

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

HIRLENE DE OLIVEIRA E SILVA

O USO DAS TIRINHAS NO LIVRO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º ANO (PNLD -
2024/2027) DA ESCOLA ESTADUAL ADELAIDE MACIEL DE PATOS DE MINAS
COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA CRÍTICA

UBERABA – MG

2024

HIRLENE DE OLIVEIRA E SILVA

O USO DAS TIRINHAS NO LIVRO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º ANO (PNLD - 2024/2027) DA ESCOLA ESTADUAL ADELAIDE MACIEL DE PATOS DE MINAS COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA CRÍTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Thaísa Haber Faleiros

Linha de Pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos

Área de concentração: Educação

UBERABA – MG

2024

i

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

S38u	<p>Silva, Hirlene de Oliveira e. O uso das tirinhas no livro de língua portuguesa do 6º ano (PNLD – 2024/2027) da Escola Estadual Adelaide Maciel de Patos de Minas como estratégia para o desenvolvimento da leitura crítica / Hirlene de Oliveira e Silva. – Uberaba, 2024. 146 f. : il., color.</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos. Orientadora: Profa. Dra. Tháisa Haber Faleiros.</p> <p>1. Leitura – Métodos de ensino. 2. Leitores – reação crítica. 3. Base Nacional Comum Curricular. 4. Livros didáticos. 5. Livros e leitura. I. Faleiros, Tháisa Haber. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 372.416</p>
------	---

Hirlene de Oliveira e Silva

O USO DAS TIRINHAS NO LIVRO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º ANO (PNLD – 2024/2027) DA ESCOLA ESTADUAL ADELAIDE MACIEL DE PATOS DE MINAS COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA CRÍTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 28/06/2024.

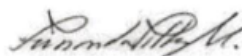
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Thaisa Haber Faleiros
(Orientadora)
UNIUBE - Universidade de Uberaba.



Prof.^a Dr.^a Mônica Soares de Araújo
Guimarães
UNIPAM – Centro Universitário de Patos de
Minas.



Prof.^a Dr.^a Fernanda Telles Márques
UNIUBE – Universidade de Uberaba.

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à minha mãe, Cleusa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem Ele nada seria possível.

Agradeço a minha mãe, Cleusa, por cada minuto investido em mim durante toda a vida, pelas madrugadas acordadas, por sua simplicidade que é referência pra mim, por torcer para que meus sonhos sejam realizados, uma inspiração constante em minha jornada de vida e aprendizado. Sua dedicação incansável à nossa família, sua sabedoria e amor incondicional moldaram os valores que trago comigo nesta conquista acadêmica. Seu apoio inabalável, mesmo nos momentos mais desafiadores, trouxe conforto e força, tornando-me consciente do verdadeiro valor da vida. Cada passo que dei em direção a esta conquista é um reflexo da força e determinação que você me ensinou. Obrigado por ser uma mãe extraordinária e uma inspiração constante.

Agradeço também ao meu pai Antônio, que desde que eu era bem pequenininha sempre mostrou para mim e para meus irmãos a importância de estudar, e isso fez nascer em mim o amor pelo aprendizado.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão aos meus queridos filhos, Gustavo, Rafael, Laíse e Luísa. Sem o apoio, incentivo e amor de vocês, esta jornada de mestrado não teria sido possível. Cada um de vocês trouxe uma luz única para minha vida, motivando-me a alcançar meus objetivos acadêmicos. O apoio e compreensão de vocês durante os momentos de dedicação intensa, significaram mais do que palavras podem expressar. Obrigado por serem minha inspiração constante e por compartilharem essa conquista comigo. Amo muito vocês!

Ao meu esposo Fernando que soube, pacientemente, compreender meu tempo, espaço e sonho, apoiando-me incondicionalmente desde o início.

Gostaria de estender meus sinceros agradecimentos aos meus amados irmãos Mário, Fernanda, Jane e Silva. Vocês foram pilares fundamentais em minha jornada de mestrado, fornecendo apoio emocional, encorajamento e amor incondicional ao longo deste desafiador caminho acadêmico. Suas palavras de estímulo e gestos de apoio fortaleceram minha determinação e me lembraram da importância de perseverar. Compartilhar essa realização com vocês é uma honra e uma alegria. Obrigado por serem uma fonte constante de inspiração e apoio em minha vida.

Ao meu querido cunhado Wesley e a todos os meus amados sobrinhos, também gostaria de expressar minha sincera gratidão. As palavras de encorajamento, o orgulho estampado em seus rostos pelas minhas conquistas e o sorriso contagiante de vocês iluminaram meus dias, mesmo nos momentos mais desafiadores. Compartilhar essa conquista com vocês é

algo que valorizo profundamente. O apoio e amor de vocês, me impulsionaram a alcançar meus objetivos e me lembraram da importância de equilibrar o crescimento pessoal com os laços familiares.

Dedico esta dissertação à memória amorosa da minha querida avó, Terezinha, cujo carinho, sabedoria e amor incondicional continuam a me guiar, mesmo após sua partida. Sua presença afetuosa e os preciosos ensinamentos que compartilhou comigo durante nossos momentos juntos deixaram uma marca em meu coração e mente. A saudade que sinto é a prova do profundo amor que nos uniu e das lembranças que trago comigo enquanto trilho este caminho acadêmico. Que esta dissertação possa honrar sua memória de maneira digna.

Gostaria de expressar minha sincera gratidão a todos os professores que plantaram sementes do saber durante meu percurso escolar, em especial às professoras Neide Xavier, Marilma Nunes Vitória e Ana Maria Matos Albino. O comprometimento e a dedicação como minhas professoras no ensino fundamental ajudaram-me em toda minha jornada escolar. Suas lições, paciência e incentivo foram importantes para minha compreensão da Língua Portuguesa e literatura. Sou profundamente grato pela influência de vocês e pelas sementes que vocês plantaram em mim, elas floresceram e guiaram-me até o mestrado.

Aos meus tios Clede Helena e Clever, gostaria de expressar a mais profunda gratidão por todo o apoio, dedicação, incentivo e tempo que dedicaram a mim durante o ensino médio, quando não tinha mais como eu estudar na minha terra pequenina, vocês acreditaram em mim e me ajudaram e se hoje estou aqui devo muito a vocês. Vocês são verdadeiramente especiais em minha vida.

À minha professora-orientadora Thaísa Haber Faleiros, sua orientação perspicaz, conhecimento profundo e dedicação incansável foram fundamentais para minha jornada acadêmica. Com profunda admiração e gratidão, também dedico esta dissertação a todos os professores e colegas do mestrado, como uma expressão de reconhecimento por suas partilhas transformadoras em minha formação acadêmica e profissional.

Agradeço à profa. Dra. Mônica Soares de Araújo Guimarães e à profa. Dra. Fernanda Telles Marques por terem aceitado e participado da minha qualificação de mestrado. A presença de vocês foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho acadêmico, e suas contribuições e sugestões foram de imenso valor para o aprimoramento da pesquisa. Agradeço pela dedicação, pela atenção e pelo compromisso em contribuir para a formação de novos pesquisadores.

Enfim, a todos que de alguma forma contribuíram para o meu crescimento, amadurecimento intelectual e construção de uma nova história, muito obrigada!

EPÍGRAFE

PEANUTS

CHARLES M. SCHULZ



SILVA, Hirlene de Oliveira e. **O uso das tirinhas no livro de Língua Portuguesa do 6º ano (PNLD - 2024/2027) da Escola Estadual Adelaide Maciel de Patos de Minas como estratégia para o desenvolvimento da leitura crítica.** Uberaba, MG. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba. 2024. 144 p.

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular estabelece critérios para formar leitores críticos, capazes de decodificar, compreender, analisar e questionar textos de maneira reflexiva. Nesse contexto, o livro didático assume um papel importante como ferramenta pedagógica, oferecendo acesso a conteúdos relevantes e orientando os estudantes na construção do pensamento crítico de forma transversal. Isso promove a interpretação consciente e a capacidade de discernir informações em um mundo cada vez mais complexo. Assim, a leitura, quando abordada de maneira crítica e integrada ao processo educacional, enriquece o intelecto individual e contribui para a formação de cidadãos capazes de participar ativamente na sociedade. Esta pesquisa, com auxílio financeiro do Projeto Trilhas de Futuro - Educadores, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), desenvolve-se na linha "Processos educacionais e seus fundamentos" do Programa de Pós-graduação em Educação da Uniube. Ela propõe investigar a viabilidade e eficácia das tirinhas como ferramenta pedagógica para desenvolver habilidades de leitura crítica, conforme preconiza a segunda competência geral da BNCC, com alunos do 6º ano da Escola Estadual Adelaide Maciel no município de Patos de Minas. Diante da necessidade de estratégias diferenciadas para aprimorar a formação de leitores críticos, o estudo insere-se no contexto da educação básica, explorando as possibilidades oferecidas pelas tirinhas presentes no livro didático de Língua Portuguesa do Programa Nacional do Livro Didático para o quadriênio 2024-2027. Os objetivos específicos abrangem a análise da relevância pedagógica das tirinhas, a investigação do estímulo ao interesse dos alunos pela leitura, a identificação dos elementos que contribuem para o desenvolvimento da criticidade, a avaliação do livro didático em relação à base e o alinhamento dos objetivos com as competências esperadas. A pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, a partir da análise bibliográfica e documental, sustenta todo o processo de investigação por meio de leituras orientadas, constitutivas do corpus teórico, e no mapeamento do estado do conhecimento nas bases de dados SciELO, Portal de Periódicos e Banco de Teses e Dissertações da CAPES. O método de análise das tirinhas ocorre sob a perspectiva da semiótica de Peirce (2003). Durante a análise das tirinhas, surge a necessidade de analisar as atividades que as acompanham, utilizando o quadro de tipologias das perguntas de compreensão de Marcuschi (2008). Essa metodologia permite uma compreensão abrangente das tirinhas como recurso pedagógico. A análise documental destaca a importância de alinhar o conteúdo do livro didático com as demandas da base, identificando áreas de aprimoramento. Este trabalho contribui para o campo educacional ao oferecer uma abordagem diferente para o desenvolvimento da leitura crítica. Ao investigar as tirinhas como estratégia pedagógica, a pesquisa amplia o entendimento sobre o papel das tirinhas no contexto educacional, destacando sua relevância na formação de leitores críticos e promovendo uma abordagem mais dinâmica e envolvente no processo de aprendizagem. Os resultados indicam a deficiência das atividades em relação aos propósitos da pesquisa e o potencial das tirinhas como ferramenta pedagógica, estimulando a leitura crítica, a reflexão e o pensamento autônomo dos alunos.

Palavras-chave: tirinhas; leitura crítica; leitor crítico; BNCC; livro didático

ABSTRACT

The Common National Curriculum Base (BNCC) establishes criteria for forming critical readers capable of decoding, understanding, analyzing, and questioning texts in a reflective manner. In this context, the textbook assumes an important role as a pedagogical tool, providing access to relevant content and guiding students in the construction of critical thinking in a transversal way. This promotes conscious interpretation and the ability to discern information in an increasingly complex world. Thus, reading, when approached critically and integrated into the educational process, enriches individual intellect and contributes to the formation of citizens capable of actively participating in society. This research, funded by the Trilhas de Futuro - Educadores Project of the State Department of Education of Minas Gerais (SEE/MG), is developed under the "Educational Processes and Their Foundations" line of the Graduate Program in Education at Uniube. It proposes to investigate the feasibility and effectiveness of comic strips as a pedagogical tool to develop critical reading skills, as advocated by the second general competency of the BNCC, with 6th-grade students from Adelaide Maciel State School in the municipality of Patos de Minas. Given the need for differentiated strategies to enhance the formation of critical readers, the study fits within the context of basic education, exploring the possibilities offered by the comic strips present in the Portuguese Language textbook of the National Textbook Program for the 2024-2027 quadrennium. The specific objectives include analyzing the pedagogical relevance of the comic strips, investigating the stimulation of students' interest in reading, identifying the elements that contribute to the development of criticality, evaluating the textbook in relation to the BNCC, and aligning the objectives with the expected competencies. The bibliographic research with a qualitative approach, based on bibliographic and documentary analysis, supports the entire investigative process through guided readings, constituting the theoretical corpus, and mapping the state of knowledge in the SciELO database, Portal de Periódicos, and CAPES' Thesis and Dissertation Bank. The method of comic strip analysis occurs from the perspective of Peirce's semiotics (2003). During the comic strip analysis, the need arises to analyze the accompanying activities using Marcuschi's (2008) comprehension question typology framework. This methodology allows a comprehensive understanding of comic strips as a pedagogical resource. The documentary analysis highlights the importance of aligning textbook content with BNCC demands, identifying areas for improvement. This work contributes to the educational field by offering a different approach to developing critical reading. By investigating comic strips as a pedagogical strategy, the research expands the understanding of the role of comic strips in the educational context, highlighting their relevance in forming critical readers and promoting a more dynamic and engaging approach to the learning process. The results indicate the deficiency of the activities concerning the research purposes and the potential of comic strips as a pedagogical tool, stimulating critical reading, reflection, and autonomous thinking in students.

Keywords: comic strips; critical reading; critical reader; BNCC; textbook

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Governança	30
Figura 2 — Foto do pátio da E. E. Adelaide Maciel	48
Figura 3 — The Yellow Kid and his new phonograph - New York World	51
Figura 4 — A Campainha e o cujo, Caricatura, Charge, Manoel de Araújo Porto Alegre	51
Figura 5 — Mônica nº 1	53
Figura 6 — Balão diálogo	55
Figura 7 — Balão Pensamento	55
Figura 8 — Garfield Classics, by Jim Davis	55
Figura 9 — Ondas Mecânicas - propagação do som, meio material, ondas sonoras, reverberação, ressonância- tirinha	62
Figura 10 — Tirinha de português	63
Figura 11 — Garfield	63
Figura 12 — Olhando para o céu	64
Figura 13 — Tirinha	64
Figura 14 — A chave	75
Figura 15 — Coração partido	76
Figura 16 — Cebolinha	77
Figura 17 — Enem 2012/Questão 106	77
Figura 18 — Férias	78
Figura 19 — Tirinha Mafalda	79
Figura 20 — Tirinha Hagar	79
Figura 21 — Tirinhas	80
Figura 22 — Tirinha Garfield	80
Figura 23 — Seninha	81
Figura 24 — Tirinhas da Turma da Mônica baseados em contos de fada	81
Figura 25 — Tirinha Pensando (Armandinho)	82
Figura 26 — Tirinha Frank e Ernest	146
Figura 27 — Tirinha Caverna do Dragão	146
Figura 28 — Tirinha Luca - Turma da Mônica	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Diferença entre História em Quadrinhos e Tirinhas	54
Quadro 2 — Tipos de balões.....	56
Quadro 3 — Tipo de letra no balão.....	61
Quadro 4 — Análise Semiótica das tirinhas	82
Quadro 5 — Quadro de tipologias de perguntas de compreensão em livros didáticos de Língua Portuguesa.....	84
Quadro 6 — Quadro de tipologias de perguntas de compreensão em livros didáticos de Língua Portuguesa.....	86
Quadro 7 — Quadro da análise semiótica das tirinhas presentes no livro didático de Língua Portuguesa, Português: Linguagens, do 6º ano do ensino fundamental do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2024/2027	89
Quadro 8 — Quadro de tipologias de perguntas de compreensão em livros didáticos de Língua Portuguesa.....	93

LISTA DE TABELA

Tabela 1 — Levantamento de trabalhos para o estado do conhecimento com produções em língua portuguesa no período de 01/2017 a 12/2022.....	17
Tabela 2 – Questões de Compreensão do Livro Didático de 6º ano PNLD 2024-2027 segundo Marcuschi (2008)	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AT	Atividade tirinha
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
HQs	Histórias em Quadrinhos
LD	Livro didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
P	Perguntas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
T	Tirinha
Uniube	Universidade de Uberaba

SUMÁRIO

MEMORIAL	17
1 INTRODUÇÃO.....	19
2 LEITURA: ALGUNS APONTAMENTOS	26
2.1 LEITURA E AS LEGISLAÇÕES VIGENTES	28
2.1.1 Da BNCC para o Currículo Referência de Minas Gerais: a organização escolar ...	30
2.1.2 Leitura na escola.....	35
2.1.3 Formação do leitor.....	38
2.1.4 O professor no papel de formador do leitor crítico	40
2.2 LEITURA CRÍTICA	42
2.3 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PNLD.....	48
2.3.1 Escolha do Livro Didático.....	50
2.4 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	51
3 TIRINHAS	54
3.1 BREVE HISTÓRICO.....	54
3.2 A LINGUAGEM DAS TIRINHAS	58
3.3 TIRINHAS: TEXTO MULTIMODAL/ MULTISSEMIÓTICO OU HIPERGÊNERO	69
3.4 A PRESENÇA DAS TIRINHAS NA SALA DE AULA	71
4 A ANÁLISE DAS TIRINHAS	75
4.1 SEMIÓTICA PEIRCIANA	75
4.2 A SEMIÓTICA E AS TIRINHAS	78
4.2.1 Caminhos para uma análise semiótica de tirinhas	82
4.3 OLHARES TIPOLÓGICOS DE PERGUNTAS.....	87
4.4 ANÁLISE DAS TIRINHAS DO LIVRO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º ANO DA ESCOLA ESTADUAL ADELAIDE MACIEL	91
4.4.1 Análise das tirinhas.....	91
4.4.2 Análise das tirinhas através do quadro de tipologias de perguntas de compreensão	95
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	118
Anexo A: Tirinhas presentes no livro de língua portuguesa utilizado para a pesquisa.....	123
Anexo B: Tirinhas usadas pela pesquisadora como exemplo para a formulação Quadro de tipologias de perguntas de compreensão em livros didáticos de Língua Portuguesa	150

MEMORIAL

Nasci em um lugar de sonhos e brincadeiras, o distrito de Bom Sucesso de Patos, onde cada amanhecer parecia trazer consigo uma nova aventura. Meus dias de infância foram banhados pela alegria, pureza dos sorrisos e pela generosidade da vida no campo.

Meu pai, Antônio, sempre me guiou pelos caminhos do conhecimento. Desde cedo, ele me presenteava com a contação de lindas histórias, alimentando minha alma com palavras que se tornariam sementes de sabedoria.

Minha mãe, apesar de ter apenas a quarta série, sempre me ajudava com os deveres de casa (e tinha que ser muito bem feito, senão apagava tudo para eu refazer), sempre ia à escola para conversar com os professores e me incentivava a estudar para ser “alguém” na vida.

A Escola Estadual João Barbosa Porto foi meu lar intelectual, onde professores dedicados me ensinaram não apenas lições, mas também o valor da dedicação e do esforço. Na primeira série, Dona Neide, com seu método encantador da Abelhinha, abriu as portas do mundo das letras para mim. Na segunda e terceira séries, Dona Fátima, com sua maestria, transformou a tabuada em música para meus ouvidos. E na quarta série, Dona Maria da Luz, com sua paixão pelas palavras, fez brotar em mim a vontade de escrever, de expressar-me.

E então chegou a tão sonhada quinta série, porta de conclusão para o ensino fundamental, e com ela o encanto em ter aulas com vários professores. Dentre eles, as professoras Marilma e Ana Maria, com suas habilidades, tornaram a língua portuguesa um rio fácil de navegar, enquanto o professor de matemática José Porto, com seu olhar atento, viu em mim mais do que eu mesma via.

O ensino médio, no Colégio Tiradentes do Prado em Belo Horizonte, foi um salto para o desconhecido, uma mudança que ampliou meus horizontes e reforçou a importância de continuar os estudos.

Ao finalizar essa etapa, a dúvida entre fazer graduação em Matemática e Letras surgiu, mas o amor pelas palavras, inculcado por minhas professoras, falou mais alto. Assim, ingressei no Centro Universitário de Patos de Minas em 1999 para cursar Letras.

Minha jornada como professora, iniciada em 2004 na Escola Estadual de Ponte Firme e na Prefeitura Municipal de Presidente Olegário, foi marcada pela paixão pela leitura. Em 2018, o desejo de aprofundar-me nesse mundo me despertou para o mestrado, no qual pretendia não apenas decifrar textos, mas também investigar a leitura crítica, reflexiva e analítica. Ao longo desses 20 anos de docência, testemunhei o desafio de formar leitores e percebi o genuíno

interesse dos alunos pelas tirinhas. E quando surgiu o programa Trilha de Futuro Educadores, vi a oportunidade de ingressar no tão sonhado mestrado. Decidi, então, investigar como esse gênero literário pode ser usado como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da leitura crítica. Me inscrevi e meu projeto foi selecionado para o Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba – Uniube, onde pude concretizar minha pesquisa em busca de verificar como as tirinhas podem contribuir para a formação do leitor crítico.

A importância da leitura crítica transcende as páginas e se insere no cerne da formação humana. É por meio dela que questionamos, refletimos e ampliamos nossos horizontes, tornando-nos cidadãos mais conscientes e atuantes em nossa sociedade. Pesquisas que exploram esse tema são fundamentais para aprimorar métodos e estratégias que promovam não apenas a decodificação, mas também a compreensão profunda dos textos, capacitando indivíduos a interpretar o mundo ao seu redor de forma mais informada e crítica.

Compreender a importância da leitura crítica é reconhecer o poder que ela tem de transformar realidades. Cada estudo realizado nesse contexto não é apenas um avanço no campo do conhecimento, mas também uma contribuição para a construção de um mundo mais consciente e igualitário. Assim, cada estudo, cada descoberta, é um passo em direção a uma educação mais completa e transformadora

1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) é um documento normativo que estabelece os conhecimentos, habilidades, competências e valores basilares que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver e/ou adquirir ao longo da educação básica. Seu principal objetivo é promover a equidade educacional para a formação de cidadãos autônomos, críticos, criativos e éticos.

A BNCC também define dez competências gerais que abrangem aspectos cognitivos, socioemocionais e éticos. Dentre elas, destaca-se a “reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas” (Brasil, 2017, p. 9).

No que concerne à estrutura das etapas da educação básica, o documento estabelece que as competências específicas de cada etapa, bem como de cada componente curricular, devem estar alinhadas aos fundamentos pedagógicos dele. E para que isso aconteça, são indicadas diversas habilidades a serem desenvolvidas pelo estudante ao longo do seu percurso educacional.

Nesse sentido, o site da base destaca a leitura crítica como uma habilidade transversal de suma importância que permeia todas as áreas do conhecimento. As habilidades de leitura crítica, segundo a BNCC, englobam não apenas a compreensão e interpretação de textos, mas também a capacidade de analisar de maneira crítica as informações, construir argumentos sólidos, reconhecer manipulações e falácias, utilizar diferentes linguagens e valorizar a diversidade.

No entanto, A formação efetiva do leitor crítico e a aquisição de habilidades de leitura eficazes representam desafios que muitos professores e estudantes enfrentam ao longo de suas trajetórias educacionais. Observando que, com o passar dos anos, os livros didáticos utilizam histórias em quadrinhos/tirinhas¹, investiga-se se a presença delas no livro didático de Língua Portuguesa do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) do quadriênio 2024-2027, selecionado pela Escola Estadual Adelaide Maciel, pode ser utilizada como estratégia para desenvolver a competência “críticidade” e articular essa competência com a habilidade “leitura”.

¹ No capítulo intitulado “Tirinhas”, será feita uma distinção entre elas e as histórias em quadrinhos, e a partir deste ponto do trabalho, somente o termo “tirinhas” será utilizado.

Para sistematizar o conhecimento científico existente sobre o tema do trabalho, o percurso da pesquisa parte do levantamento do estado do conhecimento sobre a percepção da utilização de tirinhas como ferramenta profícua para a formação de leitores.

O estado do conhecimento tem como objetivo identificar, registrar, categorizar e sintetizar o conhecimento disponível, incluindo artigos de periódicos, teses, dissertações e livros relevantes. Essa análise busca oferecer uma visão panorâmica do campo de estudo, destacando lacunas, tendências, divergências e convergências entre os diferentes trabalhos, além de fornecer ao pesquisador, por meio das referências bibliográficas contidas, uma lista de autores que tratam do assunto e serviram como referencial teórico para a pesquisa. Segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 154),

estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Como Morosini e Fernandes (2014) explicam, o estado do conhecimento constitui uma revisão sistemática e crítica da produção científica existente sobre um tema específico em um determinado período de tempo. Para este trabalho, foi feito um levantamento de teses, dissertações e artigos científicos que abordam o tema por meio do *Scientific Electronic Library Online – ScieELO*, Portal de Periódicos e Banco de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando como descritores as palavras-chave “tirinhas”, “leitura crítica”, “leitor crítico”, “BNCC” e “livro didático”. A seleção foi refinada para incluir produções entre 2017² e 2022 e publicações em língua portuguesa na área de linguagens.

Tabela 1 — Levantamento de trabalhos para o estado do conhecimento com produções em língua portuguesa no período de 01/2017 a 12/2022.

Descritores	Base de dados		
	<i>Scientific Electronic Library Online</i>	Portal de Periódicos CAPES	Banco de Teses e Dissertações da CAPES
Tirinhas	06	94	99
Leitura crítica	196	112	359
Leitor crítico	10	1151	729
BNCC	44	656	256
Livro didático	119	1550	1351

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do estudo, 2023.

² A escolha das publicações a partir de 2017 está relacionada à promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) neste mesmo ano.

A busca iniciada na base de dados da *Scientific Electronic Library Online – Scielo* resultou nas seguintes publicações: descritor “Tirinhas”, 06 publicações; descritor “Leitura Crítica”, 196 publicações; descritor “Leitor crítico”, 10 publicações; descritor BNCC, 44 publicações e descritor “Livro didático”, 119 publicações. Ao usar o operador Booleano “AND” para combinar os termos da pesquisa não foram encontradas nenhuma publicação, isso também aconteceu quando usou o mesmo operador para pesquisar os pares de descritores “tirinhas” e “BNCC”. Já o par “leitura crítica” e “leitor crítico” foram encontrados 1 publicação.

Em seguida, a pesquisa foi iniciada no Portal de Periódicos da CAPES, foram encontradas as seguintes publicações: descritor “Tirinhas”, 94 publicações; descritor “Leitura Crítica”, 112 publicações; descritor “Leitor crítico”, 1151 publicações; descritor BNCC, 656 publicações e descritor “Livro didático”, 1550 publicações. Ao cruzar os descritores usando o operador Booleano “AND” não foram encontradas nenhuma publicação, isso também aconteceu quando usou o mesmo operador para pesquisar os pares de descritores “tirinhas” e “BNCC”. Já o par “leitura crítica” e “leitor crítico” foram encontrados 34 publicações.

Na base de dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES foram encontradas as seguintes publicações: descritor “Tirinhas”, 99 publicações; descritor “Leitura Crítica”, 359 publicações; descritor “Leitor crítico”, 729 publicações; descritor BNCC, 256 publicações e descritor “Livro didático”, 1351 publicações. Ao cruzar os descritores usando o operador Booleano “AND” não foram encontradas nenhuma publicação, mas quando usou o mesmo operador para pesquisar os pares de descritores “leitura crítica” e “leitor crítico” e depois “tirinhas” e “BNCC”, não foram encontradas nenhuma publicação.

A busca detalhada, com o cruzamento dos pares de descritores já citados nas bases pesquisadas, revelou 10 resultados. Foi lido o resumo de cada um dos trabalhos para verificar a presença de todas as palavras chaves usadas como descritores na busca. Os trabalhos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES foram descartados, uma vez que não se quadravam no objeto de estudo, abordando contos e resenhas ao invés de tirinhas.

Já as dissertações do Banco de Teses e Dissertações da CAPES dos autores Marques (2020), Vitorino (2017); Peçanha (2020); Lima (2020), Vasconcelos (2019) e Dantas (2018), foram selecionadas, pois abarcavam um número maior dos descritores que compunham o cenário de pesquisa.

O referencial escolhido analisar as tirinhas como gênero literário, de linguagem visual e textual, que exige do leitor a capacidade de interpretar e compreender elementos simbólicos, humorísticos e contextuais. Além disso, devido ao fato de os textos as explorarem em sala de aula como recurso que desafia os estudantes a decodificar informações e inferir significados,

estimulando a reflexão e o pensamento crítico. No entanto, nenhum destes trabalhos analisou a adequação do uso das tirinhas nos livros didáticos como ferramenta para o desenvolvimento da leitura crítica em um conjunto de livros de qualquer PNLD. Portanto, essa será a contribuição desta investigação.

Verificar a correspondência entre as demandas da base e o conteúdo dos livros didáticos é de extrema importância para proporcionar aos estudantes uma formação que estimule habilidades de leitura crítica. Isso lhes permite analisar e compreender o mundo ao seu redor de forma mais autônoma e consciente. Este estudo demonstra que as tirinhas podem contribuir para tal, uma vez que são encontradas em diversas mídias, como livros didáticos, jornais, revistas, redes sociais, questões de vestibular e atividades pedagógicas.

Se a problemática é como usar as tirinhas presentes no livro didático de Língua Portuguesa como estratégia para o desenvolvimento de leitura crítica dos estudantes do 6º ano, este trabalho oferece uma contribuição significativa para a área da Educação. Ao explorar abordagens que promovam o avanço no ensino da leitura crítica, prepara os alunos para uma participação ativa e informada na sociedade contemporânea.

O objetivo deste estudo foi, portanto, analisar e verificar a viabilidade e eficácia das tirinhas como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica, conforme preconiza a segunda competência geral da BNCC, junto aos alunos do 6º ano da Escola Estadual Adelaide Maciel, no município de Patos de Minas.

Alguns objetivos específicos se tornaram necessários para alcançar o que se propôs realizar neste estudo, a saber: (i) Analisar a relevância das tirinhas como ferramenta pedagógica no desenvolvimento da leitura; (ii) Investigar de que forma as tirinhas podem estimular o interesse dos estudantes pela leitura, promovendo a compreensão de textos literários e não literários, conforme proposto pela BNCC; (iii) Identificar os principais elementos presentes nas tirinhas que contribuem para o desenvolvimento da criticidade, como a ironia, a sátira e o humor, e como esses elementos podem ser explorados como recursos pedagógicos no contexto do 6º ano; (iv) Avaliar o livro didático de Língua Portuguesa do PNLD 2024-2027 escolhido para o 6º. ano da Escola Estadual Adelaide Maciel de Patos de Minas, em relação à promoção da criticidade exigida pela BNCC, por meio do uso de tirinhas, identificando pontos fortes e possíveis lacunas no material.

A pesquisa tem abordagem qualitativa de natureza aplicada, com finalidade explicativa, fundamentada em uma análise bibliográfica e documental. A pesquisa documental consistiu na análise de documentos como projetos político-pedagógicos, regimento escolar, o livro didático de Língua Portuguesa a ser utilizado no quadriênio 2024 a 2027 na Escola Estadual Adelaide

Maciel de Patos de Minas, o Currículo Referência de Minas Gerais, a BNCC e diretrizes curriculares. Essa abordagem permitiu identificar o grau de ênfase da criticidade exigida pela base na prática pedagógica, bem como avaliar a abordagem do livro didático adotado em relação a essas demandas.

A pesquisa bibliográfica, por sua vez, consistiu na revisão de obras relevantes sobre educação, leitura, tirinhas, criticidade e BNCC. Foram consultados livros, artigos científicos, pesquisas acadêmicas que abordem o seu uso como ferramenta de aprendizagem e os critérios de criticidade presentes na BNCC. Essa abordagem proporcionou um embasamento teórico robusto ao estudo, fornecendo fundamento conceitual sólido e permitindo a identificação de lacunas e tendências na literatura existente.

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos, que abrangem desde esta Introdução até as Considerações finais. A leitura, enquanto prática fundamental, é o foco do capítulo dois. Analisa-se a concepção de leitura, abordando aspectos da leitura crítica e sua contribuição para a formação do leitor, promovendo uma reflexão aprofundada sobre esse processo. O conceito de leitura será discutido, destacando sua importância na motivação de leitores críticos e sua relevância para a compreensão de textos literários e não literários, conforme preconiza a BNCC. Será também abordada a leitura nas legislações vigentes, desde a BNCC até o Regimento Escolar. Além disso, serão analisados temas como a leitura na escola, a formação do leitor e o papel do professor nesse processo, bem como o papel da leitura crítica. Esses temas serão analisados à luz das teorias de Kleiman (1993, 1997, 2000, 2004, 2007 e 2011) Koch e Elias (2008), Lajolo (1993, 1996 e 1997) e Solé (1998), que destacam a importância da leitura e o processo de formação dos leitores. Os referenciais teóricos de Silva (1991, 1999, 2009 e 2021), Hussein (2008) e Freire (1987, 1996, 1997, 1999, 2000) foram base para a pesquisa sobre leitura crítica e sua importância.³

Esse capítulo também adentra no contexto da BNCC, explorando não apenas sua contextualização histórica, mas também as competências e habilidades propostas, estabelecendo conexões entre esses elementos e as tirinhas. Analisa as competências e habilidades propostas pela BNCC, principalmente a segunda competência, que trata da investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, e como elas podem ser uma ferramenta útil para o desenvolvimento dessas habilidades. Para esse embasamento foram

³ A seleção desses autores para compor o referencial teórico deste trabalho foi embasada no processo de levantamento do estado do conhecimento. Durante a busca nos portais acadêmicos e bancos de teses, dissertações e artigos científicos da CAPES, esses autores foram frequentemente citados nas referências dos trabalhos pesquisados, o que demonstra a relevância de seus nomes e a consistência de suas ideias para a construção da pesquisa.

utilizados como referencial teórico a Base Curricular Comum Nacional (2017), os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), o Currículo Referência de Minas Gerais (2019), o Projeto Político Pedagógico (2022) e os estudos de Saviani (2007).

