SABER

FORMULAR HIPÓTESE SOBRE O CONTEÚDO DO TEXTO A PARTIR DE SUA COMPREENSÃO GLOBAL OU DETALHADA	1	4	0
ANALISAR CRITICAMENTE O TEXTO QUANTO A SUA ESTRUTURA	0	0	0
AVALIAR CRITICAMENTE O TEXTO QUANTO AO SEU CONTEÚDO OU AO DISCURSO QUE VEICULA	0	0	0

Fonte: a autora.

Conforme os dados apresentados na tabela acima, apenas as coleções 1 e 2 propõem atividades de leitura que abordam a habilidade de *formular hipótese sobre o conteúdo do texto a partir de sua compreensão global ou de suas partes*. O livro da coleção 3 não favorece o desenvolvimento dessa habilidade, uma vez que não a explora nas atividades de leitura que propõe para as tiras analisadas. No livro didático da coleção 1, há uma atividade e no livro da coleção 2 há quatro atividades que abordam essa habilidade, que representam 3% e 9,7% do total das atividades analisadas nesses livros, respectivamente, conforme dados do gráfico abaixo.

Gráfico 3 - Registro percentual das atividades de leitura que requerem habilidades do domínio refletir e analisar nos livros didáticos das coleções 1, 2 e 3



Fonte: a autora.

No livro da coleção 1, a única atividade de leitura que demanda levantamento de hipótese é proposta para a tira apresentada abaixo.

Muito além do jardim de Hal Ashby e uma proposta de discussão inicial com os alunos sobre sentido literal e sentido figurado, baseada neste filme.

» Leia atentamente a tira abaixo para responder às questões de 1 a 4.

BROWNE, Dik. *O melhor de Hagar, o horrível*. Porto Alegre: L&PM, 2007. p. 33. v. 5.

1. Após ouvir a resposta de Hagar para sua pergunta, Eddie Sortudo faz algo inesperado. O quê?
2. Hagar certamente esperava que sua resposta fosse interpretada de outra maneira. Explique.
3. No primeiro quadrinho, um trecho da fala de Hagar foi interpretado de modo diferente por Eddie. Transcreva esse trecho e explique por que Eddie deveria ter considerado para interpretar corretamente a fala de Hagar?
4. Elabore uma hipótese para explicar o comportamento surpreendente de Eddie.

Figura 22 - 10ª tira e atividades de leitura propostas pelo LDP- 1º ano da coleção 1.

Fonte: Português: contexto, interlocução e sentido, vol. 1, Capítulo 15 da Unidade 5 (p. 158).

Nessa tira de Browne, o seu famoso personagem Hagar dialoga com o amigo Eddie Sortudo no que parece ser um tipo de lanchonete/restaurante. Eddie pergunta se Hagar deseja um hambúrguer, esse, por sua vez, responde afirmativamente, mas faz uma ressalva pedindo que elimine o pepino. Porém, como Hagar usou o verbo *suspender* para se referir à retirada do pepino de seu hambúrguer, Eddie entendeu o pedido de Hagar no sentido literal e ficou com o braço estirado segurando o pepino enquanto reclamava que Hagar deveria ter dito por quanto tempo era necessário ficar com o pepino em suspenso no ar. Essa falha na comunicação, decorrente do duplo sentido do verbo *suspender* e da atribuição do significado inadequado para esse verbo naquele contexto por parte de Eddie, é o que constrói o efeito de humor no texto.

A linguagem visual estabelece com a linguagem verbal uma relação semântica de complementaridade, porque os elementos visuais, principalmente do segundo quadrinho, são indispensáveis para a compreensão global da tira. As imagens veiculam informações que se agregam às que são fornecidas pelo código verbal, às quais se integram para construir os sentidos do texto, de modo que não é possível compreendê-lo em sua totalidade sem considerar o processamento das informações apresentadas nos dois modos semióticos (linguagem verbal e visual).

Como podemos ver na figura 22, na quarta atividade, o aluno precisa elaborar uma hipótese para explicar o comportamento inesperado de Eddie Sortudo. Estabelecendo as relações de sentido entre as informações recuperadas no código verbal e nos elementos visuais do texto, os estudantes podem cumprir essa tarefa, pontuando que Eddie Sortudo não considera o contexto de uso feito por Hagar do verbo *suspender* e, por isso, compreendeu esse termo em seu sentido literal, que não é o mais adequado para a situação retratada.

Na coleção 2, há três atividades que abordam a habilidade de levantar hipóteses, dentre elas estão as que apresentamos em seguida, que foram propostas para a tira de Laerte, que podemos ver na figura 2.

**3.** No 3º quadrinho, o pai se afasta de Messias, e a fala “Quem sou eu pra discutir...?” indica que ele desistiu de dizer ao filho o que pretendia inicialmente. Levante hipóteses:

**a.** O pai mudou sua concepção de vida depois da resposta do filho? Justifique sua resposta.

**b.** Por que ele desistiu de dizer ao filho o que pretendia?  
*Porque viu que o filho ainda é pequeno ou imaturo para uma conversa que envolve complexidade.*

**4.** Com base nas respostas às questões anteriores, conclua: Messias e o pai têm o mesmo conceito sobre vida? Justifique sua resposta.  
*Não, pois Messias é criança, vive no mundo da imaginação, das brincadeiras, e isso é o que importa para ele nessa fase; por isso, a concepção de vida que ele tem é ligada a uma brincadeira e não à realidade.*

**REGISTRE NO CADERNO**

3. a) Provavelmente não, mas ele pode ter percebido que, para uma criança, a vida não precisa ser encarada de maneira tão sóbria como para um adulto.

