

UFRRJ

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

DISSERTAÇÃO

**PRESSUPOSTOS E IMPLÍCITOS: FACILITADORES DA
PRODUÇÃO DE SENTIDO EM TIRINHAS**

ANA CAROLINA BARBOSA GUIMARÃES

2019



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

**PRESSUPOSTOS E IMPLÍCITOS: FACILITADORES DA
PRODUÇÃO DE SENTIDO EM TIRINHAS**

ANA CAROLINA BARBOSA GUIMARÃES

Sob a Orientação do Professor Doutor
Gerson Rodrigues

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras** no programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional, ProfLetras, na área de Linguagens e Letramentos.

Seropédica, RJ
Abril de 2019

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

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

G963p

Guimarães, Ana Carolina Barbosa, 1983-
Pressupostos e implícitos: facilitadores da produção
de sentido em tirinhas / Ana Carolina Barbosa
Guimarães. - Rio de Janeiro, 2019.
130 f.: il.

Orientador: Gerson Rodrigues.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Letras -
ProfLetras, 2019.

1. Tirinhas. 2. Pressupostos. 3. Implícitos. 4.
Linguística Textual. I. Rodrigues, Gerson, 1971-,
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras
III. Título.

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

ANA CAROLINA BARBOSA GUIMARÃES

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

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 18/04/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gerson Rodrigues (UFRRJ)
Orientador

Prof. Dr. Maria Isaura Rodrigues Pinto (UERJ)
Avaliador externo

Prof. Dr. Simone Batista da Silva (UFRRJ)
Avaliador interno

DEDICATÓRIA

Amando,
saio usando
meu manto de ler.

A mando,
digo meu mantra.
Meu mantra de ler:

Di

Ler

Mando

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo à pesquisa do curso de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Ao meu orientador, Professor Doutor Gerson Rodrigues, por me ensinar que, quanto mais difícil o caminho, mais saborosa a conquista.

À Professora Doutora Maria Isaura Rodrigues Pinto, cujas generosas contribuições enriqueceram meu trabalho ao me fazer considerar diferentes perspectivas.

À Professora Doutora Simone Batista da Silva, pelas ricas e variadas indicações de leitura que redirecionaram o ponto de vista da minha pesquisa.

À professora Ana Lúcia, que plantou em mim, aos meus treze anos de idade, a sementinha do amor à Língua Portuguesa. Espero um dia ser 20% da professora que você é.

To you, AKA “Darling” (you know who you are). Thanking you in only one language didn’t feel enough. You’ve saved and changed my life so many times, in so many ways, and more than you could ever know. Thank you for the neverending patience, the loyal friendship, and the long voice messages on my cell phone. The dictionaries should update the meaning for “awesome”.

À equipe diretiva da escola em que leciono, diretora Márcia Mendes Alves, diretor-adjunto Rodrigo Reculiano de Almeida e coordenadora Jadcele Gonçalves Gondra, por gentilmente permitirem que eu realizasse a pesquisa em nossa escola.

Aos meus alunos. Acredito em vocês. E, só por isso, sigo realizando o meu trabalho.

Aos amigos ruralinos, pelas melhores sextas-feiras. Sentirei saudades.

Aos amigos Adilson, Allan, Ana Lúcia, Andréia, Bob, Danieli, Diogo, Edmilson, Elaine, Fabrício, Jorge, Leticia, Lúcia, Nilce, Ricardo, Rosana, Tati e Victor Hugo, pelas inúmeras e valorosas trocas de ideias e pelo apoio incondicional. Aos amigos dessa lista que também são colegas de trabalho, obrigada por fazerem com que o trabalho não se pareça com um trabalho para mim. Amo todos vocês.

Ao Renato Moraess, por colocar poesia nesses meus dias tão teóricos.

Ao querido amigo Dilermando... Não tenho palavras. Você já sabe tudo.

Aos meus sobrinhos, por me fazerem acreditar que o futuro realmente pode ser melhor. Vocês são os sorrisos dos meus dias.

Aos meus irmãos Davi, Luli e Nana, por me incentivarem, cada um a seu modo, de longe ou de perto.

Ao meu pai José Carlos e à minha avó Adélia, pelo incentivo e suporte.

À minha mãe Angélica, por tudo, para sempre.