Além disso, esse capítulo também explora o histórico dos livros didáticos por meio dos autores Brasil (2017) e Lajolo (1996). Essas contribuições são fundamentais para compreender as complexidades envolvidas no desenvolvimento, uso e impacto desses materiais, bem como para entender a evolução histórica dos livros didáticos, as relações entre texto e imagem e as implicações pedagógicas inerentes a esses recursos, buscando enriquecer a compreensão sobre o papel crucial desempenhado pelos livros didáticos no processo de ensino-aprendizagem. Também são abordados o Programa Nacional do Livro Didático e um breve histórico da Escola Estadual Adelaide Maciel.

Este trabalho tem como *corpus* principal as tirinhas presentes no livro didático de Língua Portuguesa “Português: Linguagens”, selecionado pelos professores da Escola Estadual de Patos de Minas, por meio do PNLD, no quadriênio 2024-2027, observando a presença e o potencial dessas tirinhas como ferramenta pedagógica para a formação do leitor crítico. O capítulo três define as tirinhas como um gênero literário, apresentando um panorama histórico e suas transformações ao longo do tempo.

Para a construção desse capítulo, foram consultadas obras de Eisner (2010), Campos (2015), Marny (1970), Mendonça (2002), Rama, Vergueiro, Vilela, Ramos e Barbosa (2004), Ramos (2009), Vergueiro (2010), Campos (2015), Cirne(1990), para abordar questões referentes ao histórico das tirinhas, compreendendo o que são as histórias em quadrinhos e o que são tirinhas e suas características, bem como sua utilização em sala de aula.

No capítulo quatro, será realizada uma análise das tirinhas e dos exercícios que as acompanham sob a perspectiva da semiótica de Peirce (1977, 1993, 2003), embasada nos estudos de Santaella (2005 e 2007) e de Queiroz (2004). A semiótica, como proposta por Peirce (2003), oferece uma estrutura interessante para compreender e interpretar os signos, símbolos e seus significados, aspectos fundamentais para a análise das tirinhas.

Durante o levantamento das tirinhas presentes no livro didático do 6º ano de Língua Portuguesa adotado pela Escola Estadual Adelaide Maciel, foi constatado um aspecto relevante e desafiador. Ao analisar as atividades associadas a elas, percebeu-se que as perguntas propostas não contribuíam efetivamente para a promoção da habilidade crítica nos estudantes. Em vez de incentivar a reflexão profunda sobre o conteúdo delas, as questões muitas vezes se mostravam superficiais e não exploravam aspectos fundamentais para o desenvolvimento de uma visão crítica. Diante disso, tornou-se necessário analisar detalhadamente essas atividades.

Para a análise das perguntas que acompanham as tirinhas, será utilizado o quadro de tipologias das perguntas de compreensão em livros didáticos de Língua Portuguesa desenvolvido por Marcuschi (2008). Esse quadro classifica as perguntas de acordo com diferentes níveis de complexidade e compreensão, o que auxiliará na avaliação do tipo de questionamento presente no livro didático pesquisado.

A coleta de dados envolverá os exemplares das tirinhas contidas no livro de Língua Portuguesa selecionado pela escola no âmbito do PNLD 2024-2027. Elas serão submetidas a uma análise semântica e semiótica, alinhada à teoria de Peirce e à Análise Textual Discursiva. Nesse contexto, serão identificados os elementos visuais, textuais e discursivos presentes nelas, e a interação entre esses elementos será examinada em detalhes.

Dessa forma, a dissertação estrutura-se para proporcionar uma compreensão abrangente e aprofundada do papel das tirinhas no contexto educacional. Isso implica conectar diferentes aspectos, desde o histórico até sua aplicação prática pedagógica, bem como sua influência nos processos de leitura, motivação e formação de leitores.

2 LEITURA: ALGUNS APONTAMENTOS

A leitura é uma atividade complexa que vai além da mera decodificação das palavras impressas em uma página. Ela é um processo de compreensão e envolvimento com textos que nos convida a mergulhar em mundos ficcionais, educacionais e imaginativos. A capacidade de decifrar palavras escritas está no centro dessa prática, mas seu verdadeiro valor é revelado quando somos capazes de fazer conexões e obter percepções mais profundas do que lemos.

A leitura, assim, é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sócio-cognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções (Koch; Elias, 2008, p. 9).

Para Kleiman (1997) a leitura transcende a experiência individual, pois quando estamos lendo, além de dialogarmos com outros autores nos conectamos com o escritor dando novo sentido ao texto e essa relação influencia a maneira em que vivemos em sociedade.

Segundo essa autora,

[...] a leitura é um ato social, entre sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. Essa dimensão interacional, que para nós é a mais importante do ato de ler, é explicitada toda vez que a base textual sobre a qual o leitor se apoia precisa ser elaborada, pois essa base textual é entendida como a materialização de significados e intenção de um dos interagentes à distância via texto escrito (Kleiman, 1997, p. 10).

Ela afirma ainda que

[...] ler é uma prática social que se interliga a outros textos e outras leituras, ou seja, a leitura de um texto pressupõe ações conjuntas de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que as pessoas estão inseridas. A leitura não é apenas o entendimento de um leitor inserido na cultura letrada, mas uma relação de aspectos sociais e culturais que perpassam pela atividade intelectual em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas em seu conhecimento linguístico, sociocultural e enciclopédico (Kleiman, 2011, p.16,17).

Quando recebemos um texto, somos desafiados a nos aventurar além dos limites do reino textual. Cada palavra, frase e parágrafo contém uma coleção maior de pensamentos, sentimentos e conceitos. A compreensão genuína vai além de simplesmente receber informações; envolve também a capacidade de contextualizar, relacionar, inferir e fazer perguntas. É o processo de entender não apenas o que o autor está dizendo, mas também o subtexto, os motivos implícitos e os possíveis pontos de vista subjacentes.

Subjacente a essa concepção de leitura, encontra-se o pressuposto segundo o qual o sentido de um texto não existe a priori, mas é construído na interação sujeitos-texto. Assim sendo, na e para a produção de sentido, necessário se faz levar em conta o contexto (Koch; Elias, 2008, p. 57).

Nessa perspectiva, a leitura é mais do que apenas um exercício intelectual; trata-se de “processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica)” (Martins, 2006, p. 31), o que a torna “uma experiência individual realizada a partir de um diálogo entre o leitor e o objeto lido” (Martins, 2006, p.33). Ela, portanto, pode ampliar horizontes, aprofundar conhecimentos e melhorar habilidades de comunicação.

Para Solé (1998) a leitura é concebida como uma atividade metacognitiva em que o leitor consegue controlar a compreensão do que foi lido:

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõem a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado. Uma primeira condição para aprender é que os alunos possam ver e entender como faz o professor para elaborar uma interpretação de texto: quais suas expectativas, que perguntas formula, que dúvidas surgem, como chega à conclusão do que é fundamental para os objetivos que o guiam, que elementos toma ou não do texto, o que aprendeu e o que ainda tem de aprender (Solé, 1998, p. 116).

Já para Marcuschi (2008) a leitura é um processo de inter-relação entre produtor, leitor e texto:

A língua é atividade interativa e não apenas forma, e o texto é um evento comunicativo e não apenas um artefato ou produto, a atenção e a análise dos processos de compreensão recaem nas atividades, nas habilidades e nos modos de compreensão de sentido bem como na organização e condução de informações. Como o texto é um evento que se dá na relação interativa e na sua situacionalidade, sua função central não será informativa. Os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com os textos, de modo que as compreensões daí decorrentes são fruto do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais do uso da língua. O sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas (Marcuschi, 2008, p. 242).

O autor destaca que a compreensão do texto não é apenas uma questão de decodificar palavras e frases, mas sim de compreender os processos envolvidos na criação de sentido. Esses processos incluem as atividades, habilidades e modos de compreensão dos leitores, bem como a organização e condução de informações no texto.

Marcuschi (2008) também enfatiza que o sentido não está no leitor, no texto ou no autor isoladamente, mas sim é produzido na interação entre eles. Os efeitos de sentido são resultado do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua.

2.1 LEITURA E AS LEGISLAÇÕES VIGENTES

Após apresentarmos algumas definições de leitura na seção anterior, esta seção visa examinar a relação entre a prática da leitura e as legislações atuais, explorando como as políticas educacionais incentivam a promoção e o acesso ao conhecimento por meio da leitura.

As legislações vigentes abordam a leitura como um direito fundamental de todo cidadão, destacando-a como uma habilidade essencial para o desenvolvimento humano, a participação social e o exercício pleno da cidadania promovendo a formação de leitores críticos e autônomos, como podemos ver nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que tratam a leitura como:

[...] um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador⁴, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência⁵. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc. (Brasil, 1997, p. 36).

Os PCNs definem a leitura como um processo de compreensão e interpretação do texto, envolvendo a decodificação das palavras, a compreensão do significado e a análise crítica das ideias presentes no texto. Além disso, enfatizam que a leitura é uma habilidade fundamental para o desenvolvimento pessoal e intelectual dos estudantes, permitindo-lhes acessar informações, construir conhecimento e participar ativamente na sociedade.

⁴ O termo “portador” está sendo utilizado aqui para referir-se a livros, revistas, jornais e outros objetos que usualmente portam textos, isto é, os suportes em que os textos foram impressos originalmente.

⁵ Uma estratégia de leitura é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. As estratégias são um recurso para construir significado enquanto se lê. Estratégias de seleção possibilitam ao leitor se ater apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes; de antecipação permitem supor o que ainda está por vir; de inferência permitem captar o que não está dito explicitamente no texto e de verificação tornam possível o “controle” sobre a eficácia ou não das demais estratégias. O uso dessas estratégias durante a leitura não ocorre de forma deliberada — a menos que, intencionalmente, se pretenda fazê-lo para efeito de análise do processo.

O documento que atualmente norteia o processo de ensino-aprendizado no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta é uma diretriz normativa que estabelece os conhecimentos, habilidades, competências e valores basilares que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver e/ou adquirir ao longo da educação básica. O documento tem como principal objetivo promover a equidade educacional visando a formação de cidadãos autônomos, críticos, criativos e éticos. Destarte, a BNCC é um documento de extrema importância para a educação brasileira, pois serve como um guia essencial para a elaboração dos currículos escolares em todo o país para que todos os alunos tenham as garantias de aprendizagens asseguradas (Brasil, 2017).

A história da BNCC pode ser traçada a partir de um processo colaborativo que envolveu educadores, especialistas, gestores e membros da sociedade civil. Após consultas e discussões públicas, a BNCC foi oficialmente homologada em 2017 e publicada em 2018, estabelecendo um marco significativo para a educação brasileira.

O site da BNCC estipula dez competências gerais, que abrangem aspectos cognitivos, socioemocionais e éticos. Dentre elas, está a capacidade de “reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas” (Brasil, 2017, p. 9).

As Competências Gerais são consideradas mobilizadoras, representando as habilidades e atitudes que os alunos devem desenvolver durante sua jornada educacional, sendo um dos elementos fundamentais da BNCC. Essas competências vão além da mera absorção de conteúdos específicos, abrangem aspectos socioemocionais, físicos e cognitivos. Visam formar cidadãos críticos, conscientes dos desafios da sociedade contemporânea e capazes de enfrentá-los.

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 8).

O documento estabelece, também, as Competências Específicas para cada etapa da instrução, além das Competências Gerais. Essas competências especificam os conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidos em cada área específica de estudo, direcionando o ensino de disciplinas específicas. Essa estratégia visa garantir que os alunos recebam uma educação

integral e abrangente que os prepare para os desafios acadêmicos e profissionais. Quando o documento apresenta a estrutura das etapas da educação básica, estabelece que as competências específicas de cada etapa, bem como de cada componente curricular, devem estar alinhadas aos fundamentos pedagógicos dele. Para tanto, são indicadas diversas habilidades a serem desenvolvidas pelo estudante (Brasil, 2017).

Essas habilidades são as aprendizagens que o estudante deve adquirir ao longo do seu percurso educacional e representam as ações específicas que os alunos devem ser capazes de realizar.

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de **habilidades**. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes **objetos de conhecimento** – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em **unidades temáticas** (Brasil, 2017, p. 28 - grifos do autor).

As habilidades e competências delineadas na BNCC abrangem desde a capacidade de lidar com problemas complexos até o uso crítico de informações e a comunicação eficaz. Tanto habilidades quanto aptidões servem ao propósito de preparar os alunos para uma participação ativa e produtiva na sociedade.

Por ser um documento normativo, a BNCC aborda a leitura como uma competência fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes ao longo de sua trajetória escolar. Ela destaca a importância de desenvolver nos alunos a capacidade de compreender, interpretar e produzir textos de diversos gêneros e tipos, tanto verbais quanto não verbais, em diferentes mídias e suportes (Brasil, 2017).

Para o documento, a leitura é vista como uma habilidade essencial, pois envolve a compreensão, interpretação e análise de diferentes tipos de textos. A leitura transcende a mera decodificação de símbolos escritos; seu escopo abarca a capacidade de assimilar o conteúdo, identificar informações relevantes, fazer inferências, refletir sobre o significado dos textos e relacioná-los ao contexto social, cultural e histórico, fomentando, assim, a construção do conhecimento e a participação ativa na sociedade. Nesse sentido, a BNCC não traz uma definição fechada de leitura, mas a trata de forma ampla, como um processo de interação entre leitor e texto.

2.1.1 Da BNCC para o Currículo Referência de Minas Gerais: a organização escolar

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa uma diretriz de alcance nacional, orientando estados e municípios na elaboração de seus currículos educacionais.

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (Brasil, 2017, p. 22).

Minas Gerais, desde 2005, já adotava um Currículo Básico Comum (CBC), com o objetivo de estabelecer os conhecimentos, as habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos ao longo da educação básica, bem como as metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano. Segundo esse documento, estabelecer tais diretrizes é indispensável para o êxito de todo o sistema escolar que almeja oferecer serviços de ensino de qualidade à população (Minas Gerais, 2019).

O CBC delineava os conhecimentos fundamentais a serem aprendidos em cada disciplina, além de indicar as competências e habilidades essenciais para o desenvolvimento do aluno. Sua implantação visava não apenas servir como parâmetro para elaboração das avaliações externas de Minas Gerais, mas também para estabelecer diretrizes no plano de carreiras dos servidores.

A importância dos CBCs justifica tomá-los como base para a elaboração da avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) e para o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e para o estabelecimento de um plano de metas para cada escola. O progresso dos alunos, reconhecidos por meio dessas avaliações, constitui a referência básica para o estabelecimento de sistema de responsabilização e premiação da escola e de seus servidores. Ao mesmo tempo, a constatação de um domínio cada vez mais satisfatório desses conteúdos pelos alunos gera consequências positivas na carreira docente de todo professor (Minas Gerais, 2019, p. 2).

Com a homologação em 2017 da BNCC, esta torna-se referência para a elaboração dos currículos estaduais e municipais. A partir dessa data, o governo de Minas Gerais deu início à elaboração do Currículo Referência de Minas Gerais, finalizando-o e distribuído às escolas em 2019.

Conforme o Currículo Referência de Minas Gerais (2019, p.13-14):

Em um momento histórico de definição de uma Base Nacional Comum Curricular e elaboração de um Currículo Referência que atenda a todo o Estado, o Regime de Colaboração passa a ser central no cenário educacional e um desafio para Minas Gerais, em razão da sua extensão, número de municípios e escolas. Mas em um esforço conjunto para reunir a imensa “Minas Gerais” e construir um documento coletivo, a seccional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME/MG, as escolas privadas de educação e a Secretaria de Estado de Educação – SEE/MG passam a colaborar lado a lado para redação deste documento, entendendo, fundamentalmente, que os estudantes transitam entre as redes ao longo da vida, ora

em escolas municipais, ora em escolas estaduais, ora em escolas privadas, bem como, transitam entre os territórios, daí a importância de uma parte comum nos currículos. Se o documento curricular pretende garantir de fato os direitos de aprendizagem, torna-se impossível fragmentar a vida escolar de nossos estudantes. Portanto, pretendemos em colaboração, garantir trajetórias de sucesso acadêmico, somadas ao desenvolvimento integral das crianças, adolescentes, jovens e adultos que estão e estarão na educação pública, buscando, através de instâncias decisórias estabelecidas, o diálogo permanente entre União, Estado e Municípios.

Sendo Minas Gerais o estado com o maior número de municípios no Brasil, os especialistas que desenvolveram o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) tiveram que se atentar a diversidade do estado, e levantam em conta na sua formulação. Para isso, levaram em conta tanto a BNCC quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Isso visou garantir coerência e qualidade na educação oferecida, alinhando os objetivos, competências e conteúdos educacionais e integrando todos os campos de saberes.

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (Brasil, 2017, p. 18).

Art. 26- Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (Brasil, 1996).

A partir disso, os elaboradores do currículo buscaram incorporar diferentes perspectivas culturais, sociais e regionais, visando a promoção de uma educação mais inclusiva e abrangente.

A diversidade regional do Estado de Minas Gerais é resultado de um processo histórico de ocupação do território marcado por diferentes fatores, desde aqueles de ordem socioeconômica até os naturais de clima e vegetação. Essa diversidade se traduz no que podemos entender como várias “Minas Gerais” dentro dos limites do Estado, exigindo, portanto, diferentes formas de abordagem e atuação sobre a realidade mineira. De fato, a efetividade de qualquer iniciativa parte necessariamente da compreensão da realidade para a qual se propõe (Minas Gerais, 2019, p. 12).

Para efetivar a elaboração de um currículo abrangente que refletisse a diversidade de Minas Gerais, foram criados grupos de estudo e discussão. Compostos por especialistas em educação, pedagogos, professores de vários níveis, analistas educacionais, cientistas sociais e outros profissionais relevantes, esses grupos visavam enriquecer o processo de construção curricular. A diversidade de participantes tinha como objetivo consolidar um currículo básico

comum para Minas Gerais, assegurando, ao mesmo tempo, a coerência e a integração entre os componentes e as disciplinas curriculares. Esses grupos foram criados conforme indicado na Figura 1:

Figura 1 — Governança

	Composição	Atribuições
Comissão Estadual	SEE/MG, UNDIME/MG, FEPEMG, UNCME, CEE/MG, SINPRO/MG, SINEP/MG, Fórum Mineiro de Ed. Infantil, FEPEMG.	Gerar envolvimento de todos os atores da rede estadual e municipal. Garantir a devida elaboração e implementação do currículo.
Comitê Executivo	Lideranças da SEE/MG e UNDIME/MG	Encaminhar e tomar decisões sobre a gestão do regime de colaboração no nível das secretarias estadual e municipais de educação.
Coordenação Técnica	Técnicos da SEE/MG, Articulador do regime de Colaboração e Analista de Gestão.	Planejar e gerir ações, orientar a comunicação do processo, compor grupos de trabalho, reportar ao Comitê Executivo Estadual e articular com demais atores envolvidos.
Grupos de Trabalho de Currículo	Redatores de Currículo e outros colaboradores eventuais.	Estudar o histórico curricular da rede, a BNCC e produzir os textos do novo currículo.

Fonte: Página do site CRMG⁶.

O Currículo Referência de Minas Gerais desempenha um papel fundamental, cuja importância ultrapassa os limites das salas de aula, influenciando diretamente a qualidade da educação e o desenvolvimento dos estudantes. Isso porque ele atua como um guia sólido e abrangente para os educadores, fornecendo diretrizes claras e objetivas sobre os conteúdos a serem abordados em cada etapa da educação básica. Ademais, auxilia os professores a estruturarem seus planos de aula, atividades e avaliações de forma coerente, garantindo uma educação consistente e alinhada aos objetivos educacionais do estado. Conforme ressalta Saviani (1995, p. 23), “o conceito abrangente de currículo (organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares). Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria”.

Além disso, o Currículo Referência foi elaborado com base nos princípios da BNCC, promovendo a equidade e a inclusão, levando em consideração as diversidades presentes em Minas Gerais. Reconhecendo a importância de valorizar diferentes perspectivas culturais,

⁶ Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 11 jun. 2023.

sociais e regionais, o currículo assegura que todos os alunos tenham a oportunidade de se verem representados e de se engajarem em uma aprendizagem significativa.

Assim como a BNCC foi o documento referência para a construção do CRMG, este, por sua vez, serve como base para a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada escola, definindo os objetivos, conteúdos e estratégias de ensino alinhadas às diretrizes do estado.

O PPP é um instrumento que orienta cada escola em sua busca pelo crescimento e melhoria na qualidade de ensino. Ele é atualizado a cada dois anos, seguindo as diretrizes estipuladas pela Secretaria de Estado da Educação. Funciona como uma ferramenta que permite a contextualização do Currículo Referência, possibilitando que a escola defina suas próprias prioridades educacionais, metodologias de ensino e estratégias de avaliação, ao mesmo tempo em que mantém a essência do currículo estadual. Assim, a influência do Currículo Referência na construção do PPP garante um equilíbrio entre a padronização e a personalização do ensino.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade educacional em que a escola se encontra. O PPP sistematiza, organiza e integra de forma contínua e, portanto, nunca definitiva - o processo de planejamento democrático e participativo da escola, definindo a ação educativa que se quer realizar. (PPP, 2023, p. 3)

Portanto, a relação entre o Currículo Referência de Minas Gerais e o Projeto Político-Pedagógico das escolas estaduais é de interdependência. O PPP é um documento que expressa a identidade, os objetivos, os princípios, as diretrizes e as metas de uma instituição de ensino, como escolas e universidades. Ele é construído coletivamente pela comunidade escolar, incluindo professores, gestores, alunos, pais e funcionários, e tem como finalidade orientar a prática educativa e administrativa da instituição.

O projeto político-pedagógico, nomeado na LDB como proposta ou projeto pedagógico, representa mais do que um documento. É um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social. Autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais. O exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola pode ser traduzido como a capacidade de governar a si mesmo, por meio de normas próprias. (Brasil, 2013, p. 47)

O currículo fornece a estrutura e as diretrizes gerais, enquanto o PPP adapta e aplica esses princípios de maneira flexível e responsiva às necessidades da comunidade escolar, promovendo uma educação de qualidade e relevante.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola deverá abarcar as diretrizes e perspectivas da BNCC e do Currículo Referência de Minas Gerais, considerando tais aspectos na definição do perfil, no planejamento das atividades nas escolas e nas suas metas e ações. Assim, a efetivação do Currículo deverá perpassar a sua discussão no PPP da escola e a sua concreta revisão por parte das unidades escolares, de acordo com os preceitos trabalhados nas normativas municipais, estaduais e nacionais. (Minas Gerais, 2019, p. 17)

Outra ferramenta importante para a efetivação do PPP e, conseqüentemente, do CRMG e da BNCC, é o plano de aula. Este documento elaborado pelo professor, delinea de forma detalhada como os conteúdos serão abordados, as estratégias de ensino a serem usadas, os recursos a serem empregados e os métodos de avaliação a serem empregados durante uma determinada aula ou sequência de aulas.

Esses três documentos (BNCC, Currículo, PPP) devem estar inseridos, direta e indiretamente, no **Plano de Aula** dos professores, permitindo que todo o arcabouço legal, conceitual e material discutido possa se efetivar em sala de aula, ou fora dela, no processo de ensino e aprendizagem com os estudantes. (Minas Gerais, 2019, p. 17. Grifo do autor).

Diante do exposto, o plano de aula é voltado para o planejamento diário de ensino, o currículo define o que deve ser ensinado ao longo do ano letivo, o projeto político-pedagógico estabelece a identidade e os objetivos da escola. Todos esses documentos devem ser elaborados considerando os princípios e diretrizes da BNCC, garantindo o bom funcionamento da escola e promovendo a oferta de uma educação de qualidade. Dessa forma, assegurando a todos os alunos o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao longo de cada etapa da educação.

2.1.2 Leitura na escola

O Currículo Referência de Minas Gerais destaca a leitura como uma prática fundamental no ambiente escolar, essencial para o desenvolvimento cognitivo e sociocultural dos alunos. O aluno chega à escola já estabelecendo relações complexas com os colegas. No entanto, a escola continua a utilizar textos simplificados e exercícios focados na decodificação linear do texto. A persistência da abordagem superficial da leitura nos livros didáticos atuais, apesar da crescente conscientização sobre a necessidade de uma compreensão mais profunda dos textos, é criticada por Marcuschi (2008):

Não obstante o fato de hoje haver uma maior consciência de que a compreensão não é um simples ato de extração de informações de textos mediante a leitura superficial, ainda continua muito presente nos LDs atuais a atividade de leitura superficial. Algumas análises recentes sobre o tema têm relevado que as mudanças nesse particular têm sido mínimas. Tudo indica que a questão acha-se ligada em especial à ausência de reflexão crítica em sala de aula. Pois o trabalho com a compreensão dentro de um paradigma que se ocupa com a interpretação e análise mais aprofundada exige que se reflita e discuta o tema e isto não é uma prática comum em sala de aula. As próprias análises dos LDs, na avaliação do MEC, revelam esse descuido. Portanto, aí continua mais um ponto de análise e investigação aberto a novos trabalhos. (Marcuschi, 2008, p. 271).

A compreensão de textos de forma mais aprofundada requer discussões e reflexões sobre os temas abordados, práticas pouco comuns nas escolas atuais.

Segundo a BNCC, a escola deve criar um ambiente propício para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, estimulando a compreensão, interpretação e análise de diferentes tipos de textos. Além disso, destaca a importância de proporcionar experiências com diferentes gêneros textuais, desde os literários até os informativos e acadêmicos, para que os alunos possam se tornar leitores proficientes e críticos.

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão [...] (Brasil, 2017, p. 71-72).

A escola também deve incentivar a leitura prazerosa e autônoma, visando formar cidadãos capazes de utilizar a leitura como ferramenta de aprendizado ao longo da vida.

Para os PCNs, a escola exerce papel fundamental na promoção da leitura como uma habilidade essencial para o desenvolvimento educacional e pessoal dos alunos. Eles destacam a importância de proporcionar um ambiente que estimule o prazer pela leitura, bem como oferecer diversidade de materiais e gêneros textuais.

A leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade

de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes “para quês” — resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto — e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema. (Brasil, 1997, p. 36)

Eles também recomendam que a escola promova atividades que explorem a interpretação, análise crítica e reflexão sobre os textos lidos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e participativos.

No ambiente educacional, a leitura desempenha um papel crucial para além da mera decifração de palavras. Deve ser desenvolvida de forma a encorajar a compreensão, reflexão e expressão. O ensino da leitura deve ser inclusivo, abordando todos os gêneros literários e níveis de dificuldade para acomodar as inúmeras capacidades dos alunos. Além disso, é importante incentivar a leitura de lazer, permitindo que os alunos selecionem aqueles que os interessam.

Segundo Lajolo:

Lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela. (Lajolo, 1993, p.7)

A leitura em sala de aula deve ser um processo interativo que inclua discussões em grupo para aprofundar a compreensão e o pensamento crítico, deve propiciar diversos instrumentos e condições para que o estudante tenha um contato positivo com os livros e deixar à sua disposição fontes de leituras variadas. Kleiman esclarece:

A concepção hoje predominante nos estudos da leitura é a de leitura como prática social que, na linguística aplicada, é subsidiada pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos que determinam esses diferentes modos de ler (Kleiman, 2004, p.14).

Já Marcuschi, ao abordar a leitura como uma atividade social, postula que:

Compreender exige habilidade, interação e trabalho. (...) não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. (...) Sempre que produzimos algum enunciado, desejamos que ele seja compreendido, mas nunca exercemos total controle sobre o entendimento que esse enunciado possa vir a ter. (...) A interpretação dos enunciados é sempre fruto de um trabalho e não uma simples extração de informações objetivas. Como o trabalho é conjunto e não unilateral, pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte, podem ocorrer desencontros. A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural (Marcuschi, 2008, p. 230).

Para Marcuschi, a compreensão não é um processo simples e unidirecional, mas sim uma atividade complexa que envolve interação, contexto cultural e subjetividade. É importante reconhecer que a compreensão é construída de maneira colaborativa e que as diferenças individuais podem levar a interpretações diversas. Portanto, a comunicação eficaz requer sensibilidade para esses elementos e a disposição de considerar o ponto de vista dos outros e podemos dizer que a escola desempenha papel fundamental para a realização dessa prática. É na escola que se constrói as competências essenciais para a formação de estudantes participativos e críticos.

2.1.3 Formação do leitor

Quando falamos de formação do leitor, estamos nos referindo ao processo de desenvolvimento das habilidades, atitudes e hábitos relacionados à leitura. Isso envolve incentivar indivíduos, especialmente desde a infância, a se tornarem leitores competentes, críticos e apaixonados. Esse processo inclui estimular o interesse pela leitura, promover a compreensão de textos diversos, cultivar a capacidade de análise e interpretação, além de encorajar a reflexão sobre o que foi lido. O leitor que alcança todas essas etapas é o que denominamos de leitor crítico.

Segundo os PCNs,

[...] um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade. (Brasil, 2001, p.54.).

Nesse sentido, a pessoa que lê é um participante ativo na construção, reconstrução e (des)construção de si mesmo e da sociedade.

Já a BNCC destaca a importância de desenvolver nos estudantes a capacidade de compreender, interpretar e analisar textos de diferentes gêneros e linguagens, incluindo textos literários, informativos e multimodais. Ela também enfatiza a necessidade de promover o contato com diversos tipos de leitura, como literatura, jornais, revistas, sites, entre outros, para que os alunos possam ampliar seus repertórios e se tornarem leitores críticos e autônomos. “Na perspectiva da BNCC, as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana.” (Brasil, 2017, p. 75)

Além disso, a BNCC ressalta a importância de abordar estratégias de leitura, como a identificação de informações explícitas e implícitas, a análise de elementos textuais e a relação entre diferentes partes do texto. O objetivo é desenvolver a habilidade de inferir significados, fazer conexões com conhecimentos prévios e compreender os diferentes propósitos comunicativos por trás dos textos.

Na BNCC, a formação do leitor também envolve o estímulo à reflexão sobre valores, preconceitos, ideias e pontos de vista presentes nos textos, promovendo uma leitura crítica e reflexiva. A ideia é que os estudantes possam não apenas compreender o que estão lendo, mas também questionar e analisar os conteúdos de maneira fundamentada, contribuindo para a sua formação como cidadãos informados e participativos.

Para formar um leitor crítico, é importante que, desde o processo de aquisição da linguagem escrita e no ato de ler, haja a compreensão por parte daqueles que ensinam, que o processo de alfabetização se dará na medida em que a leitura da palavra esteja inserida na leitura do mundo e estimule a continuidade da leitura dele (Freire, 1996).

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. (Freire, 1996, p.42)

A formação do leitor crítico também envolve o acesso a uma variedade de gêneros literários, a construção de um repertório cultural e a criação de um ambiente que valoriza e estimula a leitura.

2.1.4 O professor no papel de formador do leitor crítico

No processo de formação do leitor, o professor desempenha um dos papéis mais importantes. Ele não apenas ensina a decifrar palavras, mas também orienta os alunos a compreenderem profundamente o conteúdo, a questionarem perspectivas e a desenvolverem o pensamento crítico. Isso é alcançado através do estímulo à análise, discussão e reflexão sobre os textos, incentivando os alunos a formular perguntas, considerar diferentes interpretações e confrontar ideias.

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade", já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (Freire, 1987, p. 78-79).

Além disso, o professor deve abandonar a abordagem de fazer do aluno um mero depósito de informações e, em vez disso, criar um ambiente que promova a curiosidade e o interesse pela leitura, oferecendo uma diversidade de gêneros literários e textos relevantes para a vida dos alunos.

[...] enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de revelação da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade. (Freire, 1987, p. 80).