Figura 23 - Atividades de leitura propostas para a 1ª tira do LDP- 1º ano da coleção 2.

Fonte: Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso, vol. 1, Capítulo 1 da Unidade 1 (p. 24).

Nas atividades **3a** e **3b**, o leitor da tira deverá levantar hipóteses sobre a mudança ou não da concepção de vida por parte do pai de Messias e sobre o que o motivou a desistir de falar com Messias sobre a vida, respectivamente. A partir das relações de sentido estabelecidas entre as partes do texto e das conexões feitas entre seu conhecimento de mundo e as informações obtidas do texto, o aluno pode cumprir a tarefa proposta na atividade 3a. Na questão 3b, o aluno pode chegar à resposta, levantando uma hipótese, ao inferir que a desistência do pai deve-se à complexidade do conteúdo a ser tratado e que o conceito de vida apresentado por Messias denota ingenuidade, inocência, demonstrando, assim, que o gatinho não está preparado ainda para tratar desse assunto.

Na questão 3a, além de estabelecer relações de sentido entre as partes para compreensão global do texto, o aluno precisa *fazer conexões ou comparações entre o texto e outros conhecimentos a partir de suas experiências pessoais*, pois precisa associar a situação retratada na tira a situações reais em que pais tentam conversar com seus filhos sobre a vida e sobre as dificuldades que podem surgir para estabelecer esse diálogo diante das diferentes percepções do conceito de vida e de sua complexidade.

No que tange a habilidade de *fazer conexões ou comparações entre o texto e conhecimentos gerais, do cotidiano ou adquiridos a partir de experiências pessoais*, a tabela 7 mostra que as coleções 1, 2 e 3 propõem respectivamente três, dez e quatro atividades que abordam essa habilidade. Conforme dados do gráfico 3, esses quantitativos representam, respectivamente, 10%, 24,3% e 21% do total de atividades analisadas nesses três LDPs. Na coleção 3, dentre as atividades que demandam relacionar ou conectar as informações apresentadas explicitamente ou implicitamente no texto com conhecimentos gerais do cotidiano ou adquiridos pela experiência pessoal do sujeito leitor, podemos exemplificar essa ocorrência na atividade apresentada em seguida, que é proposta para a tira de Gonsales, apresentada na figura 16.

As tarefas propostas pela segunda atividade para essa tira são explicar o significado do uso dos óculos pelo inseto menor e como isso contribui para a compreensão global da tira. Essa atividade requer que o estudante mobilize seus conhecimentos gerais sobre o estereótipo quanto ao uso dos óculos e que relacione partes do texto ao associar essa informação com as informações sobre o registro linguístico utilizado pelo inseto menor, apresentado nas falas desse personagem no segundo e terceiro quadrinhos. Ao identificar que as falas do inseto de óculos denotam um registro mais formal, menos coloquial no uso da língua, conforme

solicitado na primeira atividade, o aluno pode relacionar essa informação à ideia que circula socialmente de que o uso de óculos dá um aspecto de maior intelectualidade ao indivíduo. Assim, fazendo a conexão entre os elementos textuais e os conhecimentos gerais sobre o uso dos óculos, o leitor da tira poderá identificar que esse estereótipo aliado à linguagem formal usada pelo inseto menor o diferencia dos outros quanto ao nível de formalidade no uso da linguagem e, por isso, ele não compreende o uso da gíria utilizada pelos outros insetos.

Quanto à ocorrência de atividades que trabalham a habilidade de *fazer conexões ou comparações entre as informações do texto e conhecimentos (especializados) de determinada área do saber*, apenas os livros das coleções 1 e 3 as propõem, sendo que cada livro propõe uma atividade. Segundo os dados do gráfico 3, 3% e 5,2% das atividades analisadas nas coleções 1 e 3, respectivamente, abordam essa habilidade. Na coleção 1, a atividade é proposta para a tira de Clara Gomes, apresentada na figura abaixo.

» As questões 5 e 6 referem-se à tira a seguir.

5. Nos três primeiros quadrinhos, o caramujo Caramelo faz uso de termos que podem não ser compreensíveis para muitos leitores. Como esse tipo de linguagem é denominado?

► Considerando a situação apresentada na tira, explique por que Caramelo faz uso dessa linguagem.

6. A graça da tira está no contraste entre a linguagem utilizada por Caramelo nos três primeiros quadrinhos e a situação apresentada no último. Por quê?

GOMES, Clara. *Bichinhos de jardim*. Disponível em: <<http://bichinhosdejardim.com/economos/>>. Acesso em: 17 fev. 2016.

Figura 24 - 3ª tira do LDP- 1º ano da coleção 1 e atividades de leitura.

Fonte: Português: contexto, interlocução e sentido, vol. 1, Capítulo 12 da Unidade 4 (p. 133).

A tira apresenta um diálogo estabelecido entre o caramujo Caramelo e uma minhoca, que falam sobre o investimento de seu dinheiro, uma única moeda. O caramujo Caramelo, nos três primeiros quadrinhos, utiliza uma linguagem mais rebuscada ao falar do atual cenário financeiro que se apresenta como vantajoso para aplicações monetárias. No quarto e último quadro, Caramelo explica ao seu amigo, a minhoca, que é um momento oportuno para aplicarem a moeda deles. A minhoca, por sua vez, responde a Caramelo expressando



aprovação, mas, diferentemente do seu amigo caramujo, a minhoca usa uma linguagem simples, coloquial, uma gíria: “Maneiro!”.