RESUMO

GUIMARÃES, Ana Carolina Barbosa. **Pressupostos e implícitos: facilitadores da produção de sentido em tirinhas**. 2019. 130p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

A presente pesquisa tem como objetivo verificar se o reconhecimento de elementos subentendidos auxilia o aluno dos anos finais do ensino fundamental a produzir sentido ao ler tiras cômicas. Trata-se de uma pesquisa-ação que investiga como o aluno lê textos multimodais do gênero tira e como o professor pode aprimorar seu trabalho de mediador da relação leitor-texto-autor. A pesquisa engloba alunos do sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública do município do Rio de Janeiro, ano escolar cujo currículo a nível nacional e a nível municipal não prevê o ensino das noções de informações subentendidas. Lidar com pressupostos e implícitos fica a cargo apenas do ensino médio, e tentamos, por meio deste trabalho, mostrar que não há uma série escolar mais ou menos adequada para se ensinar essa ou aquela noção. O *corpus* utilizado é composto por tiras cômicas de “Hagar, o Horrível”, criadas primeiramente por Dik Browne e, hoje, feitas por seu filho, Chris Browne. Este estudo está fundamentado nas teorias da Linguística Textual (KOCH, 1997; 1997; 2007; KOCH; ELIAS, 2015) e nos conceitos de tiras formulados por Ramos (2010; 2012; 2017) e Carvalho (2006). Assim, nesta pesquisa, sugerimos um roteiro de atividades interpretativas para que o aluno identifique não só pressupostos e elementos que os pressupõem, mas também informações implícitas e a tentativa de explicitá-las. Os alunos responderam a questões discursivas sobre tiras do personagem já citado em dois momentos distintos: antes e depois do contato com o conceito de pressupostos e implícitos (FIORIN; SAVIOLI, 2003). Para analisar a produção de sentido dos alunos, utilizamos tanto a abordagem qualitativa, com a elaboração de tabelas e gráficos daqueles dois momentos, a fim de compararmos as respostas que os alunos deram antes e depois. Como resultado, a análise das respostas dos alunos e dos números apresentados pelos gráficos e tabelas nos revela que identificar pressupostos e implícitos funciona como estratégia de leitura eficaz na produção de sentido de tiras cômicas; contudo, muito ainda precisa ser feito para melhorar as aulas de compreensão de texto, seja ele multimodal ou não.

Palavras-chave: Tiras cômicas, Pressupostos, Implícitos, Linguística Textual.

ABSTRACT

GUIMARÃES, Ana Carolina Barbosa. **Pressuppositions and implied information: enablers of the making of meaning in comic strips**. 2019. 130p. Dissertation (Professional Master in Language – ProfLetras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

The current research aims at verifying whether the recognition of presupposed and implied elements helps the student of the final years of elementary school produce meaning when reading comic strips. It is a research-action that investigates how the student reads multimodal texts of the genre comic strip and how the teacher can improve his or her work as a mediator of the reader-text-author relation. This research involves students of the sixth year of the elementary school from a public institution in the city of Rio de Janeiro, school year whose contents on a national and a city level do not suggest teaching implied information as a notion. Dealing with presuppositions and implied information is due to high school years, and we tried, through this work, to show that there is not a school year that would be more or less adequate for the teaching of this or that notion. The corpus used is composed by comic strips from “Hagar, the Horrible”, first created by Dik Browne, and, today, made by his son, Chris Browne. This study is based on the theories of Textual Linguistics (KOCH, 1997; 1997; 2007; KOCH; ELIAS, 2015) and in the concepts of comic strips formulated by Ramos (2010; 2012; 2017) and Carvalho (2006). Therefore, in this research, we suggest a script of activities of text interpretation so the student can identify not only presuppositions and elements that presuppose them, as well implied information and the attempt of make them explicit. The students answered discursive questions about comic strips of the mentioned character in two different moments: before and after getting in contact with the concepts of presuppositions and implied information (FIORIN; SAVIOLI, 2003). To analyze the meaning production of the students, we used quantitative and qualitative approaches, elaborating tables and graphics of those two moments, so that we could compare the answers given before and after. As a result, the analysis of students’ answers, the tables, and graphics reveals that identifying presuppositions and implied information works as an efficient reading strategy in the meaning production of comic strips. However, there is much more to be done to improve the quality of reading comprehension classes, whether the text is multimodal or not.

Keywords: Comic strips, Presupposition, Implied information, Textual Linguistics.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01: Tirinha de “Hagar, O Horrível”. Fonte: BROWNE, 2015, p.24.

Figura 02: Tarefa proposta por Ribeiro (2016) a alunos do ensino médio, considerada a mais difícil pelos próprios alunos. Fonte: RIBEIRO, 2016, p.103.

Figura 03: Tira de “Hagar, o Horrível”. Fonte: BROWNE, 2016, p.56.

Figura 04: O super-herói da DC Comics Batman. Fonte: <https://www.dccomics.com/characters/batman>.

Figura 05: O garoto prodígio Robin, fiel companheiro de Batman. Fonte: <https://www.dccomics.com/characters/robin>.

Figura 06: Tabela de gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos sugeridos pelos PCN (BRASIL, 1997, p.54).

Figura 07: Linha do tempo da Revista Mundo Estranho utilizada no Caderno Pedagógico de LP do segundo bimestre de 2018 da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Fonte: SME, 2018, p.12.