Segundo as DCNs, o professor deve possuir habilidades para orientar, avaliar e criar propostas educacionais, o que envolve a capacidade de interpretar e reconstruir o conhecimento durante o processo de formação do leitor. Ademais, é importante que o professor seja capaz de aplicar os conhecimentos de suas áreas específicas, considerando a complexidade das relações entre elas, além de compreender o desenvolvimento dos estudantes com os quais trabalha, adaptando seu ensino às diferentes etapas de aprendizado.

[...] professor precisa, particularmente, saber orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento. Deve transpor os saberes específicos de suas áreas de conhecimento e das relações entre essas áreas, na perspectiva da complexidade; conhecer e compreender as etapas de desenvolvimento dos estudantes com os quais está lidando. Brasil, 2013, p. 58).

O professor deve, de fato, empregar uma variedade de estratégias durante o processo de formação do leitor. A implementação de métodos como a leitura em voz alta, discussões de texto em grupo, análise de diferentes gêneros literários e incentivo à leitura independente pode aumentar o engajamento dos alunos e a compreensão textual.

A prática de sala de aula, não apenas da aula de leitura, não propicia a interação entre professor e aluno. Em vez de um discurso que é construído conjuntamente por professores e alunos, temos primeiro uma leitura silenciosa ou em voz alta do texto, e depois, uma série de pontos a serem discutidos, por meio de perguntas sobre o texto, que não leva em conta se o aluno de fato o compreendeu. Trata-se, na maioria dos casos, de um monólogo do professor para os alunos escutarem. Nesse monólogo o professor tipicamente transmite para os alunos uma versão, que passa ser a versão autorizada do texto (Kleiman, 2000, p. 24).

Além disso, estratégias que estimulam a reflexão crítica, como questionamentos durante a leitura e a conexão com experiências pessoais, contribuem para a construção de leitores mais proficientes e analíticos. Segundo Kleiman,

quando falamos de estratégias de leitura, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira como ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê (Kleiman, 1993, p. 49).

Essas estratégias, unidas a um planejamento cuidadoso, vão oportunizar ao aluno um aprofundamento na leitura facilitando a compreensão do que foi lido. O professor também deve abordar temas atuais e questões sociais nos materiais de leitura, ajudando os alunos a relacionar o que estão lendo com o mundo real, estimulando assim a empatia e a compreensão de diferentes pontos de vista.

Solé (1998) destaca que a interação envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina um texto. Também implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras, sempre lemos para algo. Uma nova implicação derivada da anterior é que a interpretação que nós, leitores, realizamos dos textos que lemos depende em grande parte do objetivo da nossa leitura. Isto é, ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informação distinta do mesmo.

A leitura crítica também deve ser ensinada. Nesse ensino o professor deve incentivar o aluno a analisar, questionar e interpretar textos de forma profunda.

A leitura crítica é a condição para a educação libertadora, é a condição para a verdadeira ação cultural que deve ser implementada nas escolas. A explicitação desse tipo de leitura, que está longe de ser mecânica (isto é, não geradora de novos significados), será através da caracterização do conjunto de exigências com o qual o leitor crítico se defronta, ou seja, constatar, cotejar e transformar (Silva, E., 2011, p. 93).

O desenvolvimento da capacidade crítica também envolve o ensino de habilidades de avaliação da qualidade e confiabilidade das fontes de informação. Como afirmou Freire (1996) “umas das tarefas da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade”. Os alunos devem ser orientados a reconhecer fontes confiáveis, identificar viés e analisar argumentos de forma lógica.

O professor deve incentivar o pensamento crítico, demonstrando como se envolver com os textos de maneira ativa e questionadora. Ao permitir a participação em discussões construtivas, o professor ajuda os alunos a aprimorarem suas habilidades de análise e expressão.

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação (Freire, 1997, p. 261).

Ao ensinar a ler, o professor estará promovendo uma experiência criativa, incentivando o leitor a explorar diferentes perspectivas, fazer conexões e construir significados. Isso envolve não apenas a decodificação das palavras, mas também a capacidade de interpretar, analisar criticamente e comunicar de maneira clara. Portanto, ensinar a ler é mais do que transmitir um conjunto de habilidades mecânicas; é capacitar os indivíduos a se tornarem pensadores críticos e comunicadores eficazes.

2.2 LEITURA CRÍTICA

A BNCC enfatiza a importância do desenvolvimento da leitura crítica. Ela propõe que os estudantes sejam capazes de compreender, analisar e interpretar textos de diferentes gêneros e mídias, considerando perspectivas diversas. Isso inclui a habilidade de identificar argumentos,

avaliar fontes de informação e formar opiniões fundamentadas a partir da leitura. Busca promover a formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de compreender o mundo ao seu redor de maneira reflexiva. Sua segunda competência geral trata justamente disso.

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (Brasil, 2017, p. 9)

Essa competência está articulada à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades e à formação de atitudes e valores elencados pela LDB e busca desenvolver nos estudantes a capacidade de compreender, utilizar e criar conhecimento de forma reflexiva e responsável. E para que isso ocorra, ele deve incluir a habilidade de investigar, questionar, analisar evidências, argumentar de maneira fundamentada e buscar soluções inovadoras para desafios.

[...] Já os PCNs não trazem de maneira objetiva o que é leitura crítica. No entanto, ressaltam o dever do estudante de posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (Brasil, 1997, p. 5)

[...] usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica; conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia. (Brasil, 1997, p. 33)

[...] Atitude crítica diante de textos persuasivos dos quais é destinatário direto ou indireto (ainda que em atividades coletivas ou com a ajuda do professor). (Brasil, 1997, p. 67)

Para os PCNs, o principal objetivo da leitura é formar cidadãos críticos e participativos, capazes de interpretar o mundo ao seu redor de maneira informada e analítica:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são

os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (Brasil, 1997, p. 25)

Como já mencionado, a criticidade é um conceito fundamental na pedagogia e teoria educacional de Paulo Freire. Segundo ele,

a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1999, p. 19-20).

Portanto, Freire entende a leitura como uma prática de conscientização na qual os indivíduos não apenas absorvem informações, mas são capacitados a entender e questionar o mundo ao seu redor, refletir e analisar as estruturas sociais e políticas que permeiam suas vidas.

Uma leitura de mundo crítica implica o exercício da curiosidade e o seu desafio para que se saiba defender das armadilhas, por exemplo, que lhe põem no caminho as ideologias. As ideologias veiculadas de forma sutil pelos instrumentos chamados de comunicação. Minha briga, por isso mesmo, é pelo aumento da criticidade com que nós podemos nos defender desta força alienante. Esta continua sendo uma tarefa fundamental de prática educativo-democrática (Freire, 2000, p. 48).

A leitura crítica envolve ir além da superfície do texto, buscando compreender as entrelinhas, os contextos e as diferentes perspectivas presentes. Conforme enfatiza Freire, a importância de uma abordagem dialógica, na qual os leitores não apenas recebem conhecimento, mas também o reconstroem através de discussões e trocas de ideias, é fundamental como instrumento de conscientização, permitindo que as pessoas reconheçam sua realidade e busquem transformá-la.

Para o autor,

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (Freire, 1997, p. 70).

Através da leitura crítica, Freire esperava que os educandos desenvolvessem a capacidade de questionar o *status quo*, identificando as opressões e desigualdades presentes na sociedade e conseqüentemente se tornarem agentes de mudança.

Na mesma linha de Freire, Silva, E. (2009) destaca que as teorias clássicas de leitura apresentam três posturas resultantes da relação leitor-texto: ler as linhas, ler as entrelinhas e ler além das linhas. Quanto a essas posturas, o autor acredita ser “a terceira [...] a que melhor caracteriza o trabalho de interlocução de um leitor crítico. A ele interessa ir além do reconhecimento de uma informação; ir além das interpretações de uma mensagem” (Silva, E., 2009, p. 34).

Também para ele, a leitura crítica vai além da decodificação das palavras e da compreensão superficial do texto. O autor acredita que a verdadeira leitura crítica envolve a capacidade de ler o mundo, ou seja, de compreender as relações sociais, econômicas e políticas que influenciam e são influenciadas pelo texto lido. Nesse sentido, a leitura crítica não se restringe apenas a textos escritos, mas também inclui imagens, símbolos e contextos culturais e a partir da leitura destes os leitores constroem um novo texto.

A leitura crítica sempre leva à produção ou à construção de um outro texto: o texto do próprio leitor. [...] a leitura crítica sempre gera expressão: o desvelamento do SER do leitor. Assim, esse tipo de leitura é muito mais do que um simples processo de apropriação de significado; a leitura crítica deve ser caracterizada como um PROJETO, pois concretiza-se numa proposta pensada pelo ser-no-mundo [...]. (Silva, E., 1991, p. 81)

A leitura crítica é um ato de questionamento constante, uma prática que incentiva os leitores a não aceitarem passivamente as informações apresentadas, mas a analisarem e interpretarem de forma autônoma. Ele destaca a importância de uma educação que desenvolva o pensamento crítico e a consciência social, permitindo que os indivíduos compreendam as estruturas de poder e se engajem ativamente na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

Ler um texto criticamente é raciocinar sobre os referenciais de realidade desse texto, examinando cuidadosa e criteriosamente os seus fundamentos. Trata-se de um trabalho que exige lentes diferentes das habituais, além de retinas sensibilizadas e dirigidas para a compreensão profunda e abrangente dos fatos sociais. Numa sociedade como a nossa, onde se assiste à barbárie, a presença de leitores críticos é uma necessidade imediata, de modo que os processos de leitura e os processos de ensino da leitura possam estar diretamente vinculados a um projeto de transformação social. Leitores ingênuos, pessoas impassíveis diante das condições sociais e acostumadas à ótica convencional de perceber os fatos, muito provavelmente permanecem felizes em exercer a sua cidadania "de meia-tigela", a bem daqueles poucos que detêm os privilégios. (Silva, 2009, p. 33).

Silva, E. (2009) acredita que a leitura crítica deve ser uma prática participativa, na qual os educandos não apenas recebem informações, mas também contribuem com suas próprias experiências e perspectivas.

Para Hussein (2008), também não é diferente. Para ela, leitura crítica refere-se a uma abordagem em que os leitores não apenas absorvem informações, mas também analisam, questionam e avaliam o conteúdo. Isso envolve a capacidade de compreender não apenas o que está sendo dito, mas também como e por que está sendo dito. A leitura crítica incentiva os leitores a examinar os argumentos apresentados, identificar evidências, reconhecer vieses e avaliar a validade das informações. Além disso, envolve a capacidade de conectar ideias, identificar falácias e formar opiniões embasadas com base na compreensão profunda do material lido.

Outra autora a abordar a leitura crítica, Kleiman (2007, p. 100) ensina que “[...] o leitor crítico, então, não apenas compreende, infere, identifica, analisa, mas o faz em relação a algum parâmetro exterior ao texto [...]”. Para ela, a leitura crítica não se trata apenas de identificar informações explícitas, mas de interpretar e inferir significados subjacentes. Além disso, Kleiman destaca a importância de considerar o contexto social, cultural e histórico em que o texto foi produzido e é recebido.

A abordagem de Kleiman enfatiza que a leitura crítica é uma atividade reflexiva que leva os leitores a questionarem as intenções do autor, os pontos de vista apresentados e as estratégias retóricas utilizadas. Ela acredita que a leitura crítica capacita os leitores a analisarem as mensagens com uma lente crítica, desenvolvendo uma visão mais ampla das implicações e influências ideológicas presentes nos textos.

Outro ponto importante abordado por Kleiman é o papel do leitor como participante ativo na construção de significados. Ela defende que os leitores trazem suas próprias experiências, “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio” (Kleiman, 2011, p. 25) e perspectivas para o ato de leitura, o que influencia a maneira como eles interpretam e respondem ao texto. Portanto, a leitura crítica não é apenas uma atividade individual, mas também um processo social e interativo.

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

De acordo com Lajolo (1997), a leitura crítica vai além da simples compreensão textual e da análise de estruturas literárias. Ela defende que a leitura crítica é uma prática que promove a reflexão, a interpretação e a avaliação do conteúdo lido. Lajolo acredita que os leitores devem ser incentivados a questionar não apenas os aspectos formais dos textos, mas também os significados subjacentes, às implicações sociais e as relações de poder presentes nas obras.

Lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela. (Lajolo, 1997, p. 7)

Uma das principais contribuições de Lajolo (1993) é sua ênfase na importância do diálogo entre o leitor e a obra. Ela destaca que a leitura crítica é um processo ativo e colaborativo, no qual os leitores trazem suas próprias experiências, conhecimentos e perspectivas para o texto, enriquecendo-o com significados pessoais. Lajolo também ressalta a importância de se criar um ambiente propício para discussões e trocas de ideias, a fim de aprofundar a compreensão das obras.

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (Lajolo, 1993, p.59)

Além disso, Lajolo aborda a questão da literatura infantil e juvenil, defendendo que a leitura crítica nesse contexto não deve subestimar a capacidade das crianças e jovens de compreenderem e analisarem textos complexos. Ela acredita que a literatura deve ser acessível, porém desafiadora, incentivando o pensamento crítico desde cedo.

A leitura só se torna livre quando se respeita, ao menos em momentos iniciais do aprendizado, o prazer ou a aversão de cada leitor em relação a cada livro. Ou seja, quando não se obriga toda uma classe à leitura de um mesmo livro, com a justificativa de que tal livro é apropriado para a faixa etária daqueles alunos, ou que se trata de um tema que interessa àquele tipo de criança: a relação entre livros e faixas etárias, entre faixas etárias, interesses e habilidades de leitura é bem mais relativa do que fazem crer pedagogias e marketing. (Lajolo, 1993, p. 108 – 109).

Para Solé (1998, p. 42) “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, nesse processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que geram a leitura”, a leitura crítica é um processo que vai além da mera decodificação de palavras, envolvendo a capacidade de compreender, analisar e interpretar o texto de maneira profunda.

Ela enfatiza que a leitura crítica não se trata apenas de entender o que está escrito, mas também de questionar, refletir e avaliar as informações, considerando sua veracidade, relevância e implicações.

Uma outra abordagem de Solé é a ideia de que a leitura crítica é um processo de construção ativa de significados. Ela acredita que os leitores não são passivos receptores de informações, mas sim construtores ativos de sentido, que trazem suas experiências, conhecimentos prévios e perspectivas para a leitura, lendo pelo prazer e não por obrigação.

A situação de leitura mais motivada também são as mais reais: isto é, aqueles em que a criança lê para se libertar, para sentir o prazer de ler quando se aproxima do cantinho da biblioteca ou recorre a ela. Ou aqueles em que, com o objeto claro – resolve uma dúvida, um problema ou adquirir a informação necessária para determinado projeto, aborda um texto e pode manejá-la à vontade, sem a pressa de uma audiência. (Solé, 1998, p.91)

Solé (1998) também enfatiza a necessidade de ensinar estratégias de leitura crítica, ajudando os estudantes a desenvolver habilidades de análise textual e pensamento crítico. Ela destaca a importância de abordagens pedagógicas que promovam a discussão, o debate e a reflexão sobre os textos, permitindo que os alunos ampliem sua compreensão e interpretação.

2.3 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PNLD

Após discutirmos sobre leitura, formação de leitores, leitura na escola e a importância da leitura crítica no processo educacional, esta seção se dedica a analisar o papel do livro didático como ferramenta essencial nesse contexto, explorando seu histórico, importância educacional e influências na formação dos estudantes.

As obras didáticas, pedagógicas, e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educacional, são avaliadas e disponibilizadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, de forma sistemática, regular e gratuita aos órgãos federais, estaduais, escolas básicas municipais e distritais, bem como para organizações comunitárias, religiosas ou sem fins lucrativos que educam crianças.

O PNLD e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) tiveram iniciativas distintas para aquisição e distribuição de livros pedagógicos e literários até o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Com nova denominação, o escopo do PNLD também tinha potencial para incluir materiais adicionais que apoiam a prática educacional além da didática e dos letramentos, como obras pedagógicas, softwares e jogos educativos, materiais de reforço e controle de fluxo, materiais de treinamento e materiais para gestão escolar, entre outros.

O PNLD é feito através de um cronograma. Os quatro segmentos de educação – educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e o ensino médio – são atendidos em diferentes datas.

É importante ressaltar que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é responsável pela aquisição e distribuição dos materiais didáticos e livros escolhidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), bem como por gerir a logística de fornecimento e armazenamento de material didático para todas as escolas públicas do país cadastradas no censo educacional.

De acordo com a Resolução CD/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012, para que as escolas públicas recebam os livros didáticos do PNLD devem participar do censo escolar anual do INEP e ter vínculo formal com a rede ou escola federal em questão. É fundamental ressaltar que o endosso deve ser sempre atualizado até o final do mês de maio do ano anterior àquele em que a entidade deseja ser atendida.

Os livros didáticos são distribuídos por meio de contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), que os transporta diretamente da editora para as escolas. Essa fase do PNLD conta com o apoio técnico do FNDE e das secretarias estaduais de educação. Eles chegam às escolas entre o início do ano letivo e outubro do ano anterior. A distribuição das obras ocorre na zona rural nas sedes das prefeituras ou secretarias municipais de educação, que ficam encarregadas de realizar a entrega. Toda essa dinâmica nos mostra a dimensão que tem o programa em todo país. É o que ressalta Lajolo (1996, p. 3):

por desfrutar de uma tal importância na escola brasileira, o livro didático precisa estar incluído nas políticas educacionais com as quais o poder público cumpre sua parte na garantia de educação de qualidade para todos. Pela mesma razão, a escolha e a utilização dele precisam ser fundamentadas na competência dos professores que, junto com os alunos, vão fazer dele (livro) instrumento de aprendizagem. (Lajolo, 1996, p. 3).

Como essas projeções do currículo escolar dizem respeito aos dois anos anteriores ao ano do curso, o FNDE distribui os livros didáticos de acordo com elas, pois são as informações disponíveis no momento em que as escolas estão fazendo sua seleção. Dessa forma, pode haver pequenas oscilações no número de livros e alunos, e mesmo assim o MEC não possui exemplares para distribuição avulsa e cabe às escolas acessarem o PDDE Interativo⁷ e pedir

⁷ O PDDE é um programa do governo brasileiro que fornece recursos financeiros diretamente às escolas públicas, com o objetivo de melhorar a infraestrutura, adquirir materiais e recursos didáticos, e promover a gestão escolar participativa. O PDDE Interativo é uma ferramenta on-line de apoio ao planejamento e à gestão escolar mantida pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), que disponibiliza a todas as escolas

exemplares da reserva técnica ou através do mesmo sítio encontrarem escolas que possuem livros sobressalentes e fazerem a troca.

2.3.1 Escolha do Livro Didático

No Brasil, a escolha dos livros didáticos é um processo complexo e passa por várias etapas. O país conta com um sistema educacional amplo que abrange desde a educação infantil até o ensino médio, levando em conta as diversas etapas do desenvolvimento, as disciplinas acadêmicas e as realidades locais.

A seleção de um livro didático ocorre por meio de iniciativas governamentais através do PNLD, cujo objetivo é fornecer material didático de qualidade para escolas públicas de todo o país. O programa tem ciclos quadrienais em que as editoras podem submeter seus materiais para avaliação. Após a inscrição, uma equipe formada por especialistas, professores e educadores realiza uma rigorosa análise do material, levando em consideração fatores como relevância do material, qualidade do conteúdo, abordagem pedagógica, clareza da linguagem, atualização e variedade de abordagens (Brasil, 2014).

Os livros escolhidos passam por um processo de avaliação pedagógica, técnica e editorial para garantir que atendam aos padrões estabelecidos pelo programa (Brasil, 2017). Após a avaliação, é divulgada a lista dos aprovados, através de um guia, Guia do PNLD, permitindo que as escolas escolham os materiais que melhor atendem às suas necessidades. Este procedimento visa garantir a diversidade de pontos de vista e abordagens, promovendo a diversidade de ideias e a inclusão de várias realidades culturais e sociais.

Após a confecção do guia e sua postagem no site do PDDE Interativo, as editoras encaminham para as escolas, as coleções contidas no guia do programa para que professores possam ler e analisar cuidadosamente cada uma delas, sempre observando se os escolhidos estão em consonância com o Projeto Político Pedagógico, o Currículo Referência de Minas Gerais – CRM/MG e à BNCC.

Seguindo o cronograma estabelecido pelo MEC, a escola realiza a reunião de escolha dos LDs. Nela, os professores se agrupam por disciplina de trabalho, revisam as opções

públicas estaduais, distritais e municipais, uma metodologia de planejamento estratégico composta por um diagnóstico da situação atual da escola e por um plano de ações voltado a atacar os principais problemas identificados. (Brasil, 2014, p. 1). Todas as ações referentes ao livro didático-desde o lançamento do edital que convoca os interessados em participar do processo de aquisição de obras didáticas, recursos educacionais digitais e obras literárias à reserva técnica- podem ser acessadas através site PDDE Interativo pelo endereço <https://pddeinterativo.mec.gov.br/>.

disponíveis, compartilham suas experiências e contribuem para a decisão final e repassam à direção da escola a escolha feita pelo grupo.

A Escola Estadual Adelaide Maciel conta com seis professores de língua portuguesa, sendo que dois deles são professores efetivos. Em virtude disso, durante a escolha do livro didático ficou evidente que os professores efetivos tiveram uma influência maior na escolha, pois estão diretamente envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem e têm um conhecimento prático e profundo das necessidades e características dos alunos da escola, bem como da abordagem pedagógica mais adequada para as turmas,

E apesar de todos lerem a resenha dos livros através do site da escolha, ficou evidente também, que o nome dos autores dos livros didáticos pode influenciar na escolha, especialmente quando se trata de autores renomados e bem conceituados na área educacional. Autores conhecidos muitas vezes são associados a obras de qualidade, com conteúdo relevante e atualizado, o que pode aumentar a confiança dos professores e gestores escolares na escolha desses materiais. Além disso, autores renomados geralmente têm uma abordagem pedagógica reconhecida, o que pode ser um fator importante na decisão de seleção do livro didático, já que diferentes autores podem ter ênfases distintas em termos de metodologia, teoria educacional e enfoque pedagógico.

A escolha dos professores da Escola Estadual Adelaide Maciel foi pela coleção intitulada Português-Linguagens, dos autores Willian Roberto Cereja e Carolina Dias Vianna, editora Saraiva.

2.4 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA⁸

Para que um livro didático cumpra seu propósito é fundamental que ele esteja integrado em uma escola, fazendo parte do ambiente educacional e contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem. Esta seção se concentra na Escola Estadual Adelaide Maciel, situando-a como contexto relevante para a compreensão do objeto de estudo deste trabalho.

⁸ Dados retirados do PPP-Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar, cedidos gentilmente pela direção da escola para consulta.

Figura 2 — Foto do pátio da E. E. Adelaide Maciel



Fonte: Arquivo da escola

Adelaide Maciel nasceu e cresceu em Patos de Minas. Casou-se aos 17 anos, em 09/06/1883, com o coronel Farnese Dias Maciel. Ele era coronel da Guarda Nacional e faleceu em 22/05/1959. Aos 21 dias do mês de maio de 1964, foi criado o grupo Escolar “Adelaide Maciel”, em homenagem a esta senhora.

A escola está localizada à rua Rio Grande do Norte, 554, Cristo Redentor, na zona urbana do município de Patos de Minas-MG. Ela foi criada pelo Decreto nº 7.619 de 21 de maio de 1964 com a denominação de Grupo Escolar Adelaide Maciel.

Hoje a Escola Estadual “Adelaide Maciel”, ministra o Ensino Fundamental organizado em ciclos, Ciclo da Alfabetização com duração de dois anos (1º e 2º anos do Ensino Fundamental), Ciclo Complementar com duração de três anos (3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental), e do 6º ao 9º ano com duração de quatro anos, estruturado de acordo com as normas legais vigentes. A escola funciona em dois turnos: matutino e vespertino.

A rede física da escola é composta por: 22 salas de aula, 01 sala de professores, 01 sala de especialistas, 01 sala de direção, 1 sala de vice direção, 07 banheiros sendo 02 femininos e 02 masculinos no espaço da quadra, 01 masculino e um feminino próximo ao pátio, um banheiro com acessibilidade, 02 banheiros para professores e funcionários, 01 biblioteca com um banheiro, 01 secretaria com um banheiro, 01 cantina, 02 quadras de esportes, sendo uma coberta, 01 sala de atendimento NAE.

A escola conta hoje com 497 alunos distribuídos da seguinte forma: 282 alunos do Ensino Fundamental Anos Finais, contando com 11 turmas no total e 215 alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais distribuídos em dez turmas, neste ano de dois mil e vinte e três, foram cedidas três salas para a Escola Municipal Maria Inês no turno vespertino, funcionando em anexo com a Educação Infantil, sendo duas turmas de 1º período e uma turma de 2º período

A escola conta com 16 servidores administrativos e 39 professores, sendo 10 professores do ensino fundamental séries iniciais e 29 professores séries finais do ensino fundamental, além de 1 PEUB-Professor de uso da biblioteca e 1 eventual. A maioria dos servidores do magistério da escola possui curso de pós-graduação e 02 estão cursando Mestrado na área educacional.

3 TIRINHAS

Baseado na importância da leitura discutida no capítulo anterior, este capítulo explorará o poder da tirinha como uma forma de narrativa visual e textual. Segundo Eisner (2010), elas são uma forma específica de apresentação de histórias em quadrinhos. Enquanto as histórias em quadrinhos podem abranger uma ampla variedade de formatos e estilos, as tirinhas são caracterizadas por serem curtas e apresentarem uma narrativa breve em uma única tira horizontal ou vertical. Neste capítulo, traçaremos uma cronologia mostrando seu histórico e explorando suas características e mostrando porque elas são ferramentas pedagógicas valiosas para os educadores.

3.1 BREVE HISTÓRICO

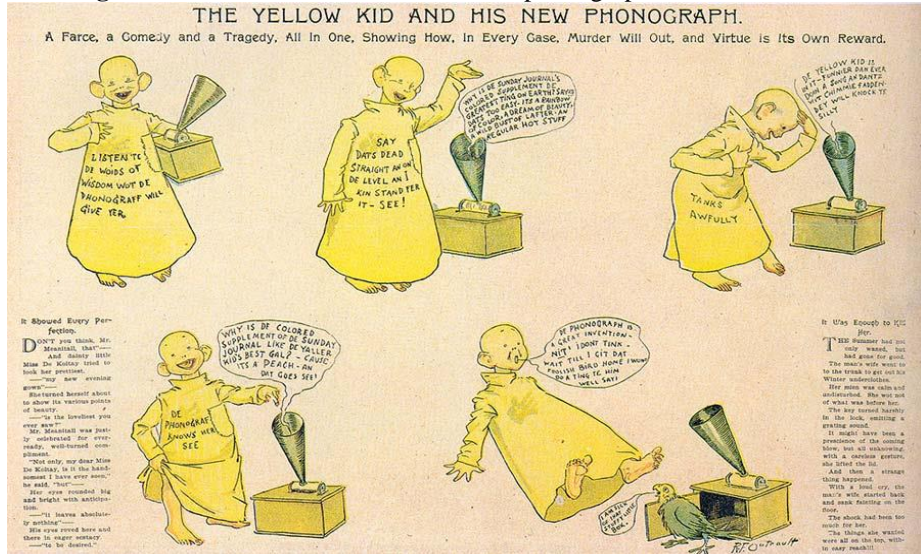
Histórias em quadrinhos (HQs) são narrativas contadas de forma sequencial, geralmente em formato de quadrinhos, que combinam desenhos e textos. Elas podem ser encontradas em revistas ou em jornais, muitas vezes no formato de tirinhas. As tirinhas são narrativas curtas que se desmembraram das HQs.

Autores como Eisner (2010), as consideram como arte sequencial, em que as histórias são registradas por meio de imagens. De acordo com essa conceituação, é possível traçar a origem das HQs até as pinturas rupestres. Na pré-história, antes mesmo da invenção da escrita, os seres humanos retratavam, em paredes de cavernas ou em outras superfícies, comportamentos sociais, caçadas, disputas entre tribos e outros aspectos de suas vidas cotidianas em sequências visuais.

A invenção da prensa rotativa a vapor no final do século XIX impulsionou a produção de impressões, permitindo a impressão de materiais em tempo reduzido. Isso resultou em um aumento substancial no número de leitores, principalmente leitores de jornais (Campos, 2015).

Nos Estados Unidos, as primeiras tirinhas foram publicadas no final do século XIX e início do século XX, quando os jornais começaram a incluir seções dedicadas a histórias em quadrinhos. Uma das primeiras tirinhas de sucesso foi "The Yellow Kid" (O Menino Amarelo), criada por Richard F. Outcault e publicada a partir de 1895 no jornal "New York World" e posteriormente no "New York Journal". "The Yellow Kid" é considerado o precursor das histórias em quadrinhos modernas e foi uma das primeiras tirinhas a utilizar balões de fala para indicar diálogos dos personagens (Campos, 2015).

Figura 3 — The Yellow Kid and his new phonograph - New York World



Fonte: Página do site Cartoons⁹

No Brasil, o surgimento das tirinhas remonta a 1837, muito antes da primeira publicação do Yellow Kid. Nesse ano, o litógrafo Manuel de Araújo Porto-Alegre deu início à produção de uma série de litografias satíricas. A primeira charge brasileira, intitulada *A Campanha e o Cujo*, foi publicada por Porto-Alegre. Nessa charge, ele retratava o recebimento de propina pelo diretor do Correio Oficial do Rio de Janeiro, um órgão ligado ao governo (Campos, 2015).

Figura 4 — A Campanha e o cujo, Caricatura, Charge, Manoel de Araújo Porto Alegre



Fonte: Página do site da Biblioteca Digital Luso-Brasileira¹⁰

⁹ Disponível em: https://cartoons.osu.edu/digital_albums/yellowkid/1895/1895.htm. Acesso em: 16 mai. 2023.

¹⁰ Disponível em: <https://bdlb.bn.gov.br/acervo/handle/20.500.12156.3/47060>. Acesso em: 16 mai. 2023.

Na charge de Manuel Araújo Porto-Alegre, assim como em toda charge, a compreensão depende do contexto em que está inserida. O autor teve o cuidado de incluir um texto explicativo abaixo da imagem para auxiliar na interpretação.

Outro marco significativo na história das tirinhas no Brasil ocorreu em 1905, com a publicação da revista *O Tico Tico*. Sob a liderança do jornalista Luís Bartolomeu de Souza e Silva, essa revista foi pioneira como a primeira revista em quadrinhos voltada para o público infanto-juvenil no país. *O Tico Tico* apresentava uma variedade de conteúdos, incluindo passatempos, mapas educativos, literatura juvenil e informações sobre história, ciência, artes, geografia e civismo. Além disso, a revista também publicava fotografias e desenhos dos leitores, enigmas e concursos. No entanto, sua maior singularidade e inovação foram as histórias em quadrinhos destinadas ao público infantil no Brasil. Com seu formato de quatro páginas coloridas e as demais em branco com verde, vermelho e azul, além de suas inovações gráficas e visuais, *O Tico Tico* abriu espaço para novos autores, ilustradores e desenhistas (Campos, 2015).

A revista *O Tico Tico* sempre esteve conectada a elementos da identidade nacional brasileira, explorando temas como folclore, cantigas, lendas e contos. Muitas vezes, esses temas eram abordados com propósitos educativos, uma vez que a revista era comercializada a um preço acessível para a época (Campos, 2015).

A partir da década de 1930, a revista começou a incluir tirinhas com personagens infantis norte-americanos, como Popeye, Gato Félix e Mickey Mouse. Na década de 1950, com a introdução do personagem norte-americano Super-Homem, a reprodução de tirinhas dos Estados Unidos se tornou mais frequente, aumentando a competição entre as editoras e dando origem a várias outras (Campos, 2015).

O surgimento dessas novas editoras não apenas aumentou a disponibilidade de publicações norte-americanas, mas também possibilitou o surgimento de novas revistas brasileiras, como a revista "Pererê" do artista Ziraldo. Embora Ziraldo tenha publicado algumas tiras, elas foram canceladas com o início da ditadura civil militar (Campos, 2015).

A revista brasileira em HQ que verdadeiramente popularizou o gênero no país e colocou o Brasil em destaque no cenário mundial das HQs foi a revista *Turma da Mônica*, do cartunista Maurício de Sousa (Campos, 2015). Após uma década de publicação das tiras em jornais, em 1970 foi lançada a primeira revista de Maurício de Sousa, direcionada ao público infantil. As histórias eram não apenas divertidas, mas também educativas, transmitindo valores como amizade, respeito, trabalho em equipe e solidariedade (Campos, 2015).