A primeira atividade proposta diz respeito à linguagem utilizada pelo caramujo Caramelo nos três primeiros quadrinhos, pedindo para o aluno identificar a nomenclatura que se dá a este tipo de linguagem. Além disso, há um subitem nesta questão que solicita ao aluno uma explicação para o uso deste tipo de linguagem. Assim, esta questão desenvolve o reconhecimento do grau de formalidade na interlocução estabelecida no texto entre Caramelo e a minhoca, mas requer também que o estudante identifique marcas de variação linguística, o uso do jargão típico dos economistas usado por Caramelo, nesse caso, e que ele estabeleça comparação entre esse uso e o conhecimento especializado quanto à linguagem técnica utilizada por essa classe profissional.

No livro da coleção 3, como podemos ver na figura 5, na terceira atividade proposta para essa tira de Thaves, o aluno precisa identificar o fator que desencadeia o efeito de humor na tira. Para realizar essa tarefa, o estudante precisa estabelecer relações entre as informações apresentadas nos elementos visuais (imagem do DNA) e verbais (nas falas dos personagens) e seus conhecimentos especializados sobre cantores da música popular brasileira. Relacionando os elementos textuais ao conhecimento de que há na história da música brasileira uma cantora chamada Elis Regina, o aluno poderá identificar que o humor no texto se estabelece a partir do trocadilho feito com o nome dessa cantora para batizar o genoma do DNA que o cientista pesquisava. Logo, pontuamos que, sem estabelecer essa conexão entre a existência da cantora Elis Regina e as pistas textuais, não se percebe, nem se identifica o efeito de humor na tira. Sem relacionar esse conhecimento específico aos elementos textuais, a compreensão global do texto, assim como da construção do efeito de humor não ocorrerão.

Considerando a habilidade de *analisar criticamente o texto quanto a sua estrutura ou ao discurso que veicula*, os dados da tabela 7 apontam que nenhum dos três livros analisados propõe atividades de leitura que demandem análise e reflexão crítica a partir das tiras, o que implica na ausência de incentivo a um olhar crítico sobre os textos, ao questionamento de discursos ou situações que se apresentam neles. Não há problematização das representações do mundo contidas nas tiras, logo, está implícito que é verdadeiro tudo o que está posto ali. Nesse sentido também não se favorece o engajamento do aluno enquanto leitor que constrói sentidos a partir de sua realidade e de sua visão de mundo; ele é considerado como um consumidor das informações que o texto veicula.

Como afirma Rojo (2009, p. 107) “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar de várias práticas sociais que se utilizam da

leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira crítica, ética e democrática**” (grifos da autora). Destacamos que está sendo negado ao aluno o desenvolvimento da habilidade de ser crítico no sentido de considerar que existem outros pontos de vista, outras formas de pensar. Pontuamos que o aluno de Ensino Médio deve ser levado a perceber que o texto reflete os pontos de vista, a visão de mundo de seu enunciador, seja individual ou coletivo, mas que o texto não deve ser visto como um produto fechado em si mesmo. Assim, o aluno deve ser estimulado a perceber a visão de mundo que perpassa o texto, a considerar o contexto sócio-histórico de produção, a estabelecer diálogos entre diferentes textos e a se posicionar em relação ao conteúdo, à situação retratada no texto, expressando a sua própria visão sobre esses aspectos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Morais (2013, p.135), “A ciência, por definição, não pode ser dogmática. Avança sem certezas absolutas, mas com afirmações a que atribui um nível aproximado de probabilidade. Neste sentido, essa pesquisa tem a intenção de contribuir para as reflexões e discussões acerca do ensino de leitura e da formação de leitores, considerando que, na contemporaneidade, os textos se constituem por diferentes linguagens cada vez mais. Considerando a configuração multimodal de inúmeros textos que circulam socialmente, é que esta pesquisa se propõe a analisar e verificar como livros didáticos abordam as habilidades de leitura, incluindo as que envolvem a linguagem visual e a integração dela com a linguagem verbal, nas tarefas de leitura que propõem para o gênero tira.

Pensamos em desenvolver uma pesquisa que contribua para as reflexões acerca do letramento multimodal do aluno do Ensino Médio. Por isso, escolhemos como fonte de coleta das tiras e respectivas atividades de leitura, nosso objeto de estudo, livros didáticos de Língua Portuguesa, uma vez que esse material constitui-se como principal recurso utilizado no ensino de língua materna e, em grande parte, com responsável pela formação leitora dos estudantes das escolas públicas brasileiras.

Nosso objetivo principal ao desenvolver a presente pesquisa foi analisar, por meio de uma abordagem quanti-qualitativa, como os LDPs aprovados pelo PNLD mais recente (2018) abordam e mobilizam as habilidades de leitura e se essas habilidades incluem o processamento dos elementos visuais que compõem os textos do gênero tira e a integração entre as linguagens visual e verbal na construção de sentidos para esses textos.

Ressaltamos que não é pretensão nossa aprovar ou reprovar os livros didáticos analisados, uma vez que todos eles já foram aprovados anteriormente por uma equipe qualificada de professores de Língua Portuguesa. As análises propõem-se a verificar a adequabilidade desses materiais didáticos quanto à demanda social contemporânea de multiletramentos dos indivíduos. Nosso objetivo está mais voltado às reflexões e discussões que possam contribuir de alguma forma para o aprimoramento do ensino de leitura, principalmente, no que tange a leitura de textos multimodais, como o gênero tira.

Considerando os dados obtidos a partir das análises realizadas no desenvolvimento desta pesquisa, encontramos que textos representativos aparecem nos livros das três coleções tomadas como fontes de coleta. Percebemos que, nos livros das coleções 1 e 3, a tira é o gênero multimodal para o qual são propostas atividades de leitura com maior ocorrência e, no

livro da coleção 2, a tira é o gênero de segunda maior ocorrência, ficando atrás do gênero anúncio publicitário apenas. Pontuamos ainda que, numa análise comparativa, há grande disparidade quanto ao número de tiras e de atividades de leitura entre os três LDPs.

Cabe-nos ressaltar que as análises foram realizadas a partir de uma amostra das tiras e das atividades de leitura propostas pelos três livros didáticos, que foi constituída por 7 tiras e suas respectivas atividades de cada livro, totalizando 21 tiras e 90 atividades analisadas. Pontuamos também que as análises foram realizadas em duas etapas diferentes, mas que dialogam entre si. Na primeira etapa, as análises tiveram como foco as relações semânticas que se estabelecem entre a linguagem não verbal e a linguagem verbal que constituem as tiras, conforme as categorias apresentadas por Santaella (2012). A segunda etapa consistiu nas análises das 90 atividades de leitura propostas para as 21 tiras analisadas.

Conforme os dados obtidos na primeira etapa das análises, destacamos que há predomínio da relação semântica de complementaridade nas tiras analisadas nos três livros didáticos e que não há ocorrência de tiras cuja relação semântica entre as linguagens não verbal e verbal é de discrepância. Qualitativamente, pontuamos que os autores dos livros didáticos demonstram preocupação em propor textos multimodais que ofereçam um material com maior potencial para observação e compreensão da construção de sentidos a partir da integração desses dois modos semióticos que compõem as tiras. Esses dados também revelam que os livros oferecem um material com grande potencial para desenvolver nos alunos/leitores habilidades relacionadas à contribuição semântica e à carga informativa dos elementos visuais que constituem as tiras e que, a priori, favorecem o letramento multimodal dos estudantes.

Na segunda etapa das análises, baseamo-nos nas habilidades de leitura que se enquadram nos domínios localizar e recuperar, integrar e interpretar, refletir e analisar, que compõem um dos nossos instrumentos de análise, conforme apresentamos no capítulo 4 deste trabalho. Primeiramente, pontuamos algumas considerações sobre as habilidades relacionadas aos domínios localizar e recuperar.

Quanto a este aspecto, identificamos que, há uma proximidade percentual entre as coleções 1 (23%) e 3 (26,3%) na ocorrência da abordagem da habilidade de localizar informações nas atividades de leitura propostas. O livro da coleção 2, por sua vez, apresenta a menor ocorrência de atividades que requerem a habilidade de localizar informação no texto, apenas 7% delas abordam essa habilidade. A maioria das atividades propostas por esse LDP indica a localização da informação solicitada em seus enunciados verbais. Assim, são poucas as situações proporcionadas pelo livro da coleção 2 que favorecem aos estudantes o desenvolvimento dessa habilidade de leitura.

Quanto à habilidade de recuperar informação explícita na linguagem verbal, os dados apresentados na tabela 5 e no gráfico 2 mostram que 57,8% do total das atividades de leitura propostas para as 7 tiras pelo LDP da coleção 3 requerem essa habilidade. As coleções 1 e 2 apresentam percentuais próximos quanto à ocorrência de atividades que demandam a recuperação de informações explícitas na linguagem verbal dos textos analisados. Embora não represente a metade das atividades, podemos considerar 30% e 26%, respectivamente, uma abordagem expressiva dessa habilidade, uma vez que esses percentuais representam quase um terço do total de atividades. Pontuamos ainda que o foco nessa habilidade foi expressivo nas atividades propostas para as tiras cuja relação semântica é de redundância pelos livros das três coleções. Acreditamos que essa abordagem deva-se ao fato de que a linguagem visual é menos informativa que a linguagem verbal nesses casos, logo a recuperação de informações também estão centradas no código verbal. Entretanto, pontuamos que, embora a linguagem visual nesses textos apresente menor informatividade, ela apresenta elementos que também podem ser observados pelos alunos.

No que diz respeito à habilidade de identificar informação explícita na linguagem visual da tira, os livros das coleções 2 e 3 apresentam um percentual bem próximo de atividades quem a abordam. Apresentando 29% e 31,5%, respectivamente, das atividades que requerem essa habilidade, destacamos que quase um terço do total de atividades analisadas levam os alunos-leitores a observar e recuperar informações nos elementos visuais.

Ressaltamos que, embora a coleção 3 apresente maior quantitativo percentual de atividades que abordam a habilidade de identificar/ recuperar informações na linguagem visual do texto, não há um equilíbrio nessa abordagem entre as atividades de leituras propostas para as tiras. Metade das atividades de leitura que demandam essa habilidade é proposta para uma das sete tiras. Esse dado indica que não houve abordagem dessa habilidade em todas as tiras. Por um lado, explora-se a potencialidade informativa dos elementos visuais dessa tira para a qual foram propostas essas três atividades; mas, por outro lado, não foram explorados em sua plenitude os elementos visuais de outras tiras cuja relação semântica também é de complementaridade. Uma vez que não foi proposta uma atividade sequer que explorasse a contribuição dos elementos não verbais na construção de sentidos do texto no caso de tiras cuja relação semântica é de complementaridade e no caso das duas tiras que apresentam relação semântica de redundância, identificamos que o LDP da coleção 3 apresenta limitações na abordagem da habilidade de identificação de informações nos elementos visuais do texto.