Figura 5 — Mônica nº 1



Fonte: página do site Guia de quadrinhos¹¹

O enredo da Turma da Mônica sempre se desenvolve dentro do contexto brasileiro, abordando temas relacionados à cultura, costumes e valores do país. Suas histórias retratam a vida cotidiana no Brasil, incluindo festas juninas, carnaval e futebol, o que permite que os leitores se identifiquem com as experiências vividas pelos personagens (Campos, 2015).

Mendonça (2002) distingue as histórias em quadrinhos (HQs) das tirinhas, destacando suas características e diferenças. Ele define as tirinhas como um subtipo de HQ, mais curtas e sintéticas, geralmente compostas por até 4 quadrinhos. Essas tiras podem ser sequenciais, formando capítulos de narrativas maiores, ou fechadas, contendo um episódio completo em cada tira. Quanto às temáticas, algumas tiras também abordam aspectos econômicos e políticos do país, embora não sejam tão datadas quanto as charges. As tiras fechadas são subdivididas em dois tipos: tiras-piadas, onde o humor é obtido por meio de estratégias discursivas comuns em piadas, como a possibilidade de dupla interpretação, e tiras-episódio, nas quais o humor é baseado no desenvolvimento da temática em uma situação específica, destacando as características das personagens (Mendonça, 2002, p. 199).

¹¹ Disponível em: <http://www.guiadosquadrinhos.com/edicao/monica-n-1/mon0031/15599>. Acesso em: 24 mai. 2023

Como explicou Mendonça (2002), apesar das tirinhas terem evoluído das HQs há algumas diferenças básicas entre elas (conforme apresentado no Quadro 1):

Quadro 1 — Diferença entre História em Quadrinhos e Tirinhas

	HQs	Tirinhas
Formato	São geralmente mais longas e complexas em termos de narrativa. Elas consistem em várias páginas ou capítulos que se conectam para contar uma história mais ampla. As HQs têm espaço para desenvolver personagens, enredos e cenários com mais profundidade.	São narrativas curtas e autônomas, normalmente compostas por uma ou algumas poucas imagens e balões de fala. Elas são projetadas para transmitir uma mensagem ou contar uma piada rápida em um espaço limitado.
Conteúdo	Podem abordar uma variedade de gêneros e temas, desde aventuras de super-heróis até histórias de terror, ficção científica, romance, autobiografias e muito mais. Elas têm a flexibilidade de explorar temas complexos e desenvolver personagens ao longo do tempo.	Geralmente se concentram em situações do cotidiano, humor, críticas sociais ou políticas, e muitas vezes têm uma mensagem clara e concisa. Elas são ideais para transmitir observações rápidas e pontuais.
Público-alvo	Podem ser direcionadas a uma ampla faixa etária, com histórias variando de infantis a maduras. Elas atendem a públicos que buscam uma experiência de leitura mais extensa e imersiva.	São frequentemente voltadas para um público mais amplo, incluindo leitores de todas as idades, pois são curtas, acessíveis e muitas vezes humorísticas.
Publicação	São frequentemente publicadas em revistas especializadas, graphic novels ou na forma de séries periódicas. Elas podem ser encontradas em livrarias, lojas de quadrinhos e online.	São comuns em jornais, revistas, blogs e mídias sociais. Elas são projetadas para consumo rápido e compartilhamento.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseada nos estudos de Ramos (2009) e Vergueiro (2010).

Ambas são formas de narrativa visual que fazem uso de imagens e balões de fala; no entanto, diferem em termos de formato, conteúdo, público-alvo e propósito. As histórias em quadrinhos oferecem uma narrativa mais expansiva e diversificada, enquanto as tirinhas se destacam por sua brevidade e foco na comunicação direta de mensagens, frequentemente com um toque de humor. Ambas as formas têm seu lugar na cultura e na arte, atraindo diferentes tipos de leitores e servindo a propósitos distintos.

3.2 A LINGUAGEM DAS TIRINHAS

Após a contextualização histórica das tirinhas na seção anterior, esta seção se dedica a explorar em detalhes as características intrínsecas desse formato de comunicação visual e textual, destacando elementos como linguagem, estrutura narrativa e uso de humor.

As tirinhas são uma forma de arte sequencial que combina elementos visuais e textuais para contar histórias de maneira concisa e envolvente. O quadrinho, ou vinheta, é a estrutura básica delas, dividido em quadros que compõem a cena narrativa. Cada quadro representa uma unidade visual e contextual que avança a história. Vergueiro (2010, p. 35) explica:

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

Uma das características marcantes nas vinhetas é a representação da fala e do pensamento por meio dos balões. Os balões de diálogo são chamados de *solilóquio* e os balões de pensamento ou de sonhos são chamados de *monólogo*. Eles ajudam a transmitir as vozes das personagens e seus pensamentos internos, permitindo ao leitor uma conexão mais profunda com a narrativa (Ramos, 2004).

Figura 6 — Balão diálogo

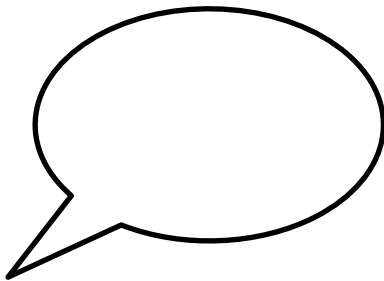
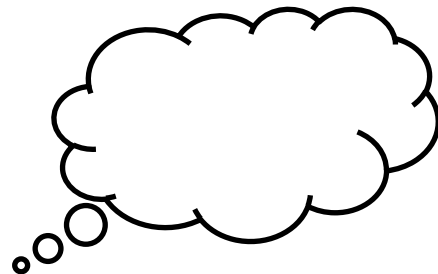


Figura 7 — Balão Pensamento



Fonte: Elaborado pela autora através dos dados da pesquisa (2023).

O balão de pensamento também é usado para representar a fala dos animais como uma forma de transmitir a comunicação de maneira visual, as palavras são pensadas e não pronunciadas. Isso permite que os leitores entendam facilmente quem está falando, mesmo que os animais não possam realmente falar na vida real. Como podemos ver na tirinha abaixo:

Figura 8 — Garfield Classics, by Jim Davis




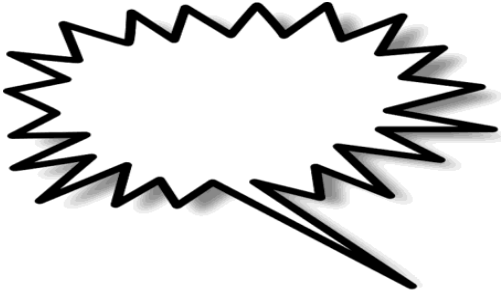

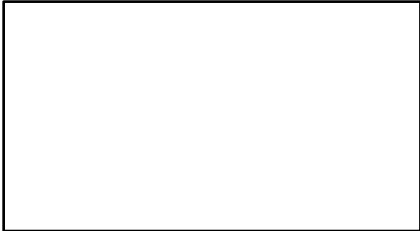
Fonte: Livro Ways-English for life. Pag. 18 PNLD 2024-2027.

Segundo Acevedo (1990 *apud* Ramos, 2009, p. 36) o balão possui dois elementos: o continente (corpo e rabicho/apêndice) e o conteúdo (linguagem escrita ou imagem). O continente pode adquirir diversos formatos, cada um com uma carga semântica e expressiva diferente. A chave para entender os diferentes sentidos está na linha que contorna o quadrinho. A linha preta e contínua (reta ou curvilínea) do balão é tida como o modelo mais "neutro", que serve de referência para os demais casos. Esse molde simula a fala, dita em tom de voz normal. Por isso, convencionou-se chamar de balão de fala ou balão-fala.

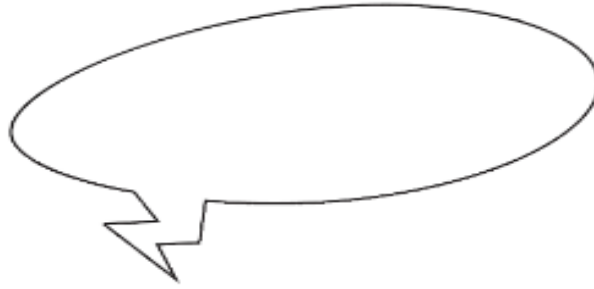
Já o rabicho é o prolongamento que liga o balão ao personagem, alertando ao leitor que ali ocorre uma fala, “a presença do balão ligado por um prolongamento chamado rabicho, apontando um personagem, é um alerta ao leitor, dando-lhe a seguinte mensagem: "Eu estou falando!" (Rama *et al*, 2004, p. 57). Nos balões de diálogo os rabichos têm a ponta direcional como podemos ver na figura 6 e nos balões de pensamento, os rabichos tem o formato de bolha, com podemos ver na figura 7.

Apesar do balão do diálogo e o balão do pensamento serem os mais usados, “como resultado de uma convenção desenvolvida no seio da linguagem delas, o continente do balão – ou seja, a linha que o delimita – também informa várias coisas ao leitor” (Rama *et al*, 2004, p. 57), o que podemos confirmar no Quadro 2:

Quadro 2 — Tipos de balões

Tipo de balão	Características
<p data-bbox="580 344 751 371">Balão cochicho</p> 	<p data-bbox="1106 481 1350 508">Contorno: Pontilhado</p> <p data-bbox="1038 510 1417 537">Indica: tom de voz baixa, sussurro</p>
<p data-bbox="600 721 732 748">Balão berro</p> 	<p data-bbox="1042 857 1414 884">Contorno: extremidades para fora</p> <p data-bbox="1099 887 1356 913">Indica: tom de voz alta</p>
<p data-bbox="587 1086 743 1113">Balão trêmulo</p> 	<p data-bbox="1099 1238 1356 1265">Contorno: linhas tortas</p> <p data-bbox="1070 1267 1385 1294">Indica: medo, voz tenebrosa</p>
<p data-bbox="584 1534 746 1561">Balão narração</p> 	<p data-bbox="1064 1632 1390 1659">Contorno: não possui rabicho</p> <p data-bbox="1096 1662 1358 1688">Indica: fala do narrador</p>

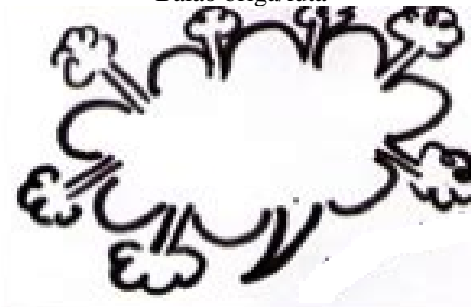
Balão eletrônico



Contorno: contínuo, rabicho em forma de raio

Indica: fala vinda de aparelhos eletrônicos ou de robô

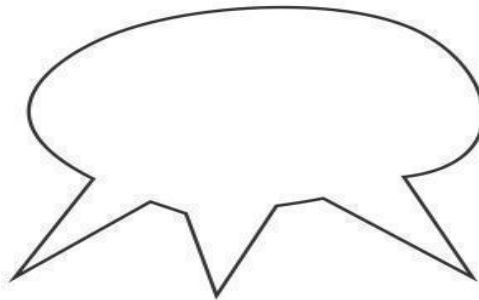
Balão briga/luta



Contorno: contorno em formato ondulado como se tivesse com raiva

Indica: luta, briga, raiva

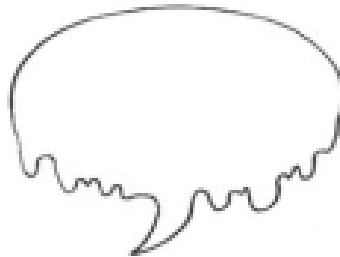
Balão uníssino



Contorno: contorno contínuo, muitos rabichos

Indica: fala de diferentes personagens

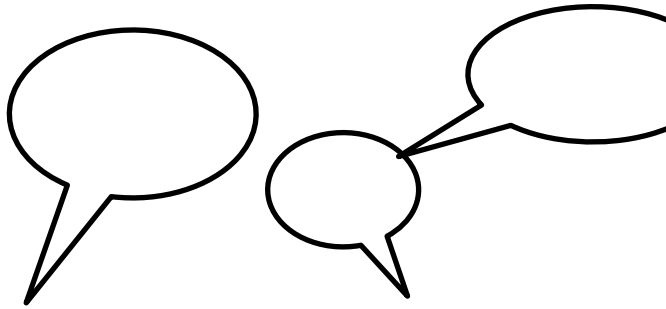
Balão glacial



Contorno: parece gelo derretendo

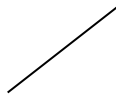
Indica: desprezo, choro

Balão intercalados



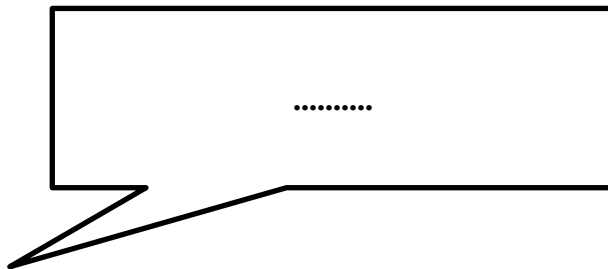
Contorno: balão contínuo agrupado a outro balão
Indica: fala de interlocutor

Balão zero, ausência de balão



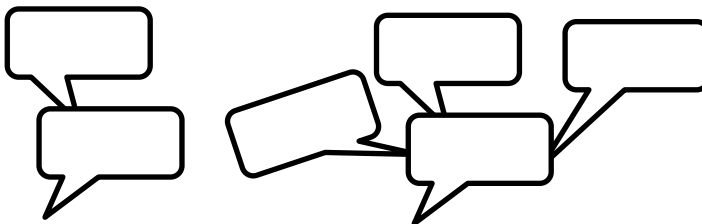
Contorno: não há contorno, pode vir com ou sem o rabicho

Balão mudo



Contorno: balão contínuo
Indica: não contém fala, apresenta sinal gráfico

Balões duplos ou compostos



Contorno: contínuo
Indica: dois ou mais momentos de fala

Balão de sonho



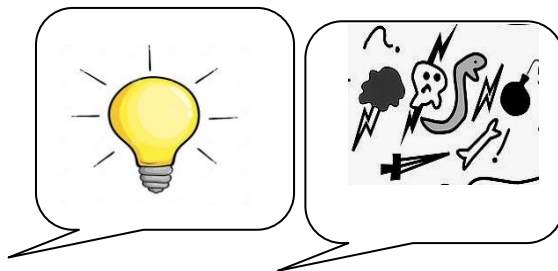
Contorno: levemente ondulado
Indica: conteúdo do sonho

Balão de rabicho cortado



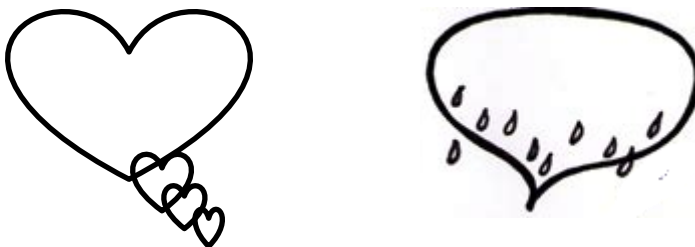
Contorno: o rabicho ou apêndice é aberto
Indica: voz do emissor

Balões especiais 1



Contorno: contínuo
Indica: as figuras ou sinais gráficos representadas dentro delas indicam xingamento, ideia, dinheiro

Balões especiais 2



Contorno: assume a forma da figura
Indica: sentido visualmente representado da figura

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos estudos de Paulo Ramos (2009), 2023.

Na tirinha, cada tipo de balão desempenha um papel específico na forma como a história é transmitida e percebida. Eles trabalham juntos para criar um equilíbrio entre diálogos, pensamentos, ações e efeitos sonoros, enriquecendo a narrativa visual e proporcionando aos leitores uma compreensão mais completa das situações e dos personagens apresentados (Ramos, 2009).

Assim como o contorno dos balões, as letras representadas dentro deles também têm a forma mais usual na maioria das vezes escritas em caixa alta, sem negrito, na cor preta. No entanto, quando fogem a este padrão, passam a incorporar outro sentido.

Por sua vez, o texto contido no balão, além de sua mensagem principal, ou seja, o significado das palavras, também transmite uma mensagem específica de acordo com o tipo de letra que é utilizado para sua composição. Normalmente, as mensagens contidas nos balões são grafadas em letras de imprensa maiúsculas, fechando-se a mensagem com um ponto de exclamação. Quando se referem a uma conversa em tom normal, as letras não surgem com qualquer elemento distintivo; em outras ocasiões, elas podem receber tamanho e forma diferenciados, que acrescentam significado ao enunciado principal [...] (Rama *et al.*, 2004, p. 60).

De acordo com os levantamentos de Rama *et al.* (2004) e Ramos (2009) verificamos os seguintes valores expressivos das letras:

Quadro 3 — Tipo de letra no balão

Tipo de letra	Significado
Negrito	Tom de voz alto ou emocionada Dar destaque a determinado termo ou expressão Ênfase na fala
Tamanho maior que o normal e em negrito	Pronúncia em tom de voz alto
Tamanho menor que o normal	Pronúncia em tom de voz baixo ou sussurrada
Tremidas	Medo
Alfabetos ou tipologias diferentes	Comunicação em outro idioma
Fontes diferentes de um quadrinho para o outro	Pode indicar a representação do emissor na hora da leitura

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos estudos de Ramos (2009) e Rama *et al.* (2004), 2023.

A oralidade que, segundo Marcuschi (2010), seria uma prática social interativa para fins comunicativos, que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora, é também uma das formas de comunicação que devem ser ensinadas na disciplina de LP, como orientam os PCNs. A oralidade nas tirinhas, apesar de ser uma forma de comunicação predominantemente visual, desempenha um papel fundamental na transmissão de informações e na construção das personagens e do enredo e refere-se à maneira como o diálogo e a linguagem oral são representados visualmente, permitindo que o leitor "ouça" as falas das personagens em sua mente.

A oralidade nos quadrinhos é explorada por meio da escolha das palavras nos balões de diálogo, que devem refletir a linguagem falada das personagens de maneira natural e coerente.

Cada personagem tem seu próprio estilo de fala, que pode ser evidenciado pelo tipo de letra ou pela forma como as palavras são escritas dentro dos balões. Isso ajuda a caracterizar as vozes das personagens e a dar-lhes personalidade (Vergueiro, 2009).

Além disso, a entonação e as expressões faciais das personagens desempenham um papel importante na representação da oralidade. Por exemplo, um personagem que está zangado pode ter uma fala mais áspera e balões de fala com bordas irregulares, enquanto um personagem feliz pode ter uma fala mais suave e balões de fala com bordas arredondadas (Ramos, 2009).

Figura 9 — Ondas Mecânicas - propagação do som, meio material, ondas sonoras, reverberação, ressonância- tirinha



Fonte: Página Arte da Física em Quadrinhos¹²

A oralidade nas tirinhas também pode ser aprimorada por meio de onomatopeias. A onomatopeia é uma figura de linguagem que descreve a reprodução sonora de um objeto, ação ou fenômeno através de palavras cuja pronúncia imita o som real associado a esses elementos. Essas palavras têm o poder de criar uma conexão sensorial direta com o leitor ou ouvinte, tornando a comunicação mais vívida e envolvente. Um exemplo clássico de onomatopeia é o "miau" de um gato, que imita o som que o animal faz. (Vergueiro, 2010)

Essa figura de linguagem é amplamente utilizada na literatura, quadrinhos, tirinhas e em diversas formas de mídia para intensificar a descrição de eventos e situações. Na narrativa, as onomatopeias podem criar um impacto emocional imediato, transmitindo sensações como suspense, ação, alegria ou medo.

A presença de onomatopeias, adicionando um elemento sonoro a elas, ampliam a experiência do leitor ao representar sons que acompanham a ação visual, como "BOOM" para uma explosão. Além disso, a cor desempenha um papel fundamental na criação de atmosferas e na diferenciação de elementos importantes na cena narrativa. (Eisner, 2010).

¹² Disponível em: <https://artedafisicapibid.blogspot.com/2019/07/tirinhas-diversas-ondas-mecanicas.html>. Acesso em 11 jul. 2023

Figura 10 — Tirinha de português



Fonte: Página Humor com ciência¹³

A cena narrativa é construída por meio da disposição dos quadros, que podem variar em tamanho e composição para criar ritmo e enfatizar momentos-chave. As personagens são desenhadas de maneira a expressar emoções e personalidades distintas, contribuindo para a compreensão da trama. A ação narrativa é visualmente transmitida através dos gestos, expressões faciais e movimentos das personagens, tornando a narrativa mais dinâmica (Marny, 1970).

Figura 11 — Garfield



Fonte: Página Reddit¹⁴

O espaço e o tempo nos quadrinhos das tirinhas são representados por meio da relação entre os quadros. O leitor interpreta a passagem do tempo e os deslocamentos espaciais de uma cena para outra. Isso é essencial para a fluidez da narrativa e para a compreensão da sequência de eventos.

¹³ Disponível em: <https://www.humorcomciencia.com/blog/baseado-em-fatos-reais/>. Acesso em 11 jul. 2023

¹⁴ Disponível em https://www.reddit.com/r/brasil/comments/8ihv0t/aquela_tirinha_do_garfield_com_um_duplo_sentido/?rdt=59260. Acesso em: 11 jul. 2023

Figura 12 — Olhando para o céu



Fonte: Página Tudo Geo¹⁵

Os balões de diálogo vêm em diferentes formatos e estilos, como balões normais, balões de pensamento e balões de narração. Cada tipo de balão tem uma função específica na comunicação das informações e das emoções das personagens. Isso permite que o leitor distinga entre diálogos, pensamentos internos e narração, contribuindo para uma compreensão mais clara da história (Ramos, 2009).

Figura 13 — Tirinha



Fonte: Página Atividades dos anos iniciais¹⁶

As tirinhas são uma forma artística que combina elementos visuais e textuais de maneira única. Através da representação da fala, do pensamento, da estrutura dos quadros, das cores, das onomatopéias e dos diferentes tipos de balões, elas criam narrativas envolventes que podem abordar diversos temas de forma criativa e impactante

¹⁵ Disponível em: <https://www.tudogeo.com.br/2020/10/02/mafalda-geografia-astronomia-cartografia-fuso-horario/>. Acesso em: 11 jul. 2023.

¹⁶ Disponível em: <https://atividadesemacanosiniciais.blogspot.com/2014/08/tirinhas-do-menino-maluquinho.html>. Acesso em: 12 jul. 2023.

3.3 TIRINHAS: TEXTO MULTIMODAL/ MULTISSEMIÓTICO OU HIPERGÊNERO

Dando continuidade à análise das tirinhas, esta seção explora como elas se configuram como um tipo de texto multimodal, multissemiótico ou hipergênero, aprofundando o entendimento sobre suas características e potencialidades comunicativas.

Cada texto desempenha um propósito distinto, seja para informar, divertir, provocar risos, ou outros objetivos. Nenhuma obra é isolada, geralmente são parte de um complexo de conhecimentos que os autores adquiriram através da leitura de outras obras. Segundo Rojo e Moura (2012),

[...] os textos passam a ser entendidos como modos de dizer que não precisam ser exclusivamente escritos: podem também apresentar elementos visuais e sonoros ou acontecer formas estáticas ou em movimento, como vemos em filmes ou propagandas. [...] isso construiria a multimodalidade ou multissemiiose dos textos, as quais instauram várias possibilidades de construção de sentido (Rojo e Moura, 2012, p. 182).

As tirinhas são um exemplo vivo de texto multimodal, multissemiótico e de hipergênero.

O texto multimodal é uma forma de comunicação que utiliza diferentes modos ou canais para transmitir informações de maneira mais rica e completa. Em vez de depender exclusivamente da linguagem escrita, como em textos tradicionais, um texto multimodal incorpora elementos visuais, auditivos e até mesmo táteis para transmitir sua mensagem. Isso pode incluir imagens, gráficos, vídeos, áudio, música, gestos e até mesmo interações físicas em ambientes virtuais ou reais¹⁷. A combinação desses modos permite uma comunicação mais eficaz e envolvente, uma vez que atende a uma variedade de estilos de aprendizado e preferências de comunicação, tornando-se uma ferramenta poderosa em contextos educacionais, publicitários, artísticos e de mídia em geral (Rojo; Barbosa, 2015, p 108).

Texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeo, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais. (Rojo e Barbosa, 2015, p 108).

¹⁷ Quando o texto cita sons, músicas, vídeos, refere a textos digitais.

As tirinhas não apenas oferecem palavras escritas, mas também elementos visuais, como ilustrações e balões de fala, que desempenham papéis essenciais na narrativa. Os desenhos fornecem informações visuais, como expressões faciais dos personagens e cenários, complementando o texto escrito. Além disso, a disposição e o design delas também são elementos importantes para a interpretação, influenciando a ordem de leitura e o ritmo da história. Assim, a combinação harmoniosa desses elementos torna elas textos multimodais, permitindo que os leitores compreendam a narrativa de maneira mais completa e envolvente. (Vergueiro, 2010).

A tirinha como texto multissemiótico permite diferentes níveis de leitura e compreensão. Leitores iniciantes podem se concentrar na interpretação das imagens e nas palavras essenciais dos balões de fala para entender a narrativa geral. Leitores mais avançados podem analisar as escolhas de palavras, os jogos de linguagem, os detalhes visuais e as nuances emocionais para uma compreensão mais sofisticada, o que leva à promoção da habilidade de leitura crítica. Os leitores são desafiados a questionar como as imagens e o texto se complementam ou contradizem, como a escolha de cores influencia a atmosfera e como as técnicas visuais são usadas para criar ênfase. Essa análise crítica não apenas melhora a compreensão, mas também ajuda os alunos a se tornarem leitores mais informados e pensadores criativos. (Vergueiro, 2010).

Enquanto o termo "multimodal" se refere principalmente à combinação de diferentes modos, como texto, imagem e som, o termo "multissemiótico" amplia essa ideia para incluir diferentes sistemas de significação, como linguagem verbal, visual, gestual, matemática, musical, entre outros.

Ela é considerada hipergênero porque descreve uma categoria de texto que abrange múltiplos gêneros textuais. Em outras palavras, é um termo usado para descrever textos que combinam características de diferentes gêneros em um único texto. Isso pode ocorrer, por exemplo, em obras literárias que misturam elementos de ficção científica, romance e comédia, ou em textos acadêmicos que incorporam elementos de ensaio, relatório e narrativa. O conceito de hiper gênero destaca a fluidez e a interconexão entre os diferentes gêneros textuais, sugerindo que os textos podem transcender as fronteiras tradicionais dos gêneros para criar formas textuais mais complexas e inovadoras.

[...] nota-se que as histórias em quadrinhos constituem um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o visual e o verbal. Cada um

desse ocupa, dentro dos quadrinhos, um papel especial, reforçando um ao outro e garantindo que a mensagem seja entendida em plenitude. (Vergueiro, 2010, p. 31)

A tirinha funde a linguagem escrita com a visual, utilizando balões de fala, legendas e ilustrações para criar um discurso narrativo completo. Por meio dessa fusão, a tirinha pode transmitir humor, crítica social, reflexão ou qualquer outra mensagem, tornando-se uma forma de expressão altamente versátil que transcende as categorias tradicionais de gênero textual. Portanto, ela é um exemplo de texto hipergênero, explorando a interseção entre a palavra escrita e a imagem visual para comunicar suas ideias de maneira única e impactante.

3.4 A PRESENÇA DAS TIRINHAS NA SALA DE AULA

Considerando que a seção anterior abordou as tirinhas como um tipo de texto multimodal, multissemiótico e hipergênero, esta seção se dedica a discutir a relevância e a incorporação das tirinhas no ambiente educacional, especialmente na sala de aula. As histórias em quadrinhos¹⁸, ou simplesmente quadrinhos, percorreu um longo percurso até chegar nas salas de aula.

No início do século XX, as histórias em quadrinhos ganharam popularidade nos Estados Unidos e em outros lugares, principalmente como entretenimento. Porém, sua utilização educacional começou a ser explorada mais amplamente nas décadas de 1940 e 1950. Durante a Segunda Guerra Mundial, os quadrinhos foram usados para disseminar mensagens de patriotismo e apoio às tropas, demonstrando seu potencial como ferramenta de comunicação. Nesse contexto:

[...] o despertar para os quadrinhos surgiu inicialmente no ambiente cultural europeu, sendo depois ampliado para outras regiões do mundo. Aos poucos, o “redescobrimto” das HQs fez com que muitas das barreiras ou acusações contra elas fossem derrubadas e anuladas. De certa maneira, entendeu-se que grande parte da resistência que existia em relação a elas, principalmente por parte de pais e educadores, era desprovida de fundamento, sendo sustentada muito mais em afirmações preconceituosas em relação a um meio sobre o qual, na realidade, se tinha muito pouco conhecimento. (Vergueiro, 2010, p. 17).

Foi na década de 1960 que os educadores começaram a reconhecer o valor pedagógico dos quadrinhos. Começou-se a adaptar clássicos das obras literárias em formato de quadrinhos, tornando-os mais acessíveis aos jovens leitores. Além disso, os quadrinhos começaram a ser

¹⁸ Faz-se necessário recordar que as tirinhas surgiram a partir das histórias em quadrinhos, adaptando o formato para narrativas curtas e de fácil consumo, muitas vezes focadas em humor e crítica social e nessa seção em especial sempre que for mencionado história em quadrinho a expressão também será associada a tirinhas.

usados para ensinar história, ciência e até mesmo questões sociais, tornando o aprendizado mais envolvente. (Campos, 2015).

Com o passar dos tempos, houve uma crescente aceitação dos quadrinhos como uma forma legítima de literatura e muitos educadores passaram a utilizar quadrinhos como uma ferramenta para promover a alfabetização visual e a compreensão de conceitos complexos. Mas foi com a promulgação da LDB e o lançamento dos PCNs que o uso das histórias em quadrinhos foi efetivado em sala de aula.

No entanto, os quadrinhos só foram oficializados como prática a ser incluída na realidade da sala de aula com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs lançados um ano depois da promulgação da LDB, os quais faziam referências claras à importância de se trabalhar com HQs no ensino. (Silva, F. 2021, p. 55)

Hoje, os quadrinhos são usados em sala de aula para ensinar uma ampla gama de tópicos, desde história e ciências até questões sociais e habilidades de leitura. Eles oferecem uma maneira única de cativar os alunos, estimular a imaginação e facilitar a compreensão de conteúdo, tornando-se uma ferramenta valiosa no ensino.

Com seu formato envolvente e abordagem multimodal, apresentam um potencial educacional significativo que vai além do mero entretenimento, como podemos ver em Alves (2001, p. 7):

A leitura de histórias em quadrinhos pode contribuir para a formação do gosto pela leitura porque ao ler histórias em quadrinhos a criança envolve-se numa atividade solitária e não movimentada por determinado período de tempo, que são características pouco frequentes nas atividades de crianças pré-escolares ou no início da escolarização. Também porque, estando mais próximas da forma de raciocinar destas crianças, elas podem mais facilmente lê-las, no sentido de retirar delas significados, o que seria menos provável com outros tipos de leitura. Além disso, pode-se esperar que uma criança para quem a leitura tenha se tornado uma atividade espontânea e divertida, esteja mais motivada a explorar outros tipos de textos (com poucas ilustrações), do que uma criança para quem esta atividade tenha sido imposta e se tornado enfadonha.

Ao incorporá-las em atividades de aprendizagem, os educadores podem aproveitar esse interesse intrínseco para introduzir conceitos acadêmicos de maneira atraente. Os estudantes são naturalmente incentivados a interpretar os diálogos, identificar elementos visuais relevantes e analisar a estrutura narrativa, promovendo uma compreensão mais profunda do conteúdo. Vergueiro (2010) destaca alguns motivos que fazem com que o uso da tirinha seja importante no contexto escolar

I.) Os estudantes querem ler os quadrinhos; II.) Palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente; III.) Existe um alto nível de informação nos quadrinhos; IV.) As possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as histórias em quadrinhos; V.) Os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura; VI.) Os quadrinhos enriquecem o vocabulário dos estudantes; VII.) O caráter elíptico da linguagem quadrinística obriga o leitor a pensar e imaginar; VIII.) Os quadrinhos têm um caráter globalizador; IX.) Os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema (Vergueiro, 2010, p. 21-25).

Elas frequentemente fazem uso de referências intertextuais e culturais, oferecendo oportunidades para os alunos explorarem diferentes contextos históricos, literários e sociais. Ao decodificar essas referências, os estudantes desenvolvem habilidades de pesquisa, análise crítica e compreensão cultural. Essa interação com o conteúdo permite que eles conectem as lições da sala de aula ao mundo real, tornando o aprendizado mais relevante e significativo.