A coleção 1 apresenta um percentual menor, de 20% das atividades. Embora esse quantitativo também seja expressivo, uma vez que representa um quinto das atividades propostas, destacamos que o livro não contemplou essa habilidade nas atividades propostas para tiras compostas por elementos visuais com grande potencial para desenvolvê-la.

Tratando-se das análises relativas aos domínios integrar e interpretar, primeiramente, destacamos que quatro das dezoito habilidades de leitura listadas no nosso instrumento de análise não foram exploradas pelas atividades de leitura analisadas. As habilidades de leitura de identificar a função comunicativa do gênero; diferenciar as partes principais das secundárias do texto; estabelecer relações entre diferentes textos e reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições de produção e daquelas em que será recebido não foram abordadas em nenhuma das atividades propostas para as tiras analisadas nos três LDPs, conforme mostram os dados da tabela 6.

A ausência de atividades que contemplem essas habilidades de leitura revela que os alunos são privados de desenvolvê-las em se tratando da leitura do gênero tira. Considerando, os índices de desempenho dos nossos estudantes no PISA, seria de extrema importância que os livros didáticos aproveitassem as potencialidades desse gênero para abordar e desenvolver essas habilidades de maior complexidade, que envolvem o processamento de dois ou mais textos, com diferentes características, no ensino de leitura em Língua Portuguesa.

Em suma, considerando as habilidades dos domínios integrar e interpretar, a coleção 1 aborda a integração entre elementos visuais e verbais, que é explorada nas atividades propostas para a tira cuja relação semântica é de dominância e na maioria das atividades de leitura propostas para as tiras cuja relação semântica é de complementaridade. Identificamos que esse livro não propõe atividades que desenvolvam as habilidades de associar escolhas lexicais a intenções discursivas e/ou ao contexto de produção e circulação do gênero e de relacionar o uso de recursos tipográficos (palavras em negrito ou itálico, uso de diferentes tamanhos e cores em letras ou palavras) ao propósito comunicativo do texto, apesar de propor tiras que façam uso de recursos linguísticos e visuais que favorecem a abordagem dessas habilidades. Assim, podemos dizer que essas habilidades de leitura são negligenciadas e que o potencial informativo e semântico dos elementos que compõem essas tiras não é explorado em sua totalidade. Pontuamos ainda que algumas habilidades apresentam pouca ocorrência nas atividades de leitura analisadas, como nos casos de identificar o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de identificar efeitos de ironia ou humor construídos no texto por elementos verbais e não verbais. Nesses dois casos, destacamos que, apesar de haver

tiras cuja materialidade linguística e imagética apresente grande potencial para abordar tais habilidades, o livro pouco as explora nas atividades que propõe.

Quanto ao livro da coleção 2, além das habilidades mencionadas anteriormente, identificamos que não há abordagem das habilidades de relacionar o uso de cores, formas, recursos gráficos ou a disposição de elementos visuais ao propósito comunicativo do texto; de identificar o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação; de reconhecer o grau de formalidade na interlocução estabelecida no texto e de identificar marcas de variação linguística.

Apesar de haver proposição de atividades que demandem o processamento das informações apresentadas pelas imagens, algumas habilidades relacionadas ao processamento dos elementos visuais do texto não são contempladas nas atividades de leitura que o LDP da coleção 2 propõe para as tiras analisadas. Nesse LDP, não há, por exemplo, atividades que abordem a habilidade de relacionar o uso de cores ao propósito comunicativo do texto, mesmo havendo nesse livro uma tira que faz uso de cores para atingir determinado propósito comunicativo. E esse livro propõe apenas uma atividade que aborda o uso de recursos tipográficos, apesar de haver mais de uma tira que faz uso desses recursos. O livro didático da coleção 2 também não aborda a habilidade de identificar efeitos de sentido decorrente do uso de pontuação nas atividades analisadas, o que aponta total negligenciamento da construção de significação por meio do uso de pontuação e nega ao aluno o desenvolvimento dessa habilidade no trabalho com a leitura do gênero tira e na compreensão de outros gêneros também.

Esse LDP contribui para o desenvolvimento da habilidade de relacionar as informações apresentadas nas duas linguagens que se integram para construir sentidos nas tiras, uma vez que abordam essa habilidade em um número expressivo de atividades. Também são contempladas em um número significativo de atividades, as habilidades de inferir informações implícitas no texto e reconhecer efeito de sentido decorrente do uso de determinada palavra ou expressão. Desse modo, o LDP da coleção 2 propicia aos alunos o desenvolvimento dessas habilidades.

No livro da coleção 3, identificamos que as habilidades de estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto e de relacionar o uso de recursos tipográficos (palavras em negrito ou itálico, uso de diferentes tamanhos e cores em letras ou palavras) ao propósito comunicativo do texto também não foram desenvolvidas nas atividades de leitura propostas para as tiras analisadas.

Embora o humor seja algo bem característico do gênero tira, podemos perceber que o LDP da coleção 3, assim como os outros dois livros analisados, pouco exploram a habilidade de identificar o(s) fator(es) desencadeador(es) do efeito de humor nas atividades de leitura que propõem. No livro da coleção 3, dentre as três atividades que abordam a identificação do efeito de humor no texto, há uma cujo enunciado já indica um dos fatores desencadeadores do efeito humorístico no texto, o que impossibilita que o aluno desenvolva essa habilidade plenamente. Além de apresentar no enunciado uma limitação no fator desencadeador do efeito humorístico, nesse caso. Essa abordagem limitada também ocorre em outra atividade, proposta para outra tira desse livro.