Podem ser utilizadas como ferramenta pedagógica para abordar conceitos curriculares. Os educadores podem adaptar o seu conteúdo para destacar tópicos específicos, criar situações-problema ou até mesmo pedir aos alunos que criem suas próprias tirinhas. Essas atividades não apenas fomentam a criatividade, mas também desafiam os alunos a aplicarem seus conhecimentos de forma inovadora.

A natureza multimodal delas contribuem para o desenvolvimento da alfabetização visual e da compreensão multimodal. Os alunos são incentivados a interpretar imagens, entender o uso de balões de fala, captar nuances visuais e extrair significado de diversos modos de comunicação. Essas habilidades são cruciais em um mundo cada vez mais orientado por mídia e tecnologia.

O potencial educacional delas não se limita a uma única disciplina ou faixa etária. Elas podem ser aplicadas em diversas matérias, como Literatura, História, Ciências Sociais e Matemática, adaptando-se às necessidades específicas de cada área. Como afirma Schneider (2011, p. 24):

O trabalho interdisciplinar com os quadrinhos decorre da ligação produtiva entre as artes visuais, como a criação de personagens e as expressões fisionômicas. Já na leitura e escrita do texto residem na tentativa de transmitir conhecimentos ao leitor, enquanto participa do processo de criação e produção dos quadrinhos de forma bem humorada e explicitando neles questões cotidianas.

Além disso, podem ser usadas em diferentes níveis educacionais, desde o ensino fundamental até o ensino médio, aproveitando sua versatilidade para enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos.

Apesar do exposto, esses gêneros são apresentados na grande maioria dos livros didáticos apenas como curiosidades ou para mostrar que o livro está conectado com o mundo dos alunos, como assegura Azeredo (2000):

[...] material gráfico “moderno” e sugestivo – as tiras e as histórias em quadrinhos – que os livros oferecem, especialmente para mostrar que, representativas de atividades de interlocução, e em geral muito inteligentes, essas peças poderiam ser a porta de entrada para riquíssimas reflexões sobre atividade de linguagem e para a introdução do aluno na observação dos processos de constituição do enunciado, e, no entanto, na maior parte das vezes, aparece nos livros como curiosidade, ou apenas para garantir ao livro um atestado de engajamento com o mundo em que os alunos vivem. Chamo a atenção, também, para o mau aproveitamento dos bons textos que os livros de hoje – verdade seja dita – muitas vezes abrigam. (Azeredo, 2000, p. 55).

O autor critica o fato de que esses recursos não são aproveitados adequadamente, apesar de serem textos de qualidade que poderiam enriquecer o ensino e estimular reflexões mais profundas sobre a linguagem. Uma maneira de aproveitar melhor as tirinhas seria integrá-las de forma mais orgânica ao conteúdo, usando-as não apenas como ilustrações, mas como estímulos para debates, análises linguísticas e reflexões sobre a estrutura e a mensagem das tiras. Essa análise será trabalhada no próximo capítulo com intuito de enriquecer a experiência de aprendizado e estimular o pensamento crítico dos alunos sobre a linguagem e o mundo ao seu redor.

4 A ANÁLISE DAS TIRINHAS

Como já foi visto anteriormente, a presença das tirinhas nos livros didáticos ainda é utilizada mais por serem textos de leitura rápida, do que como ferramenta para desenvolver nos alunos habilidades de leitura. Este trabalho tem como objetivo investigar a viabilidade e eficácia das tirinhas como ferramenta pedagógica para desenvolver habilidades de leitura crítica conforme preconiza a segunda competência geral da base com os alunos do 6º ano da Escola Estadual Adelaide Maciel no município de Patos de Minas, esse capítulo fará a análise das tirinhas segundo a semiótica de Peirce e também analisará as questões que acompanham as atividades que apresentam tirinhas sobre a ótica de Marcuschi.

4.1 SEMIÓTICA PEIRCIANA

Segundo Santaella (2007, p. 1) “o nome Semiótica vem da raiz grega *semeion*, que quer dizer signo. Semiótica é a ciência dos signos. [...] signo, linguagem. A Semiótica é a ciência geral de todas as linguagens”. Então podemos dizer que semiótica é o estudo dos signos e símbolos e como eles são utilizados para representar e comunicar significados. Ela desempenha um papel crucial na compreensão da linguagem, comunicação visual e até mesmo na interpretação de gestos e comportamentos humanos.

Existem vários teóricos importantes no campo da semiótica. Um deles é o linguista suíço Ferdinand de Saussure, considerado o pai da semiótica moderna. Seus estudos mais importantes foram a teoria do signo linguístico, que divide o signo em duas partes: o significante (a forma sonora ou visual da palavra) e o significado (o conceito associado a essa forma). Ele enfatizou a importância das relações entre os signos e a estrutura da linguagem (Fernandes, 2011).

Outro teórico importante é Charles Sanders Peirce que elaborou uma tricotomia dos signos, que inclui ícones (signos que se assemelham ao que representam), índices (signos que têm uma relação causal ou contiguidade com o significado) e símbolos (signos que são arbitrários e dependem de convenções sociais). Ele enfatizou a natureza dinâmica e evolutiva dos signos (Fernandes, 2011).

Uma das principais diferenças entre as teorias semióticas de Saussure e Peirce é que Saussure enfatiza concepção dual dos signos, enquanto Peirce se concentra na concepção triádica dos signos: o signo, o interpretante e o objeto. Em função dessa concepção triádica que a análise das tirinhas será feita a partir dos estudos de Peirce (Fernandes, 2011).

Sua teoria se concentra na natureza dos signos e nos processos de significação, buscando descrever como os seres humanos interpretam o mundo ao seu redor por meio de signos “propondo que o entendimento de algo por uma mente ocorre pela semiose, termo definido por ele como processo de significação” (Peirce, 2003, p. 21). Ele acreditava que a comunicação e o conhecimento se baseiam na capacidade de atribuir significados aos signos e que essa atividade está intrinsecamente ligada à nossa experiência. Para Peirce, os signos desempenham um papel central na mediação entre a mente e o mundo exterior.

Peirce definiu a linguagem como um sistema de signos convencionais que são utilizados para representar pensamentos, ideias e objetos. Ele via a linguagem como um sistema semelhante a outros sistemas de signos, como a matemática e a lógica, e enfatizava a importância da interpretação na compreensão da linguagem.

Um ícone é um signo que se refere ao Objeto que denota apenas em virtude de caracteres próprios, caracteres que ele igualmente possui quer um tal Objeto exista ou não [...] o Ícone não atua como signo [...] uma qualidade, um existente individual ou uma lei, é Ícone de qualquer coisa, na medida que for semelhante a essa coisa e utilizado com um seu signo. Um índice é um signo que se refere ao Objeto que denota em virtude e ser realmente afetado por esse Objeto. Portanto, não pode ser um Qualissigno uma vez que as qualidades são o que são, independentemente de qualquer outra coisa [...] o Índice envolve uma espécie de Ícone, um Ícone de tipo especial; e não é mera semelhança com seu objeto [...] Um Símbolo é um signo que se refere ao objeto que denota em virtude de uma lei, normalmente uma associação de ideias gerais que opera no sentido de fazer com que o Símbolo seja interpretado como se referindo àquele objeto (Peirce, 2003, p. 52).

Os três tipos de signo conforme a teoria de Peirce (2003) são fundamentais para a compreensão da semiótica, um campo que explora a natureza dos signos e símbolos na comunicação e na representação do conhecimento. Para ele, o primeiro tipo de signo é o ícone. Ícones são signos que se assemelham ao objeto que representam de alguma forma. Eles estabelecem uma relação direta com o objeto, muitas vezes através de semelhanças visuais, como uma fotografia que se assemelha à cena que retrata. No entanto, a relação entre um ícone e seu objeto é baseada na semelhança, mas não necessariamente na interpretação.

O segundo tipo de signo é o índice, que se baseia em uma relação de causalidade ou contiguidade entre o signo e o objeto. Índices indicam algo que está relacionado ao objeto por meio de uma conexão física ou causal. Um exemplo comum de índice é a fumaça, que indica a presença de fogo. A fumaça e o fogo estão conectados por uma relação causal, o que torna a fumaça um índice do fogo. Nesse caso, a relação é mais direta do que a de um ícone (Peirce, 2003).

O terceiro tipo de signo de Peirce (2003) é o símbolo, que é a categoria mais complexa e abstrata. Símbolos são signos cuja relação com o objeto é convencional e socialmente construída. Eles dependem do acordo dentro de uma comunidade para adquirir significado. Por exemplo, as palavras em um idioma são símbolos que representam conceitos ou objetos. A relação entre as palavras e seus significados é arbitrariamente definida pela cultura e pela linguagem. Portanto, os símbolos dependem da convenção e da interpretação para transmitir significado. Resumidamente, os três tipos de signo para Peirce - ícones, índices e símbolos - fornecem uma estrutura importante para a compreensão da complexa natureza da representação e da comunicação simbólica. Cada tipo desempenha um papel fundamental em diferentes contextos e processos de significação, destacando a riqueza e a diversidade da semiótica como um campo de estudo.

Para a compreensão da maneira como os signos e símbolos operam na comunicação e na representação do conhecimento, devemos levar em consideração a relação triádica de Peirce.

Primeira: o signo como mera qualidade, um existente concreto ou uma lei geral;
 Segunda: a relação do signo com seu objeto onde [Sic] o signo tem algum caráter em si mesmo ou uma relação com o interpretante; e,
 Terceira: seu Interpretante representando-o como um signo de possibilidade ou com um signo de fato ou um signo de razão (Peirce, 2003, p. 51)

O primeiro elemento-chave é o signo em si. Na semiótica, um signo é uma unidade fundamental que pode assumir diversas formas, como palavras, imagens, gestos, entre outros. Esses signos são a base da comunicação e são utilizados para representar objetos, conceitos ou ideias. Cada signo é composto por dois componentes: o significante, que é a forma física ou perceptível do signo, e o significado, que é o conceito ou a representação mental associada a esse signo (Peirce, 2003).

O segundo elemento fundamental é o contexto. A semiótica reconhece que o significado dos signos é altamente dependente do contexto em que são usados. O contexto envolve o ambiente, a cultura, as relações sociais e as circunstâncias que cercam a comunicação. Significados podem ser alterados ou ampliados pelo contexto em que os signos são empregados. Assim, a semiótica considera o papel do contexto como um fator crítico na interpretação dos signos e na compreensão da comunicação simbólica (Peirce, 2003).

O terceiro elemento essencial na semiótica é o intérprete, também conhecido como o sujeito semiótico. O intérprete desempenha um papel vital na atribuição de significado aos signos. É o indivíduo ou a entidade que decodifica os signos e os relaciona com seus

significados. A interpretação dos signos varia de acordo com o contexto, a cultura e a experiência do intérprete. Portanto, o sujeito semiótico desempenha um papel ativo na construção de significados e na compreensão da comunicação. Queiroz (2004) explica essa relação como sendo:

(1) o signo, ou semiose, é uma relação; (2) é uma relação entre coisas que podem ser abstraídas na forma de correlatos (termos da relação); (3) três são os termos necessários e suficientes para descrever o signo como uma relação; (4) o signo é uma relação irreduzível de três termos; (5) signo, objeto e interpretante são os termos dessa relação; (6) o signo é o primeiro termo, o segundo é o objeto, e o terceiro é o interpretante; (7) o interpretante é determinado pelo objeto como uma determinação do signo pelo objeto.

De (1) e (2) pode-se inferir que signo é um padrão, um arranjo de itens, qualidades, eventos, processos, e qualquer coisa que é signo, de qualquer natureza, pode ser abstraída na forma desse padrão; de (3), (4) e (5) infere-se que esse padrão é irreduzivelmente triádico e S-O-I são seus termos; de (6) pode-se inferir que os termos dessa relação são definidos conforme a posição que ocupam relativamente aos outros termos. (Queiroz, 2004, p. 48-49).

Esses três elementos fundamentais da semiótica – o signo, o intérprete e o contexto – interagem de maneira elaborada para formar a base de nossa compreensão da comunicação e da representação de significados em diversas situações e culturas.

4.2 A SEMIÓTICA E AS TIRINHAS

A semiótica, como um campo interdisciplinar de estudo, tem sido uma ferramenta importante para a análise de textos visuais como as tirinhas. Ela se concentra na investigação dos signos, que são elementos que carregam significados. Esses signos podem ser palavras, imagens, gestos e outros elementos comunicativos presentes em diversas mídias.

Segundo Santaella, a partir de Peirce,

a frase é o signo e aquilo sobre o que ela fala é o objeto dinâmico [...] uma frase, uma foto ou uma música, ou seja, lá o que for, os signos só podem se reportar a algo, porque, de alguma maneira, esse algo que eles denotam está representado dentro do próprio signo. (Peirce, 2003, p. 15).

A análise semiótica de tirinhas envolve uma abordagem sistemática que derruba a composição visual e textual delas. Em uma tirinha, cada quadro é uma unidade de significado, e os elementos presentes nele – como personagens, balões de fala, cenários e objetos – são signos que trabalham em conjunto para transmitir mensagens.

Para Santaella (2005) a teoria de Peirce oferece um arcabouço conceitual robusto para analisar como as tirinhas são utilizadas na formação do leitor crítico, pois ela não considera apenas o texto e as imagens das tirinhas em si, mas também o processo interpretativo dos leitores e o impacto dessas interpretações na formação de uma visão crítica sobre o mundo.

Um aspecto fundamental da semiótica é a noção de que os signos não possuem significados próprios, mas são construídos dentro de um contexto cultural e social. (Fernandes, 2011) Isso significa que a análise de uma, não se limita a identificar elementos isolados, mas também envolve interpretar como esses elementos se relacionam e como essas relações são influenciadas pelo contexto. Ao analisar, é importante considerar os seguintes elementos e conceitos semióticos:

Denotação e Conotação: a semiótica distingue entre o significado literal (denotação) e os significados simbólicos ou subjetivos (conotação) dos signos. (Favreto, Lima e Franco, 2022). Por exemplo, um objeto nas mãos de um personagem pode ter um significado óbvio (denotação), mas também pode simbolizar algo mais profundo (conotação), dependendo do contexto. É o caso se o objeto for uma chave, a denotação seria que ele é uma ferramenta usada para abrir fechaduras.

Figura 14 — A chave



Fonte: Página Bichinhos de Jardim¹⁹

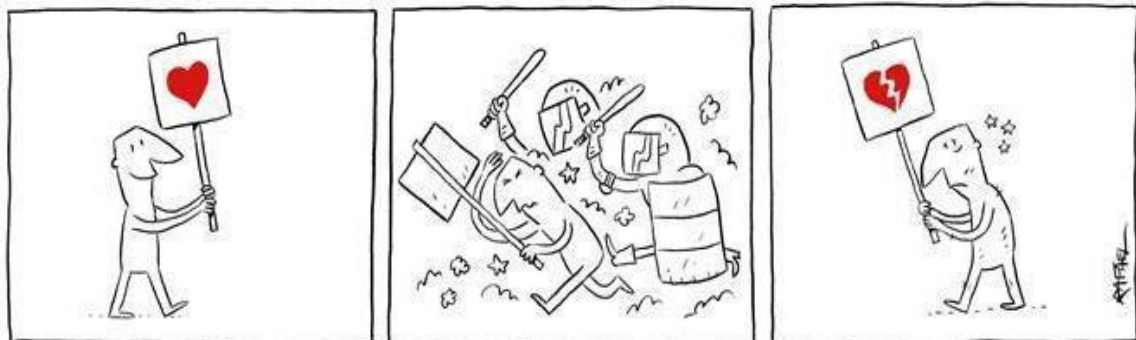
No entanto, a conotação desse objeto depende do contexto e das associações culturais, emocionais e simbólicas que ele pode ter. Nesse exemplo, a chave poderia conotar ideias de desejo, ou até mesmo liberdade. Em outras palavras, a conotação amplia o significado do objeto para incluir essas interpretações simbólicas e subjetivas.

¹⁹ Disponível em: <https://bichinhosdejardim.com/a-chave/>. Acesso em 26 ago. 2023.

Da relação do fundamento com o objeto, ou seja, com aquilo que determina o signo e que é, ao mesmo tempo, aquilo que o signo representa e ao qual se aplica, e que pode ser tomado em sentido genérico como o contexto do signo, extrai-se uma teoria da objetivação, que estuda todos os problemas relativos à denotação, à realidade e referência, ao documento e ficção, à mentira e decepção. (Santaella, 2005 p. 10).

Iconicidade e Indexicalidade: os signos podem ser icônicos (se assemelham ao que representam) ou indexicais (estão diretamente ligados ao que representam). (Simões e Freitas, 2009). Em tirinhas, as imagens podem transmitir informações rapidamente, por exemplo, uma imagem de um coração para representar o amor é um signo icônico, pois a forma do coração lembra a forma do órgão humano. Enquanto elementos indexicais podem sugerir relações causais ou contextuais, por exemplo, pegadas na areia são um signo indexical de alguém ter passado por ali, pois indicam a presença de alguém no local.

Figura 15 — Coração partido



Fonte: Página Extra Classe²⁰

Nenhum signo pertence exclusivamente a um tipo apenas. Iconicidade, indexicalidade e simbolicidade são aspectos presentes em todo e qualquer processo sógnico. O que há, nos processos sógnicos, na realidade, é a preponderância de um desses aspectos sobre os outros, como são os casos da preponderância do ícone na arte, do símbolo em um discurso científico, do índice nos sinais de trânsito (Santaella, 2005 p. 43).

Polissemia: os signos muitas vezes possuem múltiplos significados, uma característica chamada polissemia. Isso permite que o interlocutor possa extrair, da mesma imagem ou palavra, diferentes significados com base no contexto (Rocha, 2019). E a polissemia pode estar presente em palavras: como em banco (instituição financeira ou a um assento) e em manga (fruta ou uma parte de roupa); em imagens: um jovem segurando uma mochila pode ser

²⁰ Disponível em <https://www.extraclasse.org.br/humor/quadrinhos/2018/12/coracao-partido/>. Acesso em 26 ago. 2023.

interpretada de várias maneiras, pode representar um estudante, um viajante, alguém que está prestes a sair de casa, etc., dependendo do contexto em que a imagem é apresentada; em frases: Ele viu um homem com um taco. Nesta frase, o termo *taco* pode ser interpretado de várias maneiras. Pode ser um taco de beisebol, um taco de golfe, um taco de sinuca, entre outros. A interpretação depende do contexto.

Figura 16 — Cebolinha



Fonte: Módulo 4 de aprendizagem município de Taperuna - Estado Do Rio De Janeiro - Secretaria Municipal De Educação - Gestão Pedagógica SEMED²¹

Intertextualidade: as tirinhas frequentemente fazem referências a elementos culturais, históricos ou literários, o que é conhecido como intertextualidade. Identificar essas referências pode levar a uma compreensão mais profunda das mensagens transmitidas.

No nível do interpretante dinâmico, na sua subdivisão do interpretante lógico, as regras interpretativas, os hábitos associativos que o intérprete acionará dependem do repertório do intérprete, ou melhor, dependem da experiência colateral que esse intérprete já teve com o campo contextual do signo, dependem dos conhecimentos históricos e culturais que já internalizou. Assim sendo, alguns intérpretes poderão perceber a intertextualidade [...] (Santaella, 2005, p. 43).

Figura 17 — Enem 2012/Questão 106



Fonte: Página Globo Educação²².

²¹ Disponível em: <https://www.semedita.com.br/wp-content/uploads/2021/04/M%C3%93DULO-IMPRESSO-MAIO-6%C2%BA-ANO.pdf>. Acesso em 26 ago. 2023.

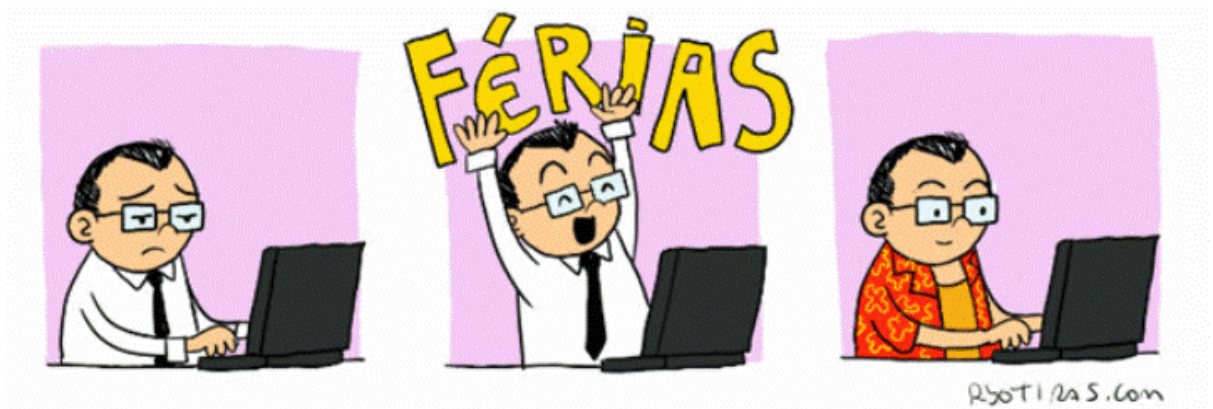
²² Disponível em: <http://educacao.globo.com/provas/enem-2012/questoes/106.html>. Acesso em: 26 ago. 2023.

Relações Sintagmáticas e Paradigmáticas: a análise semiótica explora as relações entre elementos dentro de uma sequência (sintagmática) e as possíveis substituições desses elementos (paradigmática), revelando como as escolhas de design afetam a narrativa (Rocha, 2019).

As relações sintagmáticas se referem à organização sequencial dos elementos em uma mensagem ou texto. É a maneira como as palavras, imagens, sons ou outros signos são dispostos em uma ordem específica para criar uma unidade de significado. Essa organização linear e sequencial é crucial para a compreensão da narrativa. Por exemplo, na linguagem escrita, a ordem das palavras em uma frase é sintagmática, e a mudança na ordem das palavras pode alterar o significado da frase.

Já as relações paradigmáticas se relacionam com as possíveis substituições dos elementos dentro de um mesmo contexto. Em outras palavras, as relações paradigmáticas referem-se às opções disponíveis para um determinado lugar ou elemento em uma estrutura. Por exemplo, em uma frase, o substantivo *cachorro* pode ser substituído paradigmaticamente por *gato* sem que a estrutura da frase mude significativamente. No entanto, substituí-lo por *computador* não faria sentido na maioria dos casos.

Figura 18 — Férias



Fonte: Página PET Computação²³

4.2.1 Caminhos para uma análise semiótica de tirinhas

Conforme já se apresentou anteriormente, as tirinhas são uma forma de comunicação visual e textual que empregam uma variedade de elementos semióticos, tais como imagens,

²³ Disponível em <https://petcomputacaoufcg.blogspot.com/2014/12/tirinha-4-ferias-o.html>. Acesso em 26 ago. 2023.

palavras, balões de fala, e o espaço da página em si, para transmitir mensagens e histórias. Nesta seção, serão apresentados os caminhos para uma análise semiótica de tirinhas, explorando os elementos e signos presentes nesse gênero textual de forma aprofundada e crítica.

A disposição dos personagens e cenários nos quadros pode criar um ritmo visual que guia o olhar do leitor. As expressões faciais e gestos dos personagens são pistas visuais essenciais para compreender as emoções e as relações entre eles.

Figura 19 — Tirinha Mafalda



Fonte: Página Blog Conexões²⁴

O texto, muitas vezes apresentado em balões, entra em diálogo com as imagens. As palavras proferidas pelos personagens são importantes para desvendar o enredo e o humor delas. A análise dos diálogos ajuda a perceber como o texto se entrelaça com as imagens para criar significado. Além disso, a escolha da fonte e do tamanho das letras pode adicionar sutilezas à leitura, realçando emoções ou destacando certas palavras (Vergueiro, 2010).

Figura 20 — Tirinha Hagar



Fonte: Linguagens e suas Tecnologias- Competências Comunicativas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Ceará – EEMTI

²⁴ Disponível em <http://filosofiaemacao.blogspot.com.br/2011/11/conversa-filosofica-ii-mafalda.html>. Acesso em 26 ago. 2023.

As cores desempenham um papel significativo na criação de atmosfera e simbolismo. Uma paleta de cores vibrantes pode sugerir um ambiente alegre, enquanto tons mais escuros podem indicar suspense ou tristeza. As cores também podem ser usadas como elementos simbólicos, representando conceitos ou sentimentos específicos (Ramos, 2009).

Figura 21 — Tirinhas



Fonte: Página Tudo de Sala de Aula²⁵

O enquadramento e a sequência dos quadros são fatores importantes na análise semiótica. A forma como os quadros são organizados e a ordem em que são apresentados influenciam a maneira como a história se desenrola. A direção do olhar do leitor é guiada pela disposição dos quadros, ajudando a criar uma narrativa fluida e coerente (Rama *et al*, 2011).

Figura 22 — Tirinha Garfield



Fonte: Página Tudo em Sala de Aula²⁶

A presença de símbolos e metáforas visuais adiciona profundidade à análise. Esses elementos podem transmitir significados ocultos ou referências culturais, enriquecendo a

²⁵ Disponível em <https://www.tudosaladeaula.com/2018/06/interpretacao-de-texto-tirinha-6-e-7.html>. Acesso em 26 ago. 2023.

²⁶ Disponível em: <https://www.tudosaladeaula.com/2020/10/interpretacaotirinha.html>. Acesso em 26 ago. 2023.

interpretação das tirinhas. O contexto em que elas foram criadas também é crucial. Referências a eventos atuais, questões sociais ou conhecimentos específicos podem transformar a leitura em uma exploração mais contextualizada (Marques, 2020).

Figura 23 — Seninha



Fonte: Página Flickr²⁷

A intertextualidade é outra dimensão intrigante na análise delas. Referências a outras mídias ou obras podem adicionar camadas de significado, estabelecendo conexões que ampliam o entendimento da mensagem (Santaella, 2005).

Figura 24 — Tirinhas da Turma da Mônica baseados em contos de fada



Fonte: Página Gramática e Literatura e Redação Ensinando e aprendendo com criatividade e humor²⁸

Por fim, o humor, muitas vezes um elemento essencial nelas, pode ser compreendido por meio da análise semiótica. A identificação de ironias, sarcasmos e trocadilhos requer uma

²⁷ Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/institutoayrtonsenna/4724139099>. Acesso em 26 ago. 2023.

²⁸ Disponível em: <https://qrolecionar.blogspot.com/2011/01/tirinhas-da-turma-da-monica-baseados-em.html>. Acesso em 26 ago. 2023.

compreensão cuidadosa dos elementos que compõem as tirinhas, bem como de seus contextos culturais (Ramos, 2009).

Figura 25 — Tirinha Pensando (Armandinho)



Fonte: Página Narizinho²⁹

Para a análise das tirinhas presentes no livro didático de Língua Portuguesa do PNL D 2024/2027 segundo a semiótica de Charles Sanders Peirce, serão utilizados os aspectos de análise apresentados no quadro a seguir.

Quadro 4 — Análise Semiótica das tirinhas

Aspectos de Análise	Como
Aplicação da Triádica de Peirce	Aplicar os conceitos da triádica de Peirce (ícone, índice, símbolo) para analisar elementos visuais e textuais em cada tirinha. Identificar ícones, índices e símbolos específicos, destacando como contribuem para a comunicação delas.
Análise dos Ícones	Examinar como os elementos visuais nelas se assemelham aos objetos que representam. Destacar metáforas visuais e interpretar como esses ícones contribuem para a mensagem geral transmitida.
Análise dos Índices	Explorar as relações causais e contiguidades físicas entre elementos visuais e textuais. Considerar como essas conexões evidentes e sutis contribuem para a construção de significado ao longo dela.
Interpretação dos Símbolos	Identificar símbolos culturais e sociais presentes nelas. Analisar elementos recorrentes e suas associações simbólicas, entendendo como contribuem para a transmissão de mensagens e significados nelas.
Análise Contextual	Considerar o contexto mais amplo no qual elas foram criadas. Ponderar sobre questões culturais, sociais e históricas que podem influenciar a interpretação das mensagens, proporcionando uma compreensão mais completa.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base na Semiótica de Charles Sanders Peirce (2003)

²⁹ Disponível em <https://narizinhokinas.blogspot.com/2016/02/pensando-armandinho.html>. Acesso em 26 ago. 2023.

Além da análise das tirinhas sob a ótica das teorias da semiótica de Peirce, é fundamental realizar uma análise das atividades que as acompanham no livro didático. Para esse propósito, será utilizado o Quadro de Tipologias de Perguntas de Compreensão em Livros Didáticos de Língua Portuguesa de Marcuschi (2008). Esse quadro oferece uma estrutura metodológica que permite a avaliação detalhada das questões propostas, auxiliando na compreensão dos diferentes níveis de complexidade e profundidade de compreensão requeridos dos alunos. Ao combinar a análise semiótica das tirinhas com a avaliação das atividades pedagógicas, é possível obter uma visão abrangente do material didático, identificando suas potencialidades e limitações no contexto da aprendizagem.

4.3 OLHARES TIPOLÓGICOS DE PERGUNTAS

A análise das tirinhas através do quadro de tipologias de perguntas de compreensão de Marcuschi (2008) consiste em aplicar um conjunto de perguntas elaboradas por ele para compreender diferentes aspectos textuais e discursivos presentes nas tirinhas. Essas perguntas são úteis para explorar mais profundamente o conteúdo e a estrutura das tirinhas, bem como para promover uma leitura mais crítica e reflexiva desses textos.

O quadro de tipologias de perguntas de compreensão de Marcuschi (2008) geralmente é organizado em quatro categorias principais de perguntas:

- **Perguntas sobre o texto:** essas perguntas visam compreender os elementos textuais das tirinhas, como personagens, cenários, diálogos. Exemplos: “Quem são os personagens principais da tirinha?” “Qual é o tema abordado na tirinha?”
- **Perguntas sobre a produção do texto:** essas perguntas buscam entender as escolhas feitas pelo autor da tirinha na construção do texto, como a utilização de determinadas palavras, imagens ou recursos visuais. Exemplo: “Por que o autor escolheu representar o personagem dessa forma na tirinha?”
- **Perguntas sobre as intenções do autor:** essas perguntas investigam as possíveis mensagens ou intenções do autor ao criar a tirinha, incluindo questões sobre o humor, a crítica social ou política, entre outros aspectos. Exemplo: “Qual é a crítica social presente na tirinha?”
- **Perguntas sobre as inferências do leitor:** essas perguntas incentivam o leitor a fazer inferências a partir do que é apresentado na tirinha, relacionando o texto com seu

- conhecimento prévio e suas experiências pessoais. Exemplo: “Como você acha que os personagens se sentem na situação apresentada na tirinha?”

Essas perguntas podem ser utilizadas de forma combinada e adaptadas conforme o objetivo da análise das tirinhas, permitindo uma análise mais detalhada e abrangente desses textos. Para analisar as atividades que as acompanham no livro didático de Língua Portuguesa escolhido pela escola, foi utilizado o Quadro de tipologias de perguntas de compreensão em livros didáticos de Língua Portuguesa de Marcuschi (2008):

Quadro 5 — Quadro de tipologias de perguntas de compreensão em livros didáticos de Língua Portuguesa

Tipos de Perguntas	Explicação dos Tipos	Exemplos
A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, sendo já auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ligue: Lílian - <i>Não preciso falar sobre o que aconteceu.</i> Mamãe - <i>Mamãe, desculpe, eu menti para você.</i>
Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Copie a fala do trabalhador. ▪ Retire do texto a frase que... ▪ Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. ▪ Transcreva o trecho que fala sobre... ▪ Complete de acordo com o texto.
Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (O que, quem, quando, como, onde...) numa atividade pura decodificação. A resposta acha-se centrada no texto.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quem comprou a meia azul? ▪ O que ela faz todos os dias? ▪ De que tipo de música Bruno mais gosta? ▪ Assinale com um x a resposta certa.
Inferenciais	Estas P são as mais complexas, exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A donzela do conto de Veríssimo costumava ir à praia ou não?
Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual a moral dessa história? ▪ Que outro título você daria? ▪ Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...

Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual é a sua opinião sobre...? Justifique. O que você acha do...? Justifique ▪ Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
Vale-tudo	São P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo a possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De que passagem do texto você mais gostou? ▪ Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? ▪ Você concorda com o autor?
Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dê um exemplo de pleonasmo vicioso (Não havia pleonasmo vicioso no texto e isso fora explicado na lição) ▪ Caxambu fica onde? (O texto não falava de Caxambu)
Metalinguísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. Aqui se situam as P que levam o aluno a copiar vocábulos e depois identificar qual o significado que mais se adapta ao texto.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quantos parágrafos tem o texto? ▪ Qual o título do texto? ▪ Quantos versos tem o poema? ▪ Numere os parágrafos do texto. ▪ Vá ao dicionário e copie os significados da palavra...