A respeito da habilidade de estabelecer relações de sentido entre partes de um texto (verbais e não verbais), identificando repetições, substituições ou complementações, identificamos que a coleção 3 também apresenta a ocorrência de várias atividades que a abordam. Na coleção 3, são quatorze atividades que abordam essa habilidade. Esse livro aborda a habilidade de estabelecer relações de sentidos entre partes do texto em todas as tiras analisadas. Nas atividades propostas para quatro tiras, nas quais a relação semântica é de complementaridade, a integração entre elementos visuais e verbais foi explorada em sua totalidade em pelo menos uma das atividades de leitura propostas para três delas e, em uma dessas tiras há uma abordagem parcial da integração entre as linguagens. Assim, podemos dizer que, em um panorama geral, esse LDP contribui em alguma medida para o desenvolvimento da habilidade de relacionar as informações apresentadas nas duas linguagens que se integram para construir sentidos nas tiras.

Na coleção 3, também são contempladas em um número significativo de atividades, as habilidades de inferir informações implícitas no texto e reconhecer efeito de sentido decorrente do uso de determinada palavra ou expressão. Desse modo, o LDP da coleção 3 favorece o desenvolvimento dessas habilidades.

No que diz respeito às habilidades relacionadas aos domínios refletir e analisar, primeiramente, pontuamos que algumas habilidades não foram abordadas por todas as coleções. Os dados apresentados na tabela 7 mostram, por exemplo, que somente os livros das coleções 1 e 2 propõem atividades de leitura que abordam a habilidade de formular hipótese sobre o conteúdo do texto a partir de sua compreensão global ou de suas partes. O livro da coleção 3, por sua vez, não favorece o desenvolvimento dessa habilidade, uma vez que não a explora nas atividades de leitura propostas para as tiras analisadas.

Situação semelhante ocorre quanto às atividades que desenvolvem a habilidade de fazer conexões ou comparações entre as informações do texto e conhecimentos



(especializados) de determinada área do saber. Nesse caso, apenas os livros das coleções 1 e 3 propõem atividades com abordagem dessa habilidade. Além disso, pontuamos que cada um dos dois livros propõe somente uma atividade requerendo tal habilidade, o que revela a pouca contribuição no desenvolvimento dela por parte do aluno-leitor.

Quanto à habilidade de fazer conexões ou comparações entre o texto e conhecimentos gerais, do cotidiano ou adquiridos a partir de experiências pessoais, os dados apresentados na tabela 7 mostram que as três coleções propõem atividades que abordam essa habilidade, havendo maior ocorrência no livro da coleção 2 e menor ocorrência na coleção 1. Dentre as habilidades relacionadas aos domínios refletir e analisar, essa é que apresenta a maior ocorrência nas atividades de leitura analisadas.

Os dados mais alarmantes dizem respeito às habilidades de avaliar criticamente o texto quanto a sua estrutura e avaliar criticamente o texto quanto ao seu conteúdo ou ao discurso que veicula, conforme tabela 6. Eles apontam que nenhum dos três livros analisados propõe atividades de leitura que contemplem a análise crítica das tiras, o que implica na ausência de incentivo a um olhar crítico sobre os textos, a uma postura dialógica, no sentido bakhtiniano, frente a esses textos, aos discursos ou às situações que se apresentam neles. Os índices de desempenho dos estudantes brasileiros de Ensino Médio revelados pelo PISA e pelo SAEB ainda estão aquém do desejado. Considerando que um dos objetivos principais da escola é possibilitar aos alunos o desenvolvimento dos letramentos necessários a sua participação ativa nas diferentes esferas das atividades sociais, incluindo as capacidades de refletir sobre e analisar criticamente o que está no seu entorno. Desse modo, consideramos que está sendo negado ao aluno o desenvolvimento da habilidade de ser crítico no sentido de considerar que existem outros pontos de vista, outras formas de pensar e de perceber as estratégias e sutilezas dos textos cujo propósito é alcançar suas intenções comunicativas.

Por fim, esclarecemos que, de nenhum modo, temos a intenção de determinar que os livros didáticos esgotem todas as possibilidades de exploração dos diferentes aspectos e habilidades no âmbito do ensino de leitura e no trabalho com o gênero multimodal tira. Mas, pontuamos que esse gênero tem como uma de suas principais características seu caráter sintético, que favorece contemplar nas atividades propostas pelos LDPs uma maior exploração da sua potencialidade enquanto recurso didático favorável ao multiletramento. A partir das análises realizadas e dos dados obtidos, percebemos que os LDPs apresentam algumas fragilidades na abordagem de algumas das habilidades de leitura requeridas no processamento textual para que sua compreensão se efetive, principalmente no que tange os elementos visuais que constituem as tiras. Desta maneira, destacamos a importância do papel

do docente de Língua Portuguesa e de sua autonomia na condução de práticas que contribuem para a formação dos nossos jovens leitores atuais para a ativa participação na sociedade multiletrada em que estamos inseridos.

A constatação de algumas fragilidades no desenvolvimento de habilidades de leitura propostas para textos exemplares do gênero tira põe em cheque a relevância do professor enquanto mediador no ensino-aprendizagem da leitura e de sua autonomia ao organizar metodologias e recursos didáticos complementares para que os estudantes, leitores em formação, possam desenvolver e aprimorar sua proficiência na leitura de textos multimodais também e seus saberes quantos aos diferentes processos que interagem na leitura desses textos.

## REFERÊNCIAS

- ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre. Artmed, 2005.
- ALMEIDA, D. B. As novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, R. C. M.; ROCA, M. P. **Linguística Aplicada um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: 2013, p.173-202.
- ANTUNES, Irandé. **Leitura: um instrumento de cidadania no currículo escolar**. Revista Portal do São Francisco – Linguagem e Estudos Sociais – Ano I, nº 1, 2002, p. 97-105.
- ASSIS, Lúcia Maria de; MARINHO, E. S. . História em quadrinhos: um gênero para sala de aula. In: Lúcia Maria de Assis; Elyssa Soares Marinho. (Org.). **História em quadrinhos: um gênero para sala de aula**. 1ed.São Paulo: Edgar Blucher, 2016, v. 01, p. 115-125.
- AZEVEDO, Edeílson Matias de. **Livro didático: uma abordagem histórica e reflexões a respeito de seu uso em sala de aula**. Cadernos Fucamp. v.4, n. 4, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARROSO, Suellen Lopes. **A leitura de uma reportagem de divulgação científica: a influência da multimodalidade e o uso de estratégias de leitura**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Viçosa, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Viçosa, 2013.
- BAZERMAN, C. Gêneros textuais, tipificação e interação. Ângela Dionísio e Judith C, Hoffnagel (organizadoras). São Paulo: Cortez, 2006.
- BEZERRA, Benedito G. **Gêneros no contexto brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos PNLD 2018: Língua Portuguesa. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017.
- BUNZEN, C. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros? In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.). **Diversidade textual os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 43-58.
- CARVALHO, G de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MAURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.130-149.
- CHOPPIN, A. História dos livros e das coleções didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa. V. 30, n. 03. São Paulo: set/dez, 2004.

COSTA, Elizangela P. M. da. **A Multimodalidade nas atividades de leitura em livros didáticos do ensino médio**: um estudo enunciativo-discursivo. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Mato Grosso, 2011.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIAS, E. **Livro didático: do surgimento às mudanças atuais**. Anais do II Seminário de Pesquisa do NUPEPE, Uberlândia/MG Maio 2010, p. 132-143. Disponível em [http://www.eseba.ufu.br/arquivos/anais/trabalhos\\_Completos/Eixo\\_1/Eliana\\_Dias\\_-\\_Livro\\_didatico\\_do\\_surgimento\\_as\\_mudancas\\_atuais.pdf](http://www.eseba.ufu.br/arquivos/anais/trabalhos_Completos/Eixo_1/Eliana_Dias_-_Livro_didatico_do_surgimento_as_mudancas_atuais.pdf). Acesso em 09 de novembro de 2018.

DIKSON, Dennys. **Estabelecimento do tópico discursivo em processo de escrita em ato de histórias em quadrinhos por díades recém-alfabetizadas**. Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2011.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário. GAYDECZKA, Beatriz. BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros Textuais: Reflexões e ensino**. 4ª ed. São Paulo: Parábola, 2011.

DIONÍSIO, A. P. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos e convenções visuais**. Recife: Pipas Comunicação, 2014.

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUZEN, C; MENDONÇA, M. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 19-42.

EGUTI, C. A. **A representatividade da oralidade nas histórias em quadrinhos**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2001.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artimed, 2009.

FREITAS, N. K.; RODRIGUES, M. H. **O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo**. Revista da Pesquisa, v. 3, n. 1, 2008. Disponível em [http://www.ceart.udesc.br/revista\\_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf](http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf). Acesso em 10 de novembro de 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Atlas, 2002.

GOMES, L.F. **Hipertextos multimodais: leitura e escrita na era digital**. Jundáí, Paco Editorial: 2013.

GRILLO, S. V. C.; CARDOSO, F. M. As condições de produção/recepção de gêneros discursivos em atividades de leitura em livro didático de Língua Portuguesa do ensino fundamental. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G (Orgs.). **Livro didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultural da Escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 101-123.

GÜNTHER, H. **Pesquisa Qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão?** Revista Psicologia Teoria e Pesquisa, v. 22, n. 2, maio-agosto/2006, p. 201-210. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2>. Acesso em 23.01.2019.

HEMAIS, Barbara. **Multimodalidade: enfoque para o professor de ensino médio**. Janela de Ideias, 2010.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teieira - INEP. Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. — São Paulo : Fundação Santillana, 2016.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 9ª ed. 2004.

\_\_\_\_\_. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 14 ed. São Paulo: Pontes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Leitura: ensino e pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2011.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2016.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em Aberto, Brasília, Ano 16, nº 69, jan/mar. 1996. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1033/935>. Acesso em 25 de novembro de 2018.

LEFFA, Wilson. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LEMKE, J. L. **Letramento Metamidiático: transformando significados em mídias**. Trabalhos de Linguística Aplicada. Campinas, n. 49 (2), p. 455-479, jul/dez, 2010.

LOPES-ROSSI, M. A. G.; PAULA, O. de (2012). **As habilidades de leitura avaliadas pelo PISA e pela Prova Brasil: reflexões para subsidiar o trabalho do professor de língua portuguesa**. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 9, n.1, p. 34-46. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2012v9n1p34/22551>. Acesso em: 20 de março de 2019.