Fonte: Reproduzido de Marcuschi (2008), p. 271-272.

O Quadro de Tipologias de Perguntas de Compreensão em livros didáticos de Língua Portuguesa, proposto por Marcuschi (2008), é uma ferramenta pedagógica voltada para o aprimoramento das habilidades de leitura e interpretação textual. Este instrumento se destaca por sua abordagem detalhada na categorização das perguntas, contribuindo para um entendimento mais profundo do conteúdo.

O quadro se organiza em diferentes tipos de perguntas, oferecendo uma variedade que abrange desde questionamentos literais, que exigem respostas diretas e explícitas encontradas no texto, até perguntas inferenciais, que demandam uma compreensão mais aprofundada, necessitando da análise e interpretação do leitor para respondê-las.

Mas como o próprio Marcuschi (2008, p. 270) deixou claro: “Certamente, essa tipologia não é a única nem a mais correta, mas serve para indicar alguns aspectos centrais da prática escolar quanto ao fenômeno da compreensão”. Marcuschi (2008) sugere que a tipologia por ele proposta para perguntas de compreensão não é a única possível, nem necessariamente a mais relevante em contextos educacionais. Ele reconhece a diversidade de abordagens e estratégias que podem ser adotadas no ensino da compreensão textual.

Ao mencionar "alguns aspectos centrais da prática escolar quanto ao fenômeno da compreensão" (Marcuschi, 2008, p. 270), ele destaca que sua tipologia visa abordar elementos essenciais na prática pedagógica relacionada à compreensão de textos. Ele não pretende impor um modelo rígido, mas oferecer uma contribuição que destaque elementos-chave para orientar a abordagem educacional.

Essa flexibilidade reconhecida por Marcuschi (2008) sugere que os educadores têm liberdade para adaptar e escolher diferentes abordagens conforme as necessidades específicas de seus alunos, respeitando as particularidades do contexto educacional. A ênfase está nos aspectos centrais que podem ser incorporados e adaptados de acordo com o ambiente escolar e as características dos estudantes, promovendo uma compreensão mais abrangente e adaptável do fenômeno da compreensão textual.

Considerando a flexibilidade destacada por Marcuschi (2008) em relação à tipologia de perguntas de compreensão, e apoiando nas teorias dos autores consultados para embasar este trabalho sobre Leitura, formação do leitor, leitura crítica e BNCC, é plausível propor a construção de um quadro complementar com tipologias de perguntas de compreensão em livros didáticos que podem ajudar na formação do leitor crítico através do uso das tirinhas.

Ao classificar as perguntas, foi avaliado se elas estimulam a reflexão, a interpretação e a análise crítica por parte dos leitores. Perguntas que promovem a reflexão sobre os elementos textuais das tirinhas, como personagens, enredo e mensagem, são consideradas mais eficazes para formar leitores críticos.

Em seguida, foi analisado se as perguntas abordam aspectos relevantes para a formação de leitores críticos, como a capacidade de interpretar diferentes perspectivas, reconhecer o uso de recursos literários e compreender as mensagens subjacentes às tirinhas.

Quadro 6 — Quadro de tipologias de perguntas de compreensão em livros didáticos de Língua Portuguesa

Tipos de perguntas	Explicação dos tipos	Exemplos
Diversidade de habilidades	São as P que abrangem uma variedade de habilidades, como leitura, interpretação, análise crítica, produção textual e compreensão oral	*Qual a ironia ou duplo sentido presente no segundo quadrinho? *Como a ironia é utilizada para transmitir humor na história?

Interdisciplinaridade	São as P em que as atividades integram conhecimentos de outras áreas, como história, geografia, matemática, arte, entre outras.	*Observe o cenário e as roupas das personagens, a qual acontecimento histórico importante da humanidade se referem?
Pensamento crítico	São as P que incentivam os alunos a questionar, analisar, avaliar e refletir sobre o conteúdo delas.	*Um amigo tenta consolar o outro dizendo que ele será a primeira vítima da tecnologia a entrar para a história. A qual tecnologia ele está se referindo? Nos tempos atuais ela ainda é considerada uma nova tecnologia?
Intertextualidade	São as P que as atividades promovem a intertextualidade, ou seja, a conexão entre elas e outros textos, gêneros literários e contextos	*O fato desse texto dialogar com um outro texto - o desenho "Caverna do Dragão" - evidencia o uso de qual recurso de sentido?
Diversidade de perspectivas	São as P que as atividades apresentam tirinhas que representam uma variedade de perspectivas e vozes, incluindo grupos sub-representados.	*Como elas abordam a acessibilidade e de que maneira isso destaca a importância da inclusão e diversidade no contexto apresentado?
Discussão e debate	São as P que as atividades incentivam a discussão em sala de aula, o debate de ideias e a troca de opiniões entre os alunos.	*Ela revela uma crítica aos meios de comunicação. A que meio ela se refere? Qual é a ironia expressa nela representa essa crítica?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora através dos dados obtidos na pesquisa, 2023

4.4 ANÁLISE DAS TIRINHAS DO LIVRO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º ANO DA ESCOLA ESTADUAL ADELAIDE MACIEL

O livro didático de Língua Portuguesa, assim como os demais, desempenha um papel fundamental no ensino, fornecendo uma estrutura organizada para o aprendizado da língua. Ele oferece conteúdo didático, exercícios práticos e explicações que auxiliam no desenvolvimento das habilidades linguísticas, como leitura, escrita, gramática e interpretação. Além disso, contribui para a padronização do ensino, proporcionando uma base comum para os estudantes. Saviani (2007) deixa bem claro a necessidade do livro didático:

[...] os livros didáticos serão o instrumento adequado para a transformação da mensagem científica em mensagem educativa. Nota-se, ainda, que, nesse caso, o livro didático é não somente o instrumento adequado, mas insubstituível, uma vez que os demais recursos não se prestam para a transmissão de um corpo de conhecimentos sistematizados como o é aquele que constitui a ciência produto (Saviani, 2007, p. 136).

Para este trabalho foi utilizado o livro de Língua Portuguesa, Português: linguagens, 6º ano ensino fundamental, dos autores William Roberto Cereja e Carolina Dias Vianna da editora Saraiva. A escolha deste livro foi feita por se tratar do livro adotado na Escola Estadual Adelaide Maciel onde a pesquisadora leciona. Foram identificados no livro um total de 30 tirinhas e 67 atividades que as acompanham (Anexo A).

4.4.1 Análise das tirinhas

A proposta deste estudo está ancorada na compreensão da semiótica como a ciência dos signos e na teoria triádica de Peirce, que categoriza os signos em ícone, índice e símbolo. Ao aplicar esses conceitos à análise das tirinhas espera-se mostrar não apenas o humor e a narrativa visual, mas também a complexidade dos significados subjacentes. Essa afirmação é validada por Santaella:

[...] as mensagens são organizadas de modo que o visual seja capaz de transmitir tanta informação quanto lhe é possível, cabendo ao verbal confirmar informações que já passaram visualmente e acrescentar informações específicas que o visual não é capaz de transmitir (Santaella, 2005, p. 53).

Esse enfoque não só amplia a compreensão das tirinhas como forma de expressão, mas também evidencia o elo entre a linguagem visual e o desenvolvimento da leitura crítica. Para a compreensão delas conforme a semiótica de Peirce, foi elaborado o quadro a seguir:

Quadro 7 — Quadro da análise semiótica das tirinhas presentes no livro didático de Língua Portuguesa, Português: Linguagens, do 6º ano do ensino fundamental do Programa Nacional do Livro Didático -PNLD 2024/2027

Tirinhas		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
Análise																																
ANÁLISE DOS SIGNOS E SÍMBOLOS	Personagens	X				X	X					X	X		X		X										X					
	Balões de fala	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	
	Objetos e cenários				X																		X							X		
	Cores																				X	X	X									
	Estilo artístico	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X							
INTERTEXTUALIDADE (INTERPRETANTE)	Referências culturais																			X				X								
	Referências literárias e históricas																X			X									X			
	Paródias e subversões																															
	Recorrência de personagens																															
IRONIA E SUBVERSÃO: (INTERPRETANTE)																																
	Ironia verbal	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Ironia situacional	X	X	X		X						X																				
	Subversão de expectativas		X	X																												
	Uso de humor	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Mensagens sociais e														X	X	X	X											X			X

A partir do quadro exposto concluiu-se que:

1. Todas as tirinhas usam uma linguagem visual codificada para transmitir mensagens, seja através da presença ou não dos balões, pelas expressões faciais, gestos, cores e diagramação das vinhetas, signos que precisam ser decodificados pelo leitor, promovendo a habilidade de interpretação e análise crítica.
2. Algumas delas fazem referências a aspectos da cultura popular, eventos do cotidiano, ou mesmo a outras obras, como podemos ver nas tirinhas 6, 8, 9, 14, 17, 18 e 25³⁰. O leitor crítico precisa estar familiarizado com esses elementos para compreender completamente o significado delas. Isso incentiva a busca por conhecimento e a capacidade de relacionar informações de diferentes fontes.
3. Todas usam ironia e humor (verbal e/ou gestual) para transmitir mensagens. A compreensão desses elementos requer uma mente crítica, uma vez que o leitor precisa reconhecer as discrepâncias entre o que é dito e o que é mostrado, bem como entender a diversidade de humor utilizado.
4. Elas muitas vezes simplificam a realidade, utilizando personagens caricatos e situações extremas. Isso exige que o leitor preencha as lacunas e faça inferências para compreender a mensagem subjacente. Isso pode ser comprovado através das tirinhas 1, 3, 7, 26, 29 e 30. Essa habilidade de abstração e interpretação é importante para a formação do pensamento crítico.
5. Mesmo em um espaço limitado, contam histórias completas, isso pode ser comprovado principalmente pelas tirinhas 2, 4, 5, 10, 12, 13, 16, 19, 20 e 21. O leitor precisa ser capaz de seguir a sequência de eventos, compreender o desenvolvimento dos personagens e identificar temas recorrentes. Essa capacidade de análise narrativa contribui para uma compreensão mais profunda das mensagens transmitidas.
6. E todas elas combinam texto e imagem, isso requer que o leitor processe informações de diferentes modos e compreenda como esses elementos interagem para criar significado. Desenvolver essa habilidade multimodal é fundamental para a formação de leitores críticos em um mundo cada vez mais dominado por diferentes formas de mídia.

Ao compreender os processos de significação por meio da semiótica, os leitores podem desenvolver uma abordagem mais crítica em relação às mensagens veiculadas nelas. Eles

³⁰ Para exemplificar o estudo em cada item da página foi citado tirinhas presentes no livro didático de língua portuguesa do 6º na da Escola Estadual Adelaide Maciel, sendo que essas tirinhas estão presentes no Anexo A.

podem questionar e analisar as escolhas feitas pelos seus criadores, desenvolvendo assim uma postura mais crítica em relação a elas.

4.4.2 Análise das tirinhas através do quadro de tipologias de perguntas de compreensão

A tirinha geralmente é usada nos livros didáticos para formulação de atividades. Quando as perguntas são cuidadosamente elaboradas, elas não apenas instigam a compreensão imediata do conteúdo delas, mas também promovem habilidades cognitivas mais abrangentes, como análise crítica, interpretação contextual e raciocínio reflexivo.

Ao utilizar o quadro de tipologias de perguntas de compreensão de Marcuschi (Quadro 8), inicialmente, foram catalogadas todas as tirinhas presentes no livro de Língua Portuguesa em questão, juntamente com suas perguntas associadas. Em seguida, realizou-se o levantamento para determinar a qual tipo de pergunta cada atividade corresponde.

Quadro 8 — Quadro de tipologias de perguntas de compreensão em livros didáticos de Língua Portuguesa

TIPOS DE PERGUNTAS	A T 1	A T 2	A T 3	A T 4	A T 5	A T 6	A T 7	A T 8	A T 9	A T 10	A T 11	A T 12	A T 13	A T 14	A T 15	A T 16	A T 17	A T 18	A T 19	A T 20	A T 21	A T 22	A T 23	A T 24	A T 25	A T 26	A T 27	A T 28	A T 29	A T 30	
A cor do cavalo branco de Napoleão	X				X	X																							X		
Cópias	X		X																		X		X	X	X	X	X				
Objetivas	X	X			X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X			X	X	X	X	X	X	X	X		X	
Inferenciais																					X										
Globais															X																
Subjetivas				X			X	X		X	X	X		X			X		X	X	X	X					X	X	X		X
Vale-tudo																									X						
Impossíveis	X																														
Metalinguísticas		X																											X		

Fonte: Reproduzido de Marcuschi (2008), p. 271-272

Ao classificar as perguntas, foi avaliado se elas estimulam a reflexão, a interpretação e a análise crítica por parte dos leitores. Perguntas que promovem a reflexão sobre os elementos textuais das tirinhas, como personagens, enredo e mensagem, são consideradas mais eficazes para formar leitores críticos. Em seguida, analisamos se as perguntas abordam aspectos relevantes para a formação de leitores críticos, como a capacidade de interpretar diferentes perspectivas, reconhecer o uso de recursos literários e compreender as mensagens subjacentes às tirinhas.

Após a análise do Quadro 8, foi feita a Tabela 2 (Questões de Compreensão no Livro Didático de Língua Portuguesa, Português: linguagem, do 6º ano PNLD 2024-2027) seguindo o modelo proposto por Marcuschi (2008), com o levantamento das questões que acompanham as tirinhas e em qual tipo de pergunta a atividade se enquadra com a finalidade de encontrar os percentuais referentes à cada tipo de questão encontrada no livro didático:

Tabela 2 - Questões de Compreensão do Livro Didático de 6º ano PNLD 2024-2027 segundo Marcuschi (2008)

Tipo	Nº de questões analisadas	Porcentagem
A cor do cavalo branco de Napoleão	04	7%
Cópias	07	12%
Objetivas	21	39%
Inferenciais	01	2%
Globais	01	2%
Subjetivas	16	30%
Vale-tudo	01	2%
Impossíveis	01	2%
Metalinguísticas	02	4%
Resultado	54	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora através dos dados obtidos na pesquisa

Em relação a tabela 2, foi observado que as perguntas tipo *A cor do cavalo branco de Napoleão* tiveram uma recorrência em 7% nas atividades. Este tipo de perguntas é considerado trivial, pois a resposta é óbvia, exigindo pouco ou nenhum esforço cognitivo para ser respondida. Esse tipo de construção questionável pode ser usado como um exemplo para ilustrar a falta de desafio intelectual em certas interações linguísticas, uma vez que a resposta está implícita na formulação da pergunta. Esse tipo de pergunta pode ser visto no exercício número 2, letra A da tirinha 1³¹.

³¹ Nas páginas 96 a 104, para ilustrar cada tipo de perguntas, foi usada apenas a pergunta da tirinha que ilustra a explicação. As tirinhas e todas as atividades referentes a cada uma delas, estão localizadas no Anexo A.



Exercício 2: Observe o desenho feito na parede, no segundo e no terceiro quadrinho.
a) Quem fez o desenho?

As perguntas do tipo *Cópias* apareceram em 12% das atividades. Elas referem-se a um tipo específico de tarefa ou atividade na qual os participantes são solicitados a realizar operações mecânicas, como copiar, transcrever ou identificar informações de maneira direta, sem a necessidade de análise ou interpretação significativa. Essas atividades são consideradas mecânicas porque envolvem uma execução direta de tarefas sem a necessidade de análise, interpretação ou aplicação de conhecimento. Elas se concentram mais na reprodução literal de informações do que na compreensão conceitual. Esse tipo de pergunta pode ser visto no exercício número 3, letra C da tirinha 1.



Exercício 3: A construção do humor a tira se baseia no mal entendido causado pela fala do primeiro quadrinho.
d) Reescreva a fala do primeiro quadrinho como se a mãe estivesse fazendo uma afirmação, explicitando a real intenção dela.

Esse tipo de pergunta também está presente no exercício número 4 da tirinha

Leia esta tira para responder às questões 3 e 4:



Exercício 4: Diversas palavras empregadas na tira contêm dígrafos e encontros consonantais.

- Copie no caderno as que têm dígrafos, circulando-os em cada uma.
- Copie no caderno as que têm encontros consonantais, circulando-os em cada uma.

Está presente também no exercício número 4, letras A e B da tirinha 21.



Exercício 3: Reescreva, no caderno, o texto da placa do penúltimo quadrinho, fazendo as alterações indicadas a seguir e as adequações necessárias:

- substitua a palavra **flores** pela palavra **vegetação**.
- substitua a palavra **flores** pela palavra **seres**.

As perguntas do tipo *Objetivas* ocorreram em 39% das atividades. Essas perguntas são formuladas de maneira a focar a decodificação pura, ou seja, a habilidade de compreender e recuperar informações explícitas do texto, as respostas podem ser encontradas diretamente no texto, sem a necessidade de interpretação mais ampla ou análise crítica. Esse tipo de pergunta foi a mais recorrente nas atividades do livro didático. Esse tipo de pergunta está presente no exercício número 5, letra A, tirinha 2.



Exercício 5. No segundo quadrinho, há quatro balões de fala.

a) Que balões têm falas semelhantes às dos balões do primeiro quadrinho?

As perguntas tipo *Inferenciais* ocorreram em 2% das atividades. São perguntas que são mais desafiadoras porque exigem não apenas a compreensão do texto, mas também o uso de conhecimentos pessoais, contextuais, enciclopédicos, regras inferenciais e análise crítica para encontrar respostas significativas. Esse tipo de pergunta está presente nos exercícios 2 e 3, da tirinha 5.



Exercício 2: Muitos textos trabalham com **implícitos**, isto é, com informações subtendidas. Com base no primeiro e no segundo quadrinho, responda às questões a seguir:

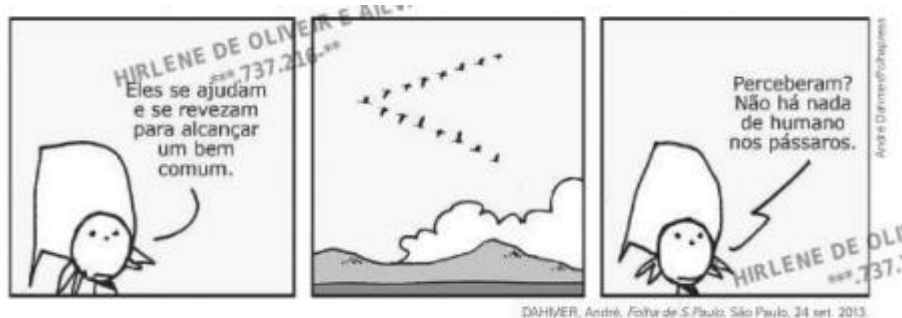
a) Lúcio e Carolina já sabiam que Nina, a irmã de Bocão, havia se machucado? Justifique sua resposta com elementos do texto.

b) A frase "Precisou até colocar gesso!" dá a entender que o acidente de Nina foi sério? Por quê?

c) O que ocasionou o acidente de Nina? Na sua opinião, o acidente foi grave?

Exercício 3: Nina é mais nova do que todos os outros personagens. Que palavras e expressões do texto permitem chegar a essa conclusão?

Está presente no exercício número 4, da tirinha 30.



Exercício 4: No primeiro quadrinho, a palavra se, em "se ajudam" e "se revezam", ressalta a ideia de que os pássaros:

- colaboram uns com os outros.
- excluem alguns membros do bando.
- só colaboram com o grupo em certas condições
- são individualistas e apenas seguem a direção dos ventos.

As perguntas do tipo *Globais* tiveram recorrência em 2% das atividades. Essas perguntas são caracterizadas por envolverem o texto como um todo, incluindo aspectos extratextuais, e requerem processos inferenciais complexos para serem respondidas. As Perguntas Globais vão além do entendimento superficial do texto e exigem uma compreensão mais profunda, muitas vezes envolvendo a inferência de informações não explicitamente fornecidas no texto. Essas perguntas exploram a capacidade do leitor de sintetizar informações, fazer conexões entre diferentes partes do texto e aplicar conhecimentos prévios para chegar a uma resposta significativa. Esse tipo de pergunta está presente no exercício 2, da tirinha 5.



Exercício 2: Nas falas iniciais da mãe, ela está se referindo a uma narrativa clássica dos contos maravilhosos. Que narrativa é essa? Que elementos permitem chegar a essa conclusão?

Está presente no exercício número 5, da tirinha 12.



Exercício 5: Na fala do segundo quadrinho, a Joaquina emprega o substantivo suporte:

- Deduza: Qual é o sentido dele no contexto?
- Por que, no contexto, a personagem da tira ligar para o suporte surpreende o leitor?
- A solução do suporte reforça essa surpresa? Explique.

As perguntas do tipo *Subjetivas* apareceram em 30% das atividades. São perguntas que não têm uma resposta objetiva clara e que estão mais relacionadas à interpretação pessoal do aluno do que a uma compreensão profunda do texto. Esse tipo de pergunta está presente no exercício 2, da tirinha 4.



Exercício 2: O humor do cartum está no fato de que a situação, como um todo, é:

- adequada para o elogio que Hagar faz à capacidade de iniciativa do responsável pela ponte
- confortável para Hagar, desde que ele faça o pagamento exigido para a utilização da ponte.
- mal compreendida por Hagar.
- imprópria para uma reflexão sobre a capacidade de iniciativa do responsável pela ponte

Está presente também no exercício número 5, da tirinha 18.



Exercício 5: Por que a reação da vovó no último quadrinho provoca humor?

As perguntas do tipo *Vale-tudo* ocorreram em 2% das atividades, são aquelas que não possuem uma resposta correta específica, permitindo uma ampla gama de respostas sem a possibilidade de erro. A principal característica dessas perguntas é que não exigem uma justificativa ou relação com o texto, sendo que a resposta pode ser fornecida com base nas experiências pessoais, opiniões ou conhecimentos do respondente. Esse tipo de pergunta está presente no exercício 1, da tirinha 21.



Exercício 1: Lola e Juju são as personagens principais da tira lida. Observe organizados em três linhas, uma abaixo da outra.

- O que Lola e Juju fazem nos quadrinhos das duas primeiras linhas da história? Como elas parecem se sentir?
- Nos quadrinhos da última linha elas mudam seu comportamento. Qual é essa mudança? Identifique os elementos da linguagem não verbal do texto que contribuem para identifica

As perguntas do tipo *Impossíveis* apareceram em 2% das atividades. Essas perguntas são consideradas antípodas (opostas ou contrárias) às perguntas de cópia e objetivas, pois

exigem uma abordagem mais ampla e um conhecimento mais extenso que vai além do conteúdo textual imediato. Respondê-las envolve o acesso a conhecimentos prévios, como dados históricos, científicos, culturais ou outros que não são fornecidos no texto específico ao qual a pergunta está associada. Esse tipo de pergunta está presente no exercício 1, da tirinha 4.



Exercício 1: O humor do cartum está no fato de que a situação, como um todo, é:

- adequada para o elogio que Hagar faz à capacidade de iniciativa do responsável pela ponte
- confortável para Hagar, desde que ele faça o pagamento exigido para a utilização da ponte
- mal compreendida por Hagar.
- imprópria para uma reflexão sobre a capacidade de iniciativa do responsável pela ponte.

As perguntas do tipo *Metalinguísticas* ocorreram em 4% das atividades. Essas perguntas referem-se a questionamentos que têm como foco a análise e compreensão de elementos formais da linguagem, como a estrutura do texto, o léxico (conjunto de palavras de uma língua) e outras partes textuais. Esse tipo de pergunta está presente no exercício 1 e 2, da tirinha 13.



Exercício 1: Observe que certas palavras foram escritas com hífen em alguns dos balões da história em quadrinhos. Essas palavras sempre são escritas com hífen? Como são registradas nos dicionários?

Exercício 2. Levante hipóteses: Por que elas foram grafadas dessa forma na história em quadrinhos?

Está presente também no exercício número 1, letra C, tirinha 22.



Exercício 1: Leia a tira a seguir e observe o emprego dos artigos:

b) Qual é o único artigo indefinido na tira? E quais são os artigos definidos?

Os resultados da análise mostram a predominância das questões do tipo objetivas e subjetivas. Este tipo de perguntas estimulam a aptidão de identificar informação explícita no texto e para a formação do leitor crítico é necessário refletir a necessidade de perguntas inferenciais, que desenvolvem no aluno a habilidade de reflexão, fazendo com que o leitor o compreenda o contexto mais amplo do texto, questionar o que está presente no texto, a considerar o que não está explicitamente mencionado e a avaliar a validade das conclusões que podem tirar e ainda descobrindo mensagens implícitas no texto.

Assim como Marcuschi (2008) salientou, o quadro de Questões de Compreensão pode ser útil, porém, por si só, não é suficiente para analisar se as questões dos livros didáticos promovem a formação de leitores críticos. O quadro enfoca aspectos como relevância temática, complexidade, abertura para interpretação, relação com experiências prévias, estímulo ao pensamento crítico e à expressão pessoal, o que são critérios importantes. No entanto, a análise da formação de leitores críticos também deve considerar outros elementos, como foi visto em Silva (1991, 1999, 2009 e 2021), Kleiman (1993, 1997, 2000, 2004, 2007 e 2011), Freire (87, 1991, 1996, 2001, 2011), Hussien (2008), como a diversidade de gêneros textuais, a promoção da reflexão sobre diferentes pontos de vista, a abordagem de questões sociais e a interação ativa dos alunos com os textos. Portanto, é necessário complementar a análise com uma avaliação mais abrangente do livro didático como um todo.

Através do levantamento feito no Quadro 6, sugerimos as seguintes orientações para formulação de perguntas que se enquadram em cada tipo de questões de compreensão do texto elencadas pela pesquisadora.

1. Perguntas que utilizam uma diversidade de Habilidades: essa categoria de perguntas destaca a necessidade de os leitores desenvolverem diversas habilidades ao abordar um texto. Isso pode incluir interpretação, síntese e análise, proporcionando uma visão abrangente das capacidades necessárias para uma compreensão efetiva.

Ao criar perguntas que exigem uma diversidade de habilidades para acompanhar tirinhas, é importante considerar os diferentes aspectos que os leitores precisam desenvolver para uma compreensão mais completa do texto. Aqui estão alguns pontos que podem ser explorados:

- a) **Interpretação:** questões que levam os leitores a extrair significado das imagens e diálogos da tirinha. Por exemplo, "O que os personagens estão sentindo ou pensando nesta cena?" ou "Qual é a mensagem principal transmitida pela tirinha?"
- b) **Síntese:** questões que desafiam os leitores a resumir ou condensar informações da tirinha. Por exemplo, "Em poucas palavras, descreva o que acontece nesta tirinha" ou "Quais são os principais eventos que levam ao desfecho da história?"
- c) **Análise:** questões que incentivam os leitores a examinar detalhes específicos da tirinha. Por exemplo, "Como os elementos visuais (como expressões faciais, gestos, cenários) contribuem para o humor ou a mensagem da tirinha?" ou "Como os diálogos dos personagens refletem suas personalidades ou os temas abordados na tirinha?"
- d) **Inferência:** questões que solicitam aos leitores que façam inferências com base no que é apresentado na tirinha. Por exemplo, "O que você acha que aconteceu antes desta cena?" ou "Como você acha que essa história continuaria?"
- e) **Contextualização:** questões que ajudam os leitores a relacionar a tirinha com seu contexto cultural, histórico ou social. Por exemplo, "Que aspectos da vida cotidiana ou da cultura estão sendo satirizados ou comentados nesta tirinha?" ou "Como essa tirinha reflete questões ou eventos atuais?"

Ao combinar esses tipos de perguntas, você pode criar atividades que estimulem os leitores a desenvolver várias habilidades de leitura e interpretação, proporcionando uma compreensão mais rica e significativa das tirinhas.

2. Perguntas que utilizam Interdisciplinaridade: refere-se à integração de conhecimentos, métodos e abordagens de diferentes disciplinas ou campos do conhecimento para abordar questões complexas. Em vez de se concentrar exclusivamente em uma única disciplina, a abordagem interdisciplinar busca combinar perspectivas de várias áreas para fornecer uma compreensão mais abrangente e holística de um determinado problema ou tema, e esse tipo de abordagem praticamente não foi usado nas tirinhas e atividades contidas nos LD.

A abordagem interdisciplinar nas atividades que acompanham tirinhas pode enriquecer significativamente a experiência de aprendizado dos alunos, permitindo que eles vejam conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Aqui estão algumas maneiras de incorporar a interdisciplinaridade:

- a) Ciências Naturais: explore conceitos científicos presentes nas tirinhas, como fenômenos físicos, biológicos ou químicos. Por exemplo, uma tirinha que aborda o ciclo da água pode ser acompanhada por perguntas sobre evaporação, condensação e precipitação.
- b) História e Ciências Sociais: use tirinhas que façam referência a eventos históricos ou culturais como ponto de partida para discutir contextos históricos ou sociais. Por exemplo, uma tirinha que menciona a Revolução Industrial pode ser usada para iniciar uma conversa sobre as mudanças sociais e econômicas desse período.
- c) Matemática: explore conceitos matemáticos presentes nas tirinhas, como padrões numéricos, probabilidades ou geometria. Por exemplo, uma tirinha que envolve um personagem contando objetos pode ser usada para praticar contagem e noções de quantidade.
- d) Artes e Literatura: analise elementos artísticos das tirinhas, como estilo de desenho, uso de cores e composição visual. Além disso, você pode explorar técnicas literárias, como ironia, metáfora ou sarcasmo, que são comuns nas tirinhas.
- e) Ética e Filosofia: use tirinhas que apresentam dilemas éticos ou questões filosóficas para iniciar discussões sobre valores, ética e pensamento crítico.

Ao incorporar diferentes disciplinas nas atividades das tirinhas, os alunos são incentivados a fazer conexões entre diferentes áreas do conhecimento, o que pode levar a uma compreensão mais profunda e integrada dos temas abordados.

3. Perguntas que utilizam Pensamento Crítico: destaca-se a ênfase no desenvolvimento do pensamento crítico. Esse tipo de pergunta visa incentivar os leitores a questionar, analisar e avaliar informações de maneira independente, promovendo uma postura reflexiva diante dos textos. Mas é necessário também que essas atividades possam ir além do que está presente nas tirinhas fazendo com que o aluno desenvolva suas habilidades analíticas, pensamento questionador e uma apreciação pela diversidade de perspectivas.

Para associar o pensamento crítico nas atividades que acompanham tirinhas, é importante criar perguntas que incentivem os alunos a analisar as informações de forma profunda e a considerar diferentes perspectivas. Aqui estão algumas maneiras de fazer isso:

- a) Análise de Argumentos: peça aos alunos para identificar os argumentos apresentados na tirinha e avaliar sua lógica e validade. Por exemplo, "Quais são os pontos fortes e fracos do

- b) argumento apresentado pelos personagens?" ou "Você concorda com a conclusão tirada na tirinha? Por quê?"
- c) Avaliação de Fontes: incentive os alunos a considerar a credibilidade das informações apresentadas na tirinha. Por exemplo, "Como você sabe que essa informação na tirinha é confiável?" ou "Que outras fontes de informação poderiam ajudar a confirmar ou refutar o que é apresentado na tirinha?"
- d) Pensamento Crítico sobre Assuntos Complexos: use tirinhas que abordem temas complexos e desafie os alunos a refletir sobre eles de forma crítica. Por exemplo, "Como os eventos mostrados na tirinha refletem questões sociais ou políticas atuais?" ou "Que questões éticas são levantadas pela situação na tirinha?"
- e) Resolução de Problemas: apresente aos alunos problemas ou dilemas apresentados na tirinha e peça-lhes para encontrar soluções criativas e fundamentadas. Por exemplo, "Como os personagens poderiam resolver esse problema de uma maneira diferente?" ou "Que alternativas existem para a situação apresentada na tirinha?"
- f) Pensamento Crítico em Contexto Maior: conecte a tirinha a questões mais amplas, desafiando os alunos a considerar o impacto das ações dos personagens em um contexto mais amplo. Por exemplo, "Como as ações dos personagens na tirinha poderiam afetar a comunidade em que vivem?" ou "Que lições podem ser aprendidas com as escolhas dos personagens?"

Ao incorporar essas questões nas atividades das tirinhas, os alunos são incentivados a pensar criticamente, analisar informações de forma independente e apreciar a diversidade de perspectivas, o que pode levar a uma compreensão mais profunda e significativa do texto e dos temas abordados.

4. Perguntas que utilizam Intertextualidade: a intertextualidade é abordada, indicando a importância de reconhecer e compreender as conexões entre diferentes textos. Esse aspecto amplia a visão do leitor, permitindo que ele explore as relações e influências entre obras diversas. Ao reconhecer referências a outros textos, o leitor ganha uma compreensão mais profunda dos significados e das influências que moldam o texto, além de permitir que eles identifiquem padrões, contrastes e temas subjacentes, sem falar que as influências externas afetam a interpretação e a construção do significado.

Para agregar a intertextualidade nas atividades que acompanham tirinhas, você pode criar perguntas que incentivem os alunos a reconhecer e compreender as conexões entre as tirinhas e outros textos, sejam eles literários, históricos, culturais ou artísticos. Aqui estão algumas maneiras de fazer isso

- a) **Identificação de Referências:** peça aos alunos para identificar referências a outros textos nas tirinhas, como obras literárias, filmes, músicas ou eventos históricos. Por exemplo, "Que referências literárias você pode identificar nesta tirinha?" ou "Como a tirinha faz alusão a eventos históricos ou culturais?"
- b) **Análise de Influências:** incentive os alunos a analisar como as influências externas afetam a interpretação e a construção do significado da tirinha. Por exemplo, "Como a cultura popular influencia o humor ou os temas abordados nesta tirinha?" ou "De que maneira eventos atuais podem influenciar a criação e o conteúdo das tirinhas?"
- c) **Comparação de Contextos:** peça aos alunos para comparar o contexto da tirinha com o contexto do texto de referência. Por exemplo, "Como a tirinha reinterpreta ou comenta sobre o texto de referência?" ou "De que maneira o contexto histórico ou cultural influencia a forma como o texto é apresentado na tirinha?"
- d) **Análise de Padrões e Temas:** desafie os alunos a identificar padrões, contrastes e temas subjacentes que conectam a tirinha com outros textos. Por exemplo, "Quais são os temas comuns entre a tirinha e o texto de referência?" ou "Como os personagens ou eventos na tirinha refletem ou contradizem os do texto de referência?"
- e) **Criação de Conexões:** peça aos alunos para criar conexões entre a tirinha e outros textos, explorando como essas conexões ampliam a compreensão do texto. Por exemplo, "Como a compreensão do texto de referência pode ajudar a interpretar o significado da tirinha?" ou "De que maneira a tirinha expande ou subverte as ideias apresentadas no texto de referência?"

Ao incorporar essas questões nas atividades das tirinhas, os alunos são incentivados a explorar as relações e influências entre diferentes textos, ampliando sua compreensão e apreciação das tirinhas e dos temas abordados.

5. Perguntas que utilizam Diversidade de Perspectivas: destaca-se a importância de considerar diferentes pontos de vista ao analisar um texto. Isso incentiva os leitores a apreciar a diversidade de ideias e a desenvolver empatia, habilidades essenciais para uma compreensão mais completa.

Para adicionar a diversidade de perspectivas nas atividades que acompanham tirinhas, é importante criar perguntas que incentivem os alunos a considerar e respeitar diferentes pontos de vista. Aqui estão algumas maneiras de fazer isso:

- a) **Exploração de Personagens:** peça aos alunos para analisar a tirinha a partir da perspectiva de diferentes personagens. Por exemplo, "Como cada personagem da tirinha pode ver a

- b) situação de forma diferente?" ou "Qual seria a opinião de um personagem diferente sobre o que está acontecendo na tirinha?"
- c) Discussão de Temas Complexos: apresente temas complexos abordados na tirinha e incentive os alunos a considerar diferentes perspectivas sobre esses temas. Por exemplo, "Como diferentes culturas ou grupos sociais podem interpretar essa tirinha de maneira diferente?" ou "Que valores ou crenças podem influenciar a forma como as pessoas veem essa tirinha?"
- d) Análise de Contexto: peça aos alunos para considerar o contexto histórico, cultural ou social da tirinha e como isso pode influenciar as diferentes interpretações. Por exemplo, "Como o contexto histórico da época em que a tirinha foi publicada pode afetar a forma como entendemos seu significado hoje?" ou "Que eventos atuais podem estar influenciando a forma como entendemos essa tirinha?"
- e) Comparação de Perspectivas: desafie os alunos a comparar e contrastar diferentes perspectivas apresentadas na tirinha. Por exemplo, "Como a perspectiva de um personagem se compara à perspectiva do autor da tirinha?" ou "Que outras perspectivas poderiam ser consideradas ao analisar essa tirinha?"
- f) Reflexão sobre a Própria Perspectiva: incentive os alunos a refletir sobre suas próprias perspectivas e como elas podem influenciar sua interpretação da tirinha. Por exemplo, "Como sua experiência de vida pode afetar a forma como você interpreta essa tirinha?" ou "Que preconceitos ou suposições você pode ter que podem influenciar sua interpretação da tirinha?"

Ao incorporar essas questões nas atividades das tirinhas, os alunos são incentivados a apreciar a diversidade de ideias e a desenvolver empatia, o que pode levar a uma compreensão mais completa e significativa das tirinhas e dos temas abordados.

6. Perguntas que utilizam e que levam a Discussão e ao Debate: essa categoria ressalta a promoção da expressão oral e escrita, fomentando a capacidade dos leitores de articular e defender suas ideias. A discussão e o debate contribuem para a construção coletiva de conhecimento, estimulando a participação ativa dos leitores, permitindo que eles considerem várias perspectivas, mesmo que não concordem com todas.

Para veicular a discussão e o debate nas atividades que acompanham tirinhas, é importante criar perguntas que incentivem os alunos a expressar suas opiniões e a considerar diferentes pontos de vista. Aqui estão algumas maneiras de fazer isso:

- a) Perguntas Abertas: faça perguntas que não tenham uma resposta certa ou errada, incentivando os alunos a pensar criticamente e a articular suas ideias. Por exemplo, "Qual

- b) é a sua opinião sobre o tema abordado na tirinha? Por quê?" ou "Como você acha que os personagens poderiam resolver esse problema de forma diferente?"
- c) Debate de Ideias: divida a turma em grupos e peça-lhes para debater um tema relacionado à tirinha. Forneça argumentos a favor e contra cada posição e estimule os alunos a defender suas opiniões. Por exemplo, "Debata se as ações dos personagens na tirinha foram éticas ou não" ou "Discuta como a tirinha poderia ter um final alternativo e por que essa seria uma solução melhor."
- d) Análise Comparativa: peça aos alunos para comparar a tirinha com outras obras ou situações da vida real, e discutir as semelhanças e diferenças. Por exemplo, "Compare a situação dos personagens na tirinha com um evento histórico real. O que podemos aprender com essa comparação?" ou "Como essa tirinha se compara com outras tirinhas que abordam o mesmo tema?"
- e) Resolução de Conflitos: apresente aos alunos uma situação de conflito da tirinha e peça-lhes para encontrar soluções pacíficas e eficazes. Incentive a consideração de diferentes perspectivas e a busca por um consenso. Por exemplo, "Como os personagens poderiam resolver esse conflito de forma que todos fiquem satisfeitos?" ou "Que habilidades de comunicação e negociação os personagens poderiam usar para resolver o conflito?"
- f) Reflexão e Síntese: no final da discussão, peça aos alunos para refletirem sobre o debate e sintetizarem os principais pontos discutidos. Isso ajuda a consolidar o aprendizado e a promover a reflexão crítica. Por exemplo, "O que você aprendeu com essa discussão? Você mudou de opinião sobre algum aspecto da tirinha? Por quê?"

Ao usar essas perguntas nas atividades das tirinhas, os alunos são incentivados a participar ativamente, considerar várias perspectivas e desenvolver habilidades de comunicação e argumentação, o que contribui para a construção coletiva de conhecimento e para uma compreensão mais profunda e significativa das tirinhas e dos temas abordados.

As perguntas que envolvem uma variedade de habilidades, como interpretação, síntese, análise, interdisciplinaridade, pensamento crítico, intertextualidade, diversidade de perspectivas e discussão/debate, desempenham um papel fundamental na formação de um leitor crítico. Ao responder a esse tipo de pergunta, os leitores são desafiados a ir além da simples compreensão literal do texto, sendo incentivados a pensar de forma mais profunda e abrangente.

Essas perguntas estimulam os leitores a considerar diferentes pontos de vista, a explorar conexões com outros textos e a refletir sobre as influências externas que influenciam o texto. Além disso, ao participar de discussões e debates, os leitores aprendem a articular e defender suas próprias ideias, desenvolvendo habilidades de comunicação e argumentação

Ao enfrentar questões que exigem essas habilidades, os leitores são desafiados a analisar criticamente as informações, a considerar diferentes pontos de vista e a formar suas próprias opiniões de forma fundamentada. Isso os capacita a se tornarem leitores mais críticos e reflexivos, capazes de questionar, avaliar e apreciar a diversidade de ideias e pontos de vista presentes nos textos que encontram. Assim, essas perguntas desempenham um papel importante na formação de leitores críticos, habilitando-os a se engajarem de forma mais profunda e significativa com os textos que leem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O título *O uso das tirinhas no livro de Língua Portuguesa do 6º ano (PNLD - 2024/2027) da Escola Estadual Adelaide Maciel de Patos de Minas como estratégia para o desenvolvimento da leitura crítica* expressa a essência deste estudo, que se propôs a explorar uma abordagem diferenciada no contexto educacional. A escolha de investigar as tirinhas presentes no livro de Língua Portuguesa selecionado pelos professores da escola para o uso no quadriênio 2024/2027 foi motivada pela necessidade de buscar estratégias pedagógicas que não só despertam o interesse dos estudantes pela leitura, mas também promovam o desenvolvimento da leitura crítica.

O cerne desta pesquisa reside na compreensão de que as tirinhas não são simplesmente elementos lúdicos, mas sim ferramentas pedagógicas eficazes capazes de potencializar a capacidade dos alunos de interpretar, analisar e questionar de forma crítica o mundo ao seu redor. O título reflete a intenção de aprofundar-se nesse universo visual e textual, desvendando como as tirinhas podem ser eficazes na formação de leitores críticos, em consonância com as diretrizes da BNCC.

Assim, cada etapa desta investigação teve como propósito explorar as possibilidades, desafios e contribuições que as tirinhas oferecem ao processo de aprendizagem, visando não apenas o desenvolvimento da leitura, mas também a formação de indivíduos capazes de compreender, questionar e interpretar o mundo com um olhar crítico e reflexivo. Neste sentido, a conclusão que se apresenta não apenas encerra uma etapa desta pesquisa, mas também inaugura novas perspectivas para o uso pedagógico das tirinhas, destacando sua relevância no cenário educacional contemporâneo.

No decorrer deste estudo, foi possível analisar o papel das tirinhas contidas no livro de Língua Portuguesa como instrumento pedagógico para o desenvolvimento da leitura crítica. O objetivo principal consistia em investigar se tais tirinhas poderiam verdadeiramente auxiliar no aprimoramento das habilidades de leitura crítica, em conformidade com a segunda competência geral da BNCC. Ao longo das análises realizadas, tornou-se evidente que as tirinhas não apenas têm relevância, mas também desempenham um papel significativo ao estimular o interesse dos estudantes pela leitura. A análise dos elementos nelas presentes, tais como ironia, sátira e humor, revelou como esses aspectos podem ser aproveitados como recursos pedagógicos no contexto específico do 6º ano, promovendo assim o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos.

A avaliação do livro didático de Língua Portuguesa do PNLD 2024-2027 evidenciou tanto pontos positivos quanto possíveis lacunas em relação à promoção da criticidade exigida pela BNCC por meio do uso de tirinhas. Um dos aspectos favoráveis é a incorporação de uma ampla variedade de gêneros textuais, incluindo, em sua maioria, tirinhas. Ao incorporá-las, os alunos têm a oportunidade de interagir com diferentes formas de expressão comunicativa. Devido à sua natureza concisa, as tirinhas apresentam uma linguagem visual e textual que desafia os leitores a decodificar mensagens em um contexto mais compacto, contribuindo assim para o desenvolvimento de suas habilidades interpretativas.

Outro ponto positivo observado no livro analisado é a presença de tirinhas com uma diversidade de personagens, proporcionando aos estudantes uma visão plural da sociedade. A diversidade presente nos personagens não apenas reflete a realidade multicultural, mas também permite que os leitores explorem diferentes perspectivas e vivências. Essa multiplicidade de vozes contribui significativamente para a formação de leitores críticos, capacitando-os a analisar e compreender as diferenças culturais presentes nelas, bem como em outros contextos de leitura.

A inclusão de autores diversos de tirinhas no livro amplia ainda mais a experiência de leitura, assim como a variedade de personagens. A variedade de estilos e abordagens artísticas proporciona aos estudantes uma compreensão mais abrangente das possibilidades expressivas da linguagem. Além disso, ao expor os alunos a diferentes formas de narrativa visual, o livro incentiva o desenvolvimento de uma apreciação crítica da arte e da comunicação visual.

Apesar de o livro didático escolhido pela escola utilize tirinhas para fomentar o desenvolvimento da leitura crítica, é sabido que alguns livros didáticos de Língua Portuguesa negligenciam a inclusão de tirinhas em seu conteúdo. Essa ausência de gêneros textuais diversificados contraria diretamente as diretrizes da BNCC, que preconiza a importância da diversificação de gêneros textuais como estratégia pedagógica para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. Assim, torna-se necessário realizar ajustes e complementações nos materiais, a fim de garantir que atendam adequadamente às exigências da BNCC e promovam a formação integral dos estudantes.

A semiótica, como ciência dos signos, investiga os processos de significação e comunicação, e ao aplicar essa abordagem à análise de tirinhas, percebemos que estas operam como um intrincado conjunto de signos que demandam a participação ativa do leitor. Ao combinarem imagens e palavras de forma integrada, as tirinhas criam um ambiente propício para o desenvolvimento da leitura crítica. A presença de ícones visuais e elementos simbólicos

possibilita ao leitor explorar uma variedade de significados, estimulando a interpretação contextual e a compreensão aprofundada. O diálogo entre imagem e texto fomenta o pensamento crítico, desafiando o leitor a decodificar e analisar as relações intrínsecas entre os elementos presentes na tirinha.

No entanto, ao analisarmos as perguntas presentes no Quadro de Tipologias de Perguntas de Compreensão em Livros Didáticos de Língua Portuguesa de Marcuschi (2008), observamos que as tirinhas em si podem ser utilizadas como estratégias para a formação e desenvolvimento do leitor crítico, mas as perguntas contribuem apenas parcialmente para este desenvolvimento. Em muitos casos, as perguntas tendem a focar em aspectos superficiais das tirinhas, como a identificação de personagens e a compreensão literal do diálogo, deixando de explorar elementos mais complexos, como o contexto social, cultural e histórico que permeia a mensagem transmitida pela tirinha. Dessa forma, a falta de aprofundamento limita a capacidade do aluno de desenvolver uma compreensão crítica das possibilidades presentes nas tirinhas.

Além disso, as perguntas frequentemente adotam uma abordagem fechada, buscando respostas específicas e pré-determinadas, o que pode restringir o pensamento analítico do estudante. Em vez de estimular a reflexão e interpretação pessoal, essas questões tendem a direcionar os alunos para uma resposta "correta", desencorajando a expressão de opiniões individuais e a construção de argumentos baseados na interpretação pessoal.

Outro ponto relevante é a falta de incentivo à investigação mais aprofundada. As perguntas muitas vezes não estimulam os alunos a buscar informações adicionais negligenciando a oportunidade de expandir o conhecimento sobre o tema abordado (implícita e explicitamente) e desenvolver habilidades de pesquisa e análise crítica.

De acordo com os PCNs de Língua Portuguesa, “é durante o ensino fundamental que o aluno adquire competência para resolver problemas da vida cotidiana. Para que tais expectativas sejam alcançadas, o ensino de Língua Portuguesa deve proporcionar ao aluno a capacidade de compreender diferentes tipos de texto, interpretando-os corretamente” (BRASIL, 1998, p. 41). Entretanto, cobrar dos alunos a resolução de questões tipo *A cor do cavalo branco de Napoleão* ou *Cópias* ou ainda *Vale-tudo* não ajudará a desenvolver a leitura crítica.

Para promover o pensamento crítico, é crucial incluir perguntas que incentivem a análise, interpretação, inferência e reflexão sobre o conteúdo apresentado nas tirinhas. Essas perguntas desafiam os leitores a ir além da superfície, fazendo-os conectar ideias e formar suas próprias opiniões.

Os resultados desta pesquisa reforçam a viabilidade e eficácia do uso das tirinhas como estratégia pedagógica para o desenvolvimento da leitura crítica. No entanto, ficou evidenciado

que as perguntas de natureza superficial, centradas em respostas objetivas e que não incentivam a reflexão ou análise aprofundada do material, muitas vezes não desafiam os leitores a pensar criticamente sobre o conteúdo. Elas se limitam a solicitar informações diretas e, assim, não promovem o desenvolvimento das habilidades críticas necessárias para uma compreensão mais profunda e contextualizada, devem ser retiradas das atividades.

O ideal seria a inclusão de perguntas que desafiam os leitores a pensar além do texto, analisando, interpretando e refletindo sobre o conteúdo de maneira mais profunda e significativa. Essas perguntas incentivam o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores, como análise crítica, síntese de informações e aplicação de conhecimento em diferentes contextos.

Outro aspecto a ser considerado é o potencial impacto na generalização dos resultados. Se a análise se baseia em uma amostra limitada de tirinhas, pode haver desafios em estender as conclusões para um conjunto mais amplo de materiais. Sugere-se que pesquisas futuras explorem a aplicação de tirinhas em diferentes séries e contextos educacionais, além de investigar outras formas de material didático que possam complementar e enriquecer o desenvolvimento da leitura crítica.

Este estudo contribui significativamente para o campo da Língua Portuguesa ao evidenciar a importância das tirinhas como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da leitura crítica. As recomendações para aprimoramentos nos livros didáticos também oferecem direcionamentos práticos para educadores e gestores escolares.

As aplicações educacionais derivadas deste estudo revelam o potencial transformador da semiótica na formação de leitores críticos. A incorporação de tirinhas e da metodologia semiótica no ambiente educacional oferece uma abordagem diferente para desenvolver habilidades analíticas e interpretativas desde as fases iniciais da educação. Ao adotar essa prática, educadores podem instigar o interesse dos alunos de maneira lúdica, enquanto simultaneamente cultivam as habilidades críticas fundamentais para uma participação ativa na sociedade.

A utilização de tirinhas como recurso pedagógico é particularmente eficaz devido à sua natureza concisa e visualmente atrativa. As aplicações começam na educação fundamental, em que modelos simples delas podem ser empregadas para ensinar conceitos linguísticos, incentivar a leitura e desenvolver a interpretação visual. A progressão para níveis mais avançados permite uma exploração mais complexa, integrando a análise textual discursiva como uma ferramenta cognitiva para decodificação das mensagens.

Em todos os níveis de ensino, as tirinhas podem ser empregadas para abordar questões sociais, políticas e culturais, proporcionando infinitas possibilidades para discussões críticas em sala de aula. A aplicação da semiótica aprimora a capacidade dos alunos de interpretar as particularidades delas, reconhecer símbolos culturais e questionar representações estereotipadas. Essa abordagem não apenas fortalece as habilidades de leitura crítica, mas também promove uma compreensão mais ampla da comunicação visual.

Os alunos, ao internalizar essa abordagem analítica, tornam-se leitores críticos capazes de questionar, interpretar e comunicar eficazmente em diversas situações. Essa formação vai além do domínio da linguagem e se estende ao desenvolvimento de uma mentalidade questionadora e reflexiva, essencial para a participação ativa em uma sociedade complexa.

Este trabalho não apenas responde à pergunta de pesquisa, demonstrando a relevância das tirinhas no desenvolvimento da leitura crítica, mas também aponta para caminhos que podem ser trilhados para aprimorar a oferta de materiais didáticos. O uso perspicaz das tirinhas nos livros de Língua Portuguesa é uma estratégia pedagógica promissora, e sua implementação efetiva pode impactar positivamente a formação dos estudantes, preparando-os para uma leitura crítica e reflexiva em um mundo em constante transformação.

REFERÊNCIAS

ALVES, J.M. Histórias em quadrinhos e educação infantil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.21, n.3, 2001. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br>>. Acesso em: 12 abr. 2023.

AZEREDO, José Carlos de (Org). A gramática: conhecimento e ensino. In. **Língua Portuguesa em debate: Conhecimento e ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. In: Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Edital nº 01/2022-CGPLI - PNLD 2024-2027. Este edital tem por objeto a convocação de interessados em participar do processo de aquisição de obras didáticas, recursos educacionais digitais e obras literárias destinados aos alunos e professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) da educação básica pública das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal, conforme condições e especificações constantes neste edital e seus anexos. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-no-01-2022-cgpli-pnld-2024-2027/> Acesso em: 27 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 5 mai. 2023.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação. **Base Curricular Comum Nacional**.2017.

BRASIL. MEC. **Manual PDDE Interativo**. Brasília: Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, jun. 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 3. ed. Brasília: A secretaria, 2001.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa**, Brasília: MEC. 1997.

BRASIL. **PDDE Interativo**. 2022. Disponível em: <https://pddeinterativo.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/legislacao-pnld/resolucao-cd-fnde-no-42-de-28-de-agosto-de-2012>. Acesso em: 13 jul. 2023.

CAMPOS, Rogério. **Imageria**: o nascimento das histórias em quadrinhos. São Paulo. Veneta, 2015.

CEREJA, William Roberto; VIANNA, Carolina Dias. **Português: linguagens**, 6º ano ensino fundamental. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2022. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas/componente-curricular/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas_lingua_portuguesa. Acesso em: 08 nov. 2023.

CIRNE, Moacy. **História e crítica dos quadrinhos brasileiros**. Rio de Janeiro: Funarte, 1990.

DANTAS, Doneves Fernandes. **Leitura Crítica**: um caminho para a ressocialização. Cajazeiras. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Letras, UFCG-CFP, Paraíba, 2018.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**: princípios e práticas do lendário cartunista. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Escola Estadual “Adelaide Maciel”. 2022. **Regimento Escolar**. Patos de Minas, 2022.

Escola Estadual “Adelaide Maciel”. 2022. **Projeto Político Pedagógico - PPP**. Patos de Minas, 2022.

FERNANDES, José David Campos. Introdução à semiótica. In: ALDRIGUE, Ana Cristina de Sousa; LEITE, Jan Edson Rodrigues (Org.). **Linguagens**: usos e reflexões. 1. ed. João Pessoa: UFPB, 2011. v.8.

FAVRETO, Elemar Kleber. LIMA, Eder Joacir de Lima. FRANCO, Anderson Ercílio dos Reis. O processo de interpretação dos signos: uma proposta de análise semiótica para o ensino de ciências. **Revista Vitruvian Cogitationes**, 2(1), 150-167. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de Ler**: em três artigos que se completam. 37 ed. São Paulo, Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, UNESP, 2000.

HUSSEIN, Carmem Lúcia. **Leitura Crítica e criativa**: Ensino e aprendizagem. 1ª. ed. Rio de Janeiro: CBJE, 2008. v. 1. 90p.

KLEIMAN, Ângela. A concepção escolar da leitura. In: Oficina de leitura. **Teoria e**

prática. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

KLEIMAN, Ângela. Abordagens da leitura. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12538>. Acesso em: 08 ago. 2023.

KLEIMAN, Ângela. **Aspectos Cognitivos da Leitura**. Campinas, São Paulo, Brasil: Pontes. 1997.

KLEIMAN, Ângela. Formando leitores críticos. In: ARI, Hugo; WALTY, I.; VERSIANI, Z. **Ensaio sobre leitura 2**. Belo Horizonte: Editora PucMinas, 2007.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina da leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 14ª ed. São Paulo: Pontes, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

LAJOLO, Marisa. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Série Educação em Ação. São Paulo: Ática, 1993.

LAJOLO, Marisa. Sociedade e literatura: parceria sedutora e problemática. 1988 e 1997. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli et al. **Sociedade e linguagem**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

LIMA, Bruna Mara Rosin de. **Uma reflexão sobre o uso de tirinhas no livro didático: da leitura escolar à leitura da vida**. 2020. 133 f. PROFLETRAS, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

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

MARNY, Jacques. **Sociologia das Histórias em Quadrinhos**. Tradução Maria Fernanda Margarido Correia. Barcelos. Companhia Editora do Minho. 1970.

MARQUES, Adilma Laurentino de Lima. **Histórias em quadrinhos sob a ótica da BNCC no estudo das inferências no ensino fundamental**. 2020. 103 f. PROFLETRAS, Universidade Federal De Campina Grande, Cajazeiras, 2020.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 194-207.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Currículo Referência de Minas Gerais**. SEE-MG: Belo Horizonte, 2018.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>.

PEÇANHA, Jeany Martinelli. **As tirinhas de Armandinho na sala de aula: caminhos para formação do leitor crítico**. 2020. 144 f. Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Letras, Vitória, 2020.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. Trad. José Teixeira Coelho Neto. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

QUEIROZ, João. **Semióse segundo C. S. Peirce**. São Paulo. Educ-Fapesp, 2004.

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro; VILELA, Túlio; RAMOS, Paulo; BARBOSA, Alexandre. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo. Editora Contexto; 2ª edição. 2009.

ROCHA, Claudia Moura da. Leitura e produção de sentidos: o papel da Semiótica, da Semântica e da Pragmática. In: CONFORTE, André; CORREIA, Claudio. (Org.). **Semiótica, pesquisa e ensino**. Comunicações. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2019, v. 1, p. 14-38.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2015. v. único.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2005.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. **Introdução à Semiótica**: Passo a passo para compreender os signos e a significação. São Paulo: Paulus, 2017. Coleção Introduções.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso-comum à consciência filosófica. 17 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 5 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1995.

SCHNEIDER, Elinéia Fernanda Cordeiro. **História em quadrinhos em sala de aula**. Trabalho de Conclusão de Curso. Especialização em Mídias Integradas na Educação, da Universidade Federal do Paraná, 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/2xAwuIw>>. Acesso em: 09 jul. 2023.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Criticidade e Leitura**: ensaios. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **De olhos abertos**: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. O ato de ler. Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 5. ed. São Paulo: Global, 1991.

SILVA, Fábio Tavares da. **História em Quadrinhos no ensino de Artes Visuais**. 3. ed. João Pessoa-PB, Marca de Fantasia, 2021.

SIMÕES, Darcília; FREITAS, Maria Noemi. **A contribuição da Semiótica no ensino e na pesquisa**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VASCONCELOS, Cláudia Bahia Ribeiro. **Tirinhas na sala de aula [manuscrito]: uma proposta de intervenção para o desenvolvimento da competência leitora**. 2019. 119 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros -Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2019.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

VITORINO, Lenilde Soares Leite. **A contribuição das tiras de Mafalda na formação leitora crítico-reflexiva na sala de aula**. 2017. 77 f. Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHL. João Pessoa, 2017.

Anexo A: Tirinhas presentes no livro de língua portuguesa utilizado para a pesquisa

TÍTULO: PORTUGUÊS - LINGUAGENS³²

AUTORES: WILLIAM CEREJA e CAROLINA DIAS VIANNA

SÉRIE: 6º ANO

EDITORA: SARAIVA

ESCOLA ESTADUAL ADELAIDE MACIEL

PATOS DE MINAS

PNLD 2024/2027

TIRA 1

Para refletir, sobre isso, leia a tira a seguir.



- A tira retrata uma situação comum, que já pode ter acontecido com você.
 - Quem são os personagens?
 - O que é possível supor da situação retratada?
- Observe o desenho feito na parede, no segundo e no terceiro quadrinho.
 - Quem fez o desenho?
 - Você acha que a fala do terceiro quadrinho traz a resposta esperada pela personagem que fez a pergunta no primeiro quadrinho? Justifique.

CONFIDENCIAL: Uso exclusivo para a fase de escolha do PNLD pelo profissional de educação:

HIRLENE DE OLIVEIR E AILVA, **737.216-**- Baixado em 24/08/2023 20:11:08

21

- A construção do humor da tira se baseia no mal-entendido causado pela fala do primeiro quadrinho.
 - De acordo com a situação retratada, deduza: A mãe do garoto entendeu que o desenho representava a imagem de um polvo?
 - Você acredita que o garoto tenha entendido a pergunta da mãe?
 - Embora estejam falando o mesmo idioma, há um ruído na comunicação entre os personagens. Levante hipóteses: Por que isso aconteceu?
 - Reescreva a fala do primeiro quadrinho como se a mãe estivesse fazendo uma afirmação, explicitando a real intenção dela.

³² As tirinhas apresentadas neste trabalho foram extraídas do livro didático Português: linguagens, do 6º ano ensino fundamental, dos autores William Roberto Cereja e de Carolina Dias Vianna e disponível no site do Guia do Livro Didático no endereço eletrônico https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas/componente-curricular/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas_lingua_portuguesa. Os livros baixados deste site possuem marca d'água para garantir a proteção dos direitos autorais e a autenticidade do material.

TIRA 2

Leia a tira a seguir para responder às questões 3 a 5.



GONSALES, Fernando. Folha de S.Paulo, São Paulo, 30 ago. 2017.

3. Observe a diferença de formato entre o retângulo e os balões que contêm o texto verbal no primeiro quadrinho.
 - a) Deduza: De quem é a voz em cada um deles?
 - b) Qual é o sentido das falas contidas nos balões?
4. Você estudou que os modos de usar a língua podem variar conforme diferentes fatores.
 - a) Os indivíduos de qual grupo retratado na tira usam uma linguagem semelhante?
 - b) Que identidade é construída para esse grupo no contexto da tira?
5. No segundo quadrinho, há quatro balões de fala.
 - a) Que balões têm falas semelhantes às dos balões do primeiro quadrinho?
 - b) Troque ideias com a turma e conclua: Com que sentido é habitualmente usada a expressão **voz interior**?
 - c) Na tirinha, o que leva essa expressão a provocar humor?

CONFIDENCIAL: Uso exclusivo para a fase de escolha do PNLD pelo profissional de educação;

HIRLENE DE OLIVEIR E AILVA, ***.737.216-**- Baixado em 24/08/2023 20:11:08

47

TIRA 3

Leia esta tira para responder às questões 3 e 4:



GONSALES, Fernando. Niquel Náusea. Folha de S. Paulo, São Paulo, 30 jun. 2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/quadrin/1330062002022.htm>. Acesso em: 6 maio 2022.

3. A tira faz referência à fábula "A cigarra e a formiga", que você já estudou neste capítulo, ao ler um poema de José Paulo Paes sobre essa história.

a) Indique no caderno qual dos trechos a seguir, extraídos do poema, é representado na tira.

- I. "Enquanto a formiga / carrega comida"
- II. "A formiga é só trabalho / A cigarra é só cantiga."
- III. "a cantiga / da cigarra / que distrai da fadiga"

b) Segundo a tira, qual é o motivo pelo qual a cigarra canta? Ela parece feliz em cantar? Justifique sua resposta com base no texto.

c) Considerando a história da fábula, o que seria "um troco" ao qual a cigarra se refere no segundo quadrinho?

d) Considerando suas respostas anteriores, explique como o diálogo com a fábula contribui para a construção do humor na tira.

4. Diversas palavras empregadas na tira contêm dígrafos e encontros consonantais.

- a) Copie no caderno as que têm dígrafos, circulando-os em cada uma.
- b) Copie no caderno as que têm encontros consonantais, circulando-os em cada uma.

CONFIDENCIAL: Uso exclusivo para a fase de escolha do PNL D pelo profissional de educação:

TIRA 4

2. Leia a tirinha:



BROWNE, Dk. Hagar, o Horrível. Folha de S.Paulo, São Paulo, 17 nov. 2013.

O humor do cartum está no fato de que a situação, como um todo, é:

- a) adequada para o elogio que Hagar faz à capacidade de iniciativa do responsável pela ponte.
- b) confortável para Hagar, desde que ele faça o pagamento exigido para a utilização da ponte.
- c) mal compreendida por Hagar.
- d) imprópria para uma reflexão sobre a capacidade de iniciativa do responsável pela ponte.

CONFIDENCIAL: Uso exclusivo para a fase de escolha do PNLD pelo profissional de educação:

HIRLENE DE OLIVEIR E AILVA, ***.737.216-**- Baixado em 24/08/2023 20:11:08

85

TIRA 5



Ziraldo,
em 2017.

Ziraldo

Ziraldo Alves Pinto
(1932-) nasceu na cidade de Caratinga, em Minas Gerais. É jornalista, cartunista, chargista, dramaturgo, autor de livros infantis e de histórias em quadrinhos.

No início dos anos 1960, lançou uma revista em quadrinhos mensal chamada *A Turma do Perereco*. Inventou personagens que ficaram famosos, como Supermãe; Zeróis; Canguru e Jeremias, o bom. Em 1980, lançou o livro *O Menino Maluquinho*, que inspirou a criação da série de histórias em quadrinhos de mesmo nome, publicada entre 1989 e 2007.