MAGNANI, Maria do Rosario M. **Leitura, literatura e escola: subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade**. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel [orgs.]. **Gêneros textuais e ensino**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

\_\_\_\_\_. “Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação”. In: BRITO, Karim Siebeneicher; GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir Mário. [orgs.]. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. – 2 ed. rev. e ampliada. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2011.

\_\_\_\_\_. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINHO, E. S. **Histórias em quadrinhos a oralidade em sua construção**. In: Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 8., 2004, Rio de Janeiro. Cadernos... Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, 2004. v. 2. n. 12. cap. 11. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiiicnlf/anais/caderno12-11.html>>. Acesso em: 20 março de 2019.

\_\_\_\_\_. **A construção do cômico nas histórias em quadrinhos da revista Chiclete com Banana**. In: JORNADAS INTERNACIONAIS DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS – ECA/USP, 1., 2011, São Paulo. Anais... Campinas: Zarabatana Books, 2011. v. 1. p. 99.

MARINHO, Janice Helena C.; CARVALHO, Gilcinei T. **A língua portuguesa nos currículos brasileiros. Presença pedagógica**, Belo Horizonte, vol. 2, n.7, p.42-53, jan./fev.1996.

MAYER, Richard E. **Multimedia Learning: Are We Asking the Right Questions?** Educational Psychologist, v. 32, n. 1. Lawrence and Erlbaum Associates, 1997, p. 1-19.

\_\_\_\_\_. **Introduction to Multimedia Learning**. In: MAYER, R. E. The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2005, p. 1-16.

MARTINEC, R.; SALWAY, A. **A system for image-text reations in new (and old) media**. Visual Communication. London: SAGE publications, v. 4, n. 3, p. 339-374, 2005. Disponível em: <http://vcj.sagepub.com/10.1177.1470357205055928>. Acesso em: 12 mar. 2019.

MAYER, R. E.; MORENO, R. **A Cognitive Theory of Multimedia Learning: Implications for Design Principles**. 1998. Disponível em: <<http://www.unm.edu/~moreno/PDFS/chi.pdf>>. Acesso em: 3 nov 2018.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. “Um Gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos”. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel [orgs.]. **Gêneros textuais e ensino**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

MENEGASSI, R. J. **Avaliação de Leitura: Construção e Ordenação de Perguntas**. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. *Anais do 17º COLE*, Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/portal.html>>. Acesso em: 23jul. 2012. ISSN: 2175-0939

MILLER, C. R. Gênero como Ação Social. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. **Gênero Textual, Agência e Tecnologia**. Pernambuco: Coleção Letras PPGL-UFPE(Programa de Pós- Graduação em Letras). Recife, 2009, p.21-44.

MORAIS, José. **Criar leitores: para professores e educadores**. Barueri, São Paulo: Minha Editora, 2013.

MORENO, R.; MAYER, R. E. **Interactive Multimodal Learning Enviroments. Special Issue on Interactive Learnng Enviroments: Contemporary Issues and Trends**. Educational Psychologist, 2007, p. 309-326.

OAKHILL, Jane; CAIN, Kate; ELBRO, Carsten. **Compreensão de leitura: teoria e prática**. 1 ed. São Paulo: Hogrefe CETEPP, 2017.

PAES DE BARROS, C. G. “**Compreensão ativa e criadora**”: **uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura do jornal impresso**. Tese (doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Capacidades de leitura de textos multimodais**. Revista Polifonia, nº 19, p. 161-186, 2009.

PAIVA, F. A. **A Leitura de Infográficos da revista Superinteressante: procedimentos de leitura e compreensão**. 205 p. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<http://dominiopublico.qprocura.com.br/dp/111733/A-leitura-de-infograficos-da-revista-superinteressante:-procedimentos-de-leitura-e-compreensao.html>>. Acesso em: 20 janeiro 2019.

PAIVA, Francis Arthuso. **HABILIDADES DE LEITURA E LETRAMENTOS: o desempenho de estudantes no processamento da leitura de infográficos digitais**. Tese (doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2013.

RAMIRES, V. **Panorama dos estudos sobre gêneros textuais**. In. Investigações: Linguística e Teoria Literária. Vol. 18, n.º12, Julho, 2005. p. 39-67.

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

RIBEIRO, Claudimir. **Estudo da compreensão leitora de futuros professores: análise de resumos produzidos por estudantes de graduação no projeto OBEDUC “Ler e Educar”**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó. 2016.

ROJO, Roxane. **Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso?** In: SIGNORINI, I. **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade moderna**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, R. E.; VERGUEIRO, W. **Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática**. EccoS, São Paulo, n. 27, p. 81-95, jan./abr. 2012.

SILVA, Ezequiel T. da. **A produção da leitura da escola: Pesquisas x Propostas**. São Paulo: Ática, 1995.

SILVA, Edna Lúcia da.; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SOARES, Magda Becker. **Um olhar sobre o livro didático. Presença pedagógica**, Belo Horizonte, vol. 2, n.12, p.54-63, nov./dez.1996.

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

VIEIRA, Josenia Antunes et al. **Reflexões sobre a língua portuguesa. Uma abordagem multimodal**. Petrópolis: Vozes, 2007.

WALSH, M. **Reading visual and multimodal texts: how is 'reading' different?** Australian Journal of Language and Literacy, Vol. 29, N° 1, p. 24-37, 2007. Disponível em: <<http://www.literacyeducators.com.au/docs/Reading%20multimodal%20texts.pdf>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2019.