Ele ainda publicou, entre outros, os livros *O planeta lilás*, *Flicts*, *Uma professora muito maluquinha* e *Menina Nina: duas razões para não chorar*.

1. O que Carolina e Lúcio vão fazer na casa de Bocão?
2. Muitos textos trabalham com **implícitos**, isto é, com informações **subentendidas**. Com base no primeiro e no segundo quadrinho, responda às questões a seguir.



- a) Lúcio e Carolina já sabiam que Nina, a irmã de Bocão, havia se machucado? Justifique sua resposta com elementos do texto.
 - b) A frase "Precisou **até** colocar gesso!" dá a entender que o acidente de Nina foi sério? Por quê?
 - c) O que ocasionou o acidente de Nina? Na sua opinião, o acidente foi grave?
3. Nina é mais nova do que todos os outros personagens. Que palavras e expressões do texto permitem chegar a essa conclusão?

CONFIDENCIAL: Uso exclusivo para a fase de escolha do PNLD pelo profissional de educação:

HIRLENE DE OLIVEIR E AILVA, ***.737.216-**- Baixado em 24/08/2023 20:11:08

TIRA 6

A LINGUAGEM DO TEXTO

HIRLENE DE OLIVEIR E AILVA
***.737.216-**

1. Depois de abrir os presentes, Nina diz: “– Valeu!”. Essa palavra foi empregada com um sentido diferente do que geralmente tem o verbo **valer** (equivale a “ter valor”, “merecer”, “ter validade” etc.). Qual é o sentido dessa palavra no contexto?

2. Você já estudou em anos anteriores que, nas HQs, as falas e os pensamentos dos personagens costumam aparecer dentro de **balões**. Observe este quadrinho e os balões presentes nele:

a) Quantos balões aparecem nesse quadrinho? Descreva-os quanto ao tipo e aos personagens a que fazem referência.

b) O que significa a expressão **BLÁ, BLÁ, BLÁ...**, dita por Chapeuzinho Vermelho?

c) O que expressa o gesto do lobo?



CONFIDENCIAL: Uso exclusivo para a fase de escolha do PNLD pelo profissional de educação:

HIRLENE DE OLIVEIR E AILVA, ***.737.216-** - Baixado em 24/08/2023 20:11:08

TIRA 7

Exercícios

Leia esta tira e responda às questões 1 a 3.



BECK, Alexandre. Armandinho Quatorze. Florianópolis: edição do autor, 2019. p. 15.

CONFIDENCIAL: Uso exclusivo para a fase de escolha do PNLD pelo profissional de educação:

HIRLENE DE OLIVEIR E AILVA, ***.737.216-**- Baixado em 24/08/2023 20:11:08

107

1. As tirinhas costumam ser publicadas sobretudo em jornais. E você está vendo a tira em seu livro didático. Converse com os colegas: Nessas duas situações comunicativas, os interlocutores são os mesmos? Explique.
2. Nas falas iniciais da mãe, ela está se referindo a uma narrativa clássica dos contos maravilhosos. Que narrativa é essa? Que elementos permitiram chegar a essa conclusão?
3. A mãe de Armandinho lê a história dirigindo-se ao filho, quando o garoto está deitado na cama. Pensando nessa situação comunicativa, qual é o provável objetivo da mãe ao fazer isso? Ele parece ter sido atingido? Justifique.

TIRA 8



Quadrinhos no mundo

Em cada país as HQs são chamadas de um jeito diferente. Nos Estados Unidos, as histórias em quadrinhos recebem o nome de *comic strips* ("tiras cômicas"). Já na França são chamadas de *bandes dessinées* ("bandas ou tiras desenhadas"). Na Itália, de *fumetti* ("fumaça"), remetendo ao formato dos balões de fala. Na América hispânica, recebem o nome de *historietas*. No Japão, são chamadas de *mangás*; em Portugal, de *histórias aos quadrinhos* e, na Espanha, de *tebeos*. No Brasil, as histórias em

Na história em quadrinhos que você leu, foi possível notar que esse gênero é organizado em uma sequência de quadrinhos e, no caso dessa HQ, há desenhos e balões de fala. Para conhecer um pouco mais de HQs, responda às questões a seguir.

1. Releia o quadrinho a seguir, da HQ "Conta mais?".

Você viu que um dos sentidos da palavra **Valeu!**, nesse quadrinho, é "Obrigada!".

- a) Observe o gesto que Nina faz enquanto diz essa palavra. Ela realmente está satisfeita e feliz com os presentes que recebeu? Por quê?
- b) Conclua: Na linguagem das histórias em quadrinhos, se a parte verbal ou se os desenhos forem eliminados, o conteúdo delas se mantém? Justifique.



TIRA 9

No Brasil, as histórias em quadrinhos costumam ser reunidas em revistas chamadas **gibis**. Esse nome foi adotado porque, em 1938, no Rio de Janeiro, uma revista em quadrinhos chamada *Gibi* fez enorme sucesso e, assim, o nome **gibi** acabou virando sinônimo de revistas de HQs.



HQ argentina *Batu*, criada pelo cartunista TUTE (*Batu 5*. Editora Sudamericana, 2013).

o conteúdo delas se mantém.
Justifique.



2. Geralmente, em outros gêneros narrativos, como o conto maravilhoso ou a fábula, há um narrador que conta a história.
 - a) Nas HQs, como a história normalmente é narrada?
 - b) Às vezes, pode ser utilizada uma legenda no alto do quadrinho. Veja:



Qual é o papel da legenda nesse quadrinho? É possível dizer que representa a voz do narrador?

CONFIDENCIAL: Uso exclusivo para a fase de escolha do PNLD pelo profissional de educação:

TIRA 10 e 11

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Observe os quadrinhos a seguir.



2. Em qual desses quadrinhos a Mônica parece preocupada ou em dúvida? Justifique.

3. Qual é a dúvida de Mônica e de que modo o amigo a soluciona?

4. No outro quadrinho, Mônica esclarece uma dúvida do amigo com quem ela fala. Qual é ela?

5. O que há em comum entre as dúvidas apresentadas?

6. Quando Franjinha comenta o direito à saúde, Cascão diz "saúde" e Cebolinha diz: "Obrigado, mas eu não espileo".

7. Por que ele faz esse comentário? Explique.

8. Que efeito de sentido ele provoca no leitor? Explique.

9. No quadrinho a seguir, faça três personagens que não fazem parte da Turma da Mônica.



10. Observe o contexto: quem eles podem ser? Explique.

11. Que elementos da imagem dão ideia de que eles estão correndo?

12. A expressão facial desses personagens reforça qual resposta dos itens anteriores? Explique.

13. Observe a linguagem verbal usada pelos personagens: ela é mais formal ou mais informal? Explique.

CONFIDENCIAL: Uso exclusivo para a fase de escolha do PNLD pelo profissional de educação.

HIRLENE DE OLIVEIRA E ALVA, 737.216-00 - Baixado em 09/11/2023 11:33:00

126

TIRA 12

Conteúdo de exemplo: Língua Portuguesa

Leia a tira a seguir para responder às questões 4 a 6.



4. Observe o sentimento da Joaquina na tira e a atitude dela.
- Qual é esse sentimento? E que atitude ela tomou para receber ajuda?
 - Que elementos da parte não verbal da tirinha confirmam as falas da Joaquina nos dois primeiros quadrinhos?
5. Na fala do segundo quadrinho, a Joaquina emprega o substantivo **suporte**.
- Deduza: Qual é o sentido dele no contexto?
 - Por que, no contexto, a personagem da tira ligar para o suporte surpreende o leitor?
 - A solução do suporte reforça essa surpresa? Explique.
6. Nos dois últimos quadrinhos, é empregado um substantivo fundamental para compreender que sentimento da Joaquina precisa ser ajustado.
- Identifique-o.
 - Troque ideias com os colegas e o professor: trata-se de um substantivo concreto ou abstrato? Essa resposta confirma a resposta ao item **b** da questão anterior?
 - A fala da Joaquina no último quadrinho reforça o humor da tira. Considerando sua resposta ao item anterior, justifique essa afirmativa.

CONFIDENCIAL: Uso exclusivo para a fase de escolha do PNLD pelo profissional de educação;

HIRLENE DE OLIVEIRA E AILVA, ***.737.216-*** - Baixado em 24/08/2023 20:11:08

137

TIRA 13

► DIVISÃO SILÁBICA

Leia a seguir alguns trechos da história em quadrinhos em estudo neste capítulo e responda às questões 1 e 2.



- Observe que certas palavras foram escritas com hifen em alguns dos balões da história em quadrinhos. Essas palavras sempre são escritas com hifen? Como são registradas nos dicionários?
- Levante hipóteses: Por que elas foram grafadas dessa forma na história em quadrinhos?

TIRA 14

Exercícios

Leia esta tira, de Fernando Gonsales, e faça as atividades propostas.



GONSALES, FERNANDO. O Fixador. São Paulo, 1º jun. 2013.

1. No primeiro quadrinho da tira, a palavra **incríveis** aparece dividida em sílabas.
 - a) Que efeito resulta dessa divisão da palavra?
 - b) Que outra palavra na tirinha foi grafada com divisão silábica? Por que isso acontece?
2. No segundo quadrinho, a tirinha faz uma brincadeira com um conhecido conto maravilhoso. Converse com a turma.
 - a) Qual é esse conto e que elementos do quadrinho dão essa ideia?
 - b) Cada personagem interpreta o efeito do fixador na trança de modo diferente, gerando humor. Explique essa afirmativa.
 - c) O diálogo entre os personagens é o esperado no conto maravilhoso? E a linguagem usada por eles? Explique.

CONFIDENCIAL: Uso exclusivo para a fase de escolha do PNLD pelo profissional de educação:

HIRLENE DE OLIVEIR E AILVA, ***.737.216-**- Baixado em 24/08/2023 20:11:08

TIRA 15 e 16

1. Compare os balões presentes nos quadrinhos a seguir, da história que você leu neste capítulo.



- a) Qual é a diferença entre os balões do quadrinho da esquerda e o balão do quadrinho da direita?
- b) Por que você acha que há essa diferença entre os balões?
- c) Identifique na história outro balão que também seja tremido, como o das bactérias e dos vírus.

2. Observe agora os quadrinhos a seguir.



- a) O que a palavra **Ai!** expressa na situação?
- b) E o que as palavras **CHEC CHEC** representam na situação?

CONFIDENCIAL - Uso exclusivo para a fase de escolha do PNLD pelo profissional de educação:
 HIRLENE DE OLIVEIR E AILVA, ***.737.216-**- Baixado em 24/08/2023 20:11:08

TIRA 17

3. Observe agora este outro quadrinho da história:



O texto verbal que está no canto superior esquerdo é chamado **legenda**. Nesse quadrinho, quem está falando? É um narrador desconhecido ou é um personagem da história?

Ao responder às questões, você pôde observar que as histórias em quadrinhos contam com alguns recursos característicos de sua organização em linguagens verbal e não verbal. As **interjeições**, por exemplo, expressam sentimentos e sensações como dor, raiva, alegria, etc., como a palavra **Ai**, falada por Cascão. Existem também as **onomatopeias**, que representam sons, como é o caso da expressão **CHEC CHEC**, que sugere o barulho feito pela escova de dentes da Mônica.

E há os balões com vários formatos. Você conheceu, na história em quadrinhos lida, o **balão-fala**, que apresenta todo o contorno em linha contínua, e o **balão-grito**, que é tremido e traduz irritação, espanto, horror. Mas existem muitos outros tipos, como o balão-pensamento, que apresenta o rabicho em forma de pequenas bolhas, o balão-cochicho, feito com linhas pontilhadas, que transmite a ideia de que o personagem está falando baixinho.

Conheça os outros tipos de balão.

TIRA 18

Leia a seguir, uma tirinha de Fernando Gonsales e responda às atividades 2 a 5.



GONSALES, Fernando. Niquel Niquera. Folha de S.Paulo, São Paulo, 28 fev. 2010. Ilustrada, p. E9.

2. Qual é o conto maravilhoso retomado nessa tirinha? Que elementos fizeram você reconhecê-lo na tira?
3. No primeiro quadrinho, há o encontro de dois personagens.
 - a) Que substantivo abstrato pode ser usado para nomear o sentimento da menina nesse encontro? Justifique sua resposta.
 - b) Na sua opinião, o que o uso do artigo **o** antes do substantivo **lobo** revela sobre a relação entre esses dois personagens: eles parecem se conhecer ou não?
 - c) Ao ver que o lobo se refere a si mesmo como "o lobo bom", que relação o leitor conhecedor do conto retomado na tirinha pode estabelecer entre os personagens da tira e do conto?
4. Considerando seus conhecimentos sobre a história com a qual a tira estabelece intertextualidade, a forma como o animal age no último quadrinho era esperada? Explique.
5. Por que a reação da vovó no último quadrinho provoca humor?

CONFIDENCIAL: Uso exclusivo para a fase de escolha do PNLD pelo profissional de educação:

HIRLENE DE OLIVEIR E AILVA, ***.737.216-*** - Baixado em 24/08/2023 20:11:08

163

TIRA 19

Concluído o vídeo, guardem-no para apresentá-lo no evento que vão organizar conforme sugerido em **Intervalo**.

CONFIDENCIAL: Uso exclusivo para a fase de escolha do PNLD pelo profissional de educação:

HIRLENE DE OLIVEIR E AILVA, ***.737.216-**- Baixado em 24/08/2023 20:11:08

167

HIRLENE DE OLIVEIR
***.737.216

PASSANDO a limpo

Leia esta tira de Fernando Gonsales para responder à questão 1.

X Não escreva no livro.

© Fernando Gonsales - Acervo do CEFET/PA

GONSALES, Fernando. *Pinóquio Adolescente*. São Paulo, SP, 21 jul. 2006.

1. Pode-se afirmar que, para apreender o humor e construir o sentido da tira, é necessário:

- saber detalhes da fase da adolescência, quando é comum o aparecimento de espinhas no rosto dos jovens.
- recuperar a relação intertextual com a história de Pinóquio, considerando que ele é uma criança, e não um adolescente.
- recuperar a relação intertextual com a história de Pinóquio, considerando que ele é um boneco de madeira.
- conhecer a relação problemática entre Pinóquio e seu pai, Gepeto, na história original.

Leia o poema de Elias José e responda às questões 2 e 3.

HIRLENE D

HI

DE OLIVEIR E AILVA

TIRA 20

Leia a tira e responda às questões 4 e 5.



VARGAS, Russ. *Elmo* da Corte: coleção de tiras. São Paulo: Via Lettera, 2003. p. 17

4. Na tira, há uma crítica à construção da imagem pública de figuras de poder, representadas pelo personagem Elmo, o cavaleiro. De acordo com a tira, essa construção de imagem baseia-se no fato de que essas figuras:
- têm seus feitos exagerados por seus servidores, que assim procedem para impressionar o povo.
 - pouco se preocupam com a imagem que têm perante o povo.
 - são enganados por seus servidores.
 - seguem ditados populares.
5. A propósito da linguagem empregada no diálogo entre o cavaleiro e seu serviçal, na tira, considere as seguintes afirmações.
- Nas palavras **zóio** e **fióte** ocorre mudança semelhante à observada em **teiado** ("telhado") e **foja** ("folha"), comum em variedades estigmatizadas.
 - O termo **lagartixazita** tem, ao mesmo tempo, os sentidos de diminutivo e de menosprezo.
 - A palavra **tá** é redução do verbo **estar**.
 - O termo **cumé** é resultado da junção de **como é**.

Estão corretas:

- I e II.
- I, II e III.
- Todas.
- Nenhuma delas.

CONFIDENCIAL: Uso exclusivo para a fase de escolha do PNLD pelo profissional de Educação:

HIRLENE DE OLIVEIR E AILVA, ***.737.216-**- Baixado em 24/08/2023 20:08:08 169

TIRA 21

CONFIDENCIAL: Uso exclusivo para a fase de escolha do PNLD pelo profissional de educação:
 HIRLENE DE OLIVEIRA E AILVA, ***.737.216-**- Baixado em 24/08/2023 20:11:08

Exercícios

Leia a tira a seguir, de Laerte, e responda às questões 1 a 5.

Não escreva no livro.

1. Lola e Juju são as personagens principais da tira lida. Observe que os quadrinhos estão organizados em três linhas, uma abaixo da outra.

- O que Lola e Juju fazem nos quadrinhos das duas primeiras linhas da história? Como elas parecem se sentir?
- Nos quadrinhos da última linha elas mudam seu comportamento. Qual é essa mudança? Identifique os elementos da linguagem não verbal do texto que contribuem para identificar tal alteração.

2. O texto verbal das placas também tem papel fundamental no texto. Observe que ele apresenta informações que se ampliam à medida que as personagens avançam.
- Que locução adjetiva é empregada nas placas para caracterizar a ilha?
 - Que adjetivos são empregados para caracterizar as flores?
3. Reescreva, no caderno, o texto da placa do penúltimo quadrinho, fazendo as alterações indicadas a seguir e as adequações necessárias.
- Substitua a palavra **flores** pela palavra **vegetação**.
 - Substitua a palavra **flores** pela palavra **seres**.
4. Além dos adjetivos e das locuções adjetivas identificados por você na questão 2, que outra palavra também se refere ao substantivo **flores** no contexto? Explique.
5. Considerando suas respostas às questões anteriores, conclua:
- Que procedimentos utilizados pela cartunista produzem o suspense observado na tira?
 - Qual dos adjetivos é determinante para a mudança de atitude das personagens? Justifique sua resposta.

CONFIDENCIAL: Uso exclusivo para a fase de escolha do PNLD pelo profissional de educação:

HIRLENE DE OLIVEIR E AILVA, ***.737.216-**- Baixado em 24/08/2023 20:11:08

191

TIRA 22

6. Leia a tira a seguir e observe o emprego dos artigos.



- Duas falas na tira representam pontos de vista diferentes sobre o roubo. O contraste entre esses pontos de vista provoca o humor ao quebrar a expectativa do leitor. Explique isso no caderno.
- Qual é o único artigo indefinido empregado na tira? E quais são os artigos definidos?
- Considerando quem são os interlocutores e o local onde eles estão, justifique: Por que houve vários empregos de artigos definidos e apenas um emprego de artigo indefinido?

TIRA 23

Exercícios

Leia esta tira para responder às questões 1 a 4.



1. Calvin anuncia uma suposta façanha dele nos três primeiros quadrinhos.

- Qual é essa suposta façanha?
- Quais vantagens ele acredita ter com esse feito?

2. Compare a parte verbal e a não verbal desses três quadrinhos iniciais.

- Descreva quais elementos verbais e não verbais indicam que Calvin está presente nesses quadrinhos.
- Para o leitor da tira, as imagens reforçam ou contrariam a parte verbal de Calvin? Justifique sua resposta.
- Identifique e classifique os pronomes de 1ª pessoa utilizados nas falas de Calvin.

3. Nas falas de Calvin são empregados dois pronomes indefinidos.

- Quais são eles?
- Um dos pronomes identificados no item a) acompanha um substantivo. Identifique-o e deduza: Qual expectativa é criada no leitor pelo emprego desse substantivo?
- Considerando suas respostas anteriores, troque ideias com os colegas e o professor e conclua: Qual efeito de sentido é construído pelo uso desses pronomes nos dois quadrinhos?

4. Como é comum nas tiras, o último quadrinho é essencial para a construção do humor.

- Deduza: De quem é a fala desse último quadrinho e o que ela representa no contexto da tira?
- O que o último quadrinho revela sobre a suposta façanha de Calvin?
- Levante hipóteses: Por fim, o que significam, para Calvin, as palavras e expressões que você analisou na atividade 3?
- Considerando as análises feitas nas questões anteriores, explique de que forma esse último quadrinho contribui para a construção do humor da tira.

CONFIDENCIAL! Uso exclusivo para a fase de escolha do PNLD pelo profissional de educação.

TIRA 24

► SÍLABA TÔNICA E SÍLABA ÁTONA

Leia esta tira, de Adão Iturrusgarai:



ITURRUSGARAI, Adão. Folha de S.Paulo, São Paulo, 10 maio 2012.

- Qual é o sentimento específico manifestado pelo personagem em todos os quadradinhos e qual é o motivo de ele sentir-se assim?

CONFIDENCIAL: Uso exclusivo para a fase de escolha do PNLD pelo profissional de educação:

HIRLENE DE OLIVEIR E AILVA, ***.737.216-**- Baixado em 24/08/2023 20:11:08

213

- A tira aborda o tema das normas ortográficas da língua portuguesa.

- Troque ideias com os colegas: O que justifica a ortografia da língua?
- De acordo com o ponto de vista do personagem, a palavra **palíndromo** deveria ser um palíndromo. Você sabe o que é isso? Dê um exemplo.

- No último quadradinho, o personagem diz **Pronto, falei!**.

- Qual é o sentido dessa expressão? Você costuma usá-la? Em quais situações?
- Explique a relação dessa expressão com as falas anteriores e com a construção do efeito de humor da tira.

- Leia em voz alta estas palavras da tira: **ridícula**, **separado** e **falei**.

- Identifique em cada uma delas a sílaba que foi pronunciada de maneira mais forte.
- Em cada uma dessas palavras, a sílaba que foi pronunciada de maneira mais forte é a última, a penúltima ou a antepenúltima?

Ao ler as palavras **ridícula**, **separado** e **falei**, da tira, você pronunciou uma sílaba com mais força do que as outras. Isso ocorre em todas as palavras que têm mais de uma sílaba. De acordo com a maior ou menor intensidade com que são pronunciadas, as sílabas classificam-se em **tônicas** ou **átonas**.

TIRA 25

Exercícios

Leia esta tira, de Gilmar, e responda às atividades 1 a 4.



GILMAR, Gulber. São Paulo: Ses-SP Editora, 2016.

HIRLENE DE OLIVEIR E AILVA
***.737.216-**

1. Em que situação se encontram os personagens da tira? Justifique sua resposta com base nos elementos não verbais do texto.

2. Observe a expressão facial deles ao longo da tira.

- Que sentimentos essas expressões revelam em cada quadrinho?
- Por que, no segundo quadrinho, a expressão facial do personagem de calça vermelha é diferente? Relacione as linguagens verbal e não verbal para responder à questão.

3. Observe as formas verbais das falas do segundo quadrinho:

- Em que modo verbal elas foram empregadas?
- Justifique os usos indicados por você no item a, considerando os sentidos das falas da tira.

4. A fala do anjo no terceiro quadrinho quebra a expectativa gerada ao longo dos primeiros quadrinhos.

- Que modos e formas verbais foram empregados nessa fala? Identifique cada um deles.
- Explique os sentidos da fala do anjo considerando os modos verbais utilizados e a construção do humor da tira.

CONFIDENCIAL: Uso exclusivo para a fase de escolha do PNL D pelo profissional de educação:

HIRLENE DE OLIVEIR E AILVA, ***.737.216-** - Baixado em 24/08/2023 20:11:08

TIRA 26

▶ **FLEXÃO DE TEMPO**

Leia esta tira, de Nik:



CONFIDENCIAL: Uso exclusivo para a fase de seleção do PNEP pelo profissional de educação
 HIRLENE DE OLIVEIR E AILVA, ***.737.216-**- Baixado em 24/08/2023 20:11:08

227

- Gaturro, o personagem que está do lado de fora da casa no começo da tira, faz uma promessa.
 - Ágata parece acreditar nessa promessa? Explique.
 - O que acontece com Gaturro e sua promessa do segundo ao quinto quadrinho?
 - Ágata parece surpresa com o comportamento de Gaturro no último quadrinho? Explique.
 - Explique o humor da tira, considerando os sentidos das palavras **ferro** e **enferrujar**.
- Os personagens da tira empregam várias formas verbais em suas falas. Identifique-as.
- Observe que as formas verbais identificadas por você na atividade 2 se referem a diferentes tempos e modos. Com base nos sentidos do texto, deduza:
 - Qual(is) se refere(m) a algo que acontece no **presente**, isto é, ao momento em que os personagens falam?
 - Qual(is) se refere(m) a um fato **passado**, isto é, a algo ocorrido antes do momento em que os personagens conversam?
 - Qual(is) se refere(m) ao **futuro**, isto é, a algo que pode ocorrer depois da conversa entre os personagens?

Os tempos verbais da língua portuguesa expressam, em geral, o presente, o pretérito (passado) e o futuro. Os tempos verbais costumam ser indicados pela terminação das formas verbais. Compare:

Presente: **tenho**Pretérito: **aconteceu**Futuro: **ficarei/vou ficar**

TIRA 27

Exercícios

1. Leia esta tira:



BROWNE, Dir. Folha de S.Paulo, São Paulo, 11 nov. 2012.

Observe as roupas e os acessórios utilizados pelos personagens.

- Deduza: Quem são eles? Portanto, que postura é esperada deles diante do desafio apresentado no primeiro quadrinho?
- No segundo quadrinho, o que as pequenas nuvens e os traços desenhados à esquerda sugerem sobre os demais personagens que estavam no primeiro quadrinho?
- O humor da tira é construído com base na personalidade do personagem de roupa vermelha, Eddie "sortudo". Que traço da personalidade dele é evidenciado no segundo quadrinho? E por que esse traço contribui para a construção do humor?

2. Observe as palavras **têm** e **vem**, empregadas na tira.

- Justifique o acento gráfico da palavra **têm**, no primeiro quadrinho.
- Por que a palavra **vem**, do segundo quadrinho, não é acentuada?

3. Copie as frases a seguir no caderno e complete cada uma delas com a forma adequada do verbo entre parênteses, flexionando os verbos sempre no tempo presente do indicativo.

- Aquele palácio (conter) uma fortuna em ouro.
- Diante do perigo, os comandados de Hagar (manter) a calma.
- Com muita coragem, o *viking* (deter) o avanço inimigo.
- Os arqueiros (reter) o inimigo no desfiladeiro.

CONFIDENCIAL: Uso exclusivo para a fase de escolha do PNLD pelo profissional de educação:

HIRLENE DE OLIVEIR E AILVA, ***.737.216-**- Baixado em 24/08/2023 20:11:08

TIRA 28

CONFIDENCIAL: Uso exclusivo para a fase de escolha do PNLD pelo profissional de educação:
HIRLENE DE OLIVEIR E AILVA, ***.737.216-**- Baixado em 24/08/2023 20:11:08

PASSANDO a limpo

Não escreva no livro.

Leia a tira de Fernando Gonsales e responda às questões 1 e 2.

GONSALES, Fernando. Niquel Nêuses. Folha de S.Paulo, São Paulo, 14 nov. 2013.

- No segundo quadrinho, há o emprego do verbo **morder**. Nesse contexto retratado na tira, o leitor é levado a atribuir ao verbo o significado de:

a) picar com o ferrão.	c) apertar os dentes na fruta.
b) mordiscar a pele.	d) beliscar a isca.
- O último quadrinho revela o significado atribuído ao verbo **morder** no segundo quadrinho. A separação das sílabas no último quadrinho sugere que o pescador:

a) foi surpreendido pelas picadas dos insetos.
b) descobriu que poderia fiagar insetos.
c) alegrou-se por descobrir um novo tipo de pesca.
d) espantou-se ao constatar que formigas morderam a isca.

TIRA 29

Exercícios

Leia esta tira:



- No primeiro quadrinho da tira, a mãe de Armandinho faz uma suposição sobre os planos do filho para o futuro.
 - Identifique, na fala da mãe, o trecho que introduz essa suposição.
 - Qual é a forma verbal utilizada no trecho apontado no item anterior? Em que pessoa, tempo e modo ela está? Justifique o uso desse tempo e desse modo no contexto.
 - Que forma verbal empregada pela mãe de Armandinho indica os planos que ela supõe para o filho? Em que pessoa, tempo e modo essa forma verbal está? Justifique o uso desse tempo e desse modo no contexto.
 - Com sentido semelhante, a mãe de Armandinho poderia ter dito: "Então quando você crescer **cuidará** da natureza?". Levante hipóteses: Por que houve preferência pela forma verbal expressa na tirinha?
 - A fala da mãe de Armandinho é formada por período simples ou composto? Justifique.
- No segundo quadrinho, Armandinho responde afirmativamente à fala da mãe, mas faz uma ressalva.
 - Qual é essa ressalva? Ela é expressa em um período simples ou composto? Justifique.
 - Identifique a pessoa, o tempo e o modo em que estão as formas verbais presentes na fala de Armandinho nesse quadrinho.
 - As pessoas do discurso com as quais os verbos empregados por Armandinho concordam não são explicitadas na tira. Discuta com os colegas e com o professor e levante hipóteses: Quais termos poderiam ser utilizados para explicitá-las? Justifique a resposta com base na morfologia, isto é, na estrutura das formas verbais.
- Observe o terceiro quadrinho.
 - Compare a expressão facial de Armandinho com as expressões dele nos quadrinhos anteriores. Qual é a diferença?
 - Que forma verbal é empregada flexionada em número e pessoa nesse quadrinho? Em que pessoa, tempo e modo ela está? Justifique tais usos.
 - No contexto da tira, a quem se dirige essa forma verbal? É possível considerar que ela está diretamente relacionada à mudança na expressão de Armandinho? Justifique essa afirmação.

4. Leia esta frase e, em seguida, copie no caderno as alternativas corretas:

Armandinho vai cuidar da natureza, plantar árvores, proteger os animais...

- Na frase, há um período formado por uma única oração.
- Na frase, há um período simples.
- Na frase, há um período formado por mais de uma oração.
- Na frase, há um período composto.
- Na frase, as orações são ligadas por vírgulas, sem conectivos.

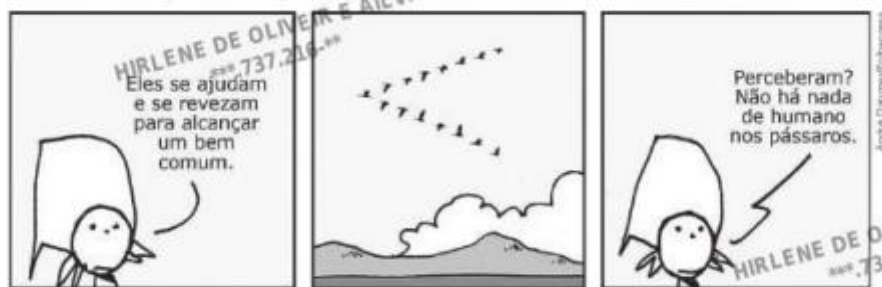


Quando as orações do período composto são sintaticamente independentes entre si, esse período é chamado de **composto por coordenação**.

Pág. 274

TIRA 30

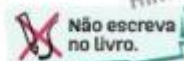
Leia a tira e responda às questões 3 e 4.



DAHMER, André. Folha de S. Paulo, São Paulo, 24 set. 2013.

CONFIDENCIAL: Uso exclusivo para a fase de escolha do PNLD pelo profissional de educação:
HIRLENE DE OLIVEIR E AILVA, ***.737.216-**- Baixado em 24/08/2023 20:11:08 315

- Na tira, o personagem emite uma opinião. Como essa opinião pode ser traduzida?
 - Os humanos são superiores aos animais.
 - Os humanos não são solidários uns com os outros.
 - Os pássaros são desumanos.
 - Os pássaros não são solidários entre si.
- No primeiro quadrinho, a palavra **se**, em "**se** ajudam" e "**se** revezam", ressalta a ideia de que os pássaros:
 - colaboram uns com os outros.
 - excluem alguns membros do bando.
 - só colaboram com o grupo em certas condições.
 - são individualistas e apenas seguem a direção dos ventos.



PÁG. 316

Anexo B: Tirinhas usadas pela pesquisadora como exemplo para a formulação Quadro de tipologias de perguntas de compreensão em livros didáticos de Língua Portuguesa

Figura 26 — Tirinha Frank e Ernest



Fonte: Livro Araribá Conecta³³

Figura 27 — Tirinha Caverna do Dragão



Fonte: Blog do Professor Diogo³⁴

Figura 28 — Tirinha Luca - Turma da Mônica



Fonte: Desciclopédia³⁵

³³ Tirinha usada para elaboração da pergunta Interdisciplinaridade e Pensamento Crítico

³⁴ Disponível em: <https://diogoprofessor.blogspot.com/2022/01/atividade-de-intertextualidade-partir.html>. Acessado em 10 out. 2023. Tirinha usada para elaboração da pergunta Intertextualidade.

³⁵ Disponível em: https://pt.desciclopedia.org/wiki/Luca_%28Turma_da_M%C3%B4nica%29 Acessado em: 10 out. 2023. Tirinha usada para elaboração da pergunta Diversidade de perspectivas.