Figura 08: Linha do tempo com a década de criação dos principais personagens de quadrinhos juntamente com fatos científicos relevantes que aconteceram nas mesmas décadas. Primeira parte. Fonte: GIL, 2017, p.10-11.

Figura 09: Linha do tempo com a década de criação dos principais personagens de quadrinhos juntamente com fatos científicos relevantes que aconteceram nas mesmas décadas. Segunda parte. Fonte: GIL, 2017, p.12-13.

Figura 10: Linha do tempo com a década de criação dos principais personagens de quadrinhos juntamente com fatos científicos relevantes que aconteceram nas mesmas décadas. Terceira parte. Fonte: GIL, 2017, p.14-15.

Figura 11: Exemplo de cartum, atemporal e universal. Fonte: CEREJA, 2015, p.113.

Figura 12: Exemplo de charge. Fonte: CEREJA, 2015, p.95.

Figura 13: Exemplo de caricatura usada numa peça publicitária. Fonte: CEREJA, 2015, p.63.

Figura 14: Tiras de Garfield e Minduim sem narrativa verbal. Fonte: GIL, 2017, p.19.

Figura 15: Exemplo de tira seriada (ou tira de aventura). Tira inicial da série Sottovoce. Fonte: RAMOS, 2017, p.86.

Figura 16: Exemplo de tira seriada (ou tira de aventura). Segunda tira da série Sottovoce. Fonte: RAMOS, 2017, p.87.

Figura 17: Exemplos de tira cômica seriada. Fonte: DAVIS, 2015, p.40.

Figura 18: Exemplo de tira livre, segundo o próprio Paulo Ramos, em entrevista à Livraria da Folha em 2010. Fonte: BÁ, 2016.

Figura 19: Quadro em formato retangular. Fonte: BROWNE, 2016, p.5.

Figura 20: O segundo quadro tem linhas de contorno mais expressivas. Fonte: CEREJA, 2015, p.106.

Figura 21: Diálogo com balões formados apenas pelo rabicho. Fonte: BROWNE, 2016, p.92.

Figura 22: Exemplo de balão de fala. Fonte: BROWNE, 2016, p.5.

Figura 23: Exemplo de balão de pensamento. Fonte: BROWNE, 2016, p.7.

Figura 24: Exemplo de balão de grito. Fonte: CEREJA, 2015, p.104.

Figura 25: Exemplos de balão de sussurro. Fonte: CEREJA, 2015, p.104.

Figura 26: Exemplos de sussurro representado por letras pequenas e grito representado por letras maiúsculas negritadas no balão de fala. Fonte: BROWNE, 2016, p.17.

Figura 27: Outros tipos de balão. Fonte: RAMOS, 2010, p.38.

Figura 28: Outros tipos de balão. Fonte: RAMOS, 2010, p.39.

Figura 29: Outro tipo de balão. Fonte: RAMOS, 2010, p.40.

Figura 30: Balão-composto. Fonte: RAMOS, 2010, p.40.

Figura 31: Outros tipos de balão. Fonte: RAMOS, 2010, p.41.

Figura 32: Hagar como personagem (nos balões de fala) e como narrador (nos recordatórios em cor diferente da dos balões). Fonte: BROWNE, 2016, p.53.

Figura 33: Exemplo de onomatopeia. Fonte: BROWNE, 2016, p.7.

Figura 34: Exemplo de onomatopeia como efeito visual. Fonte: BROWNE, 2016, p.9.

Figura 35: Exemplo de linhas cinéticas em volta de Eddie Sortudo. Fonte: BROWNE, 2016, p.9.

Figura 36: Exemplo de metáfora visual. Fonte: BROWNE, 2016, p.31.

Figura 37: Exemplos de desenhos iconográficos (sol, nuvem, montanha). Fonte: BROWNE, 2016, p.5.

Figura 38: Exemplo de uso de cores frias para a sensação de algo sombrio, assustador e misterioso. Fonte: BROWNE, 2016, p.73.

Figura 39: Exemplo de uso de cores quentes para uma cena mais leve. Fonte: BROWNE, 2016, p.13.

Figura 40: Exemplo do uso de tons de cinza para efeito visual em tira não colorida. Fonte: CEREJA, 2015, p.82.

Figura 41: Homem-Aranha, exemplo de super-herói. Fonte: GIL, 2017, p.103.

Figura 42: Hagar, exemplo de herói cotidiano. Fonte: GIL, 2017, p.51.

Figura 43: Mestre Yoda, exemplo de herói de fantasia maravilhosa. Fonte: GIL, 2017, p.75.

Figura 44: O menino Calvin (herói cotidiano) e Haroldo, seu tigre de pelúcia (herói de fantasia maravilhosa). Fonte: GIL, 2017, p.46.

Figura 45: Tirinha da Turma da Mônica inserida na prova de LP aplicada a turmas de terceiro ano do ensino médio do primeiro bimestre de 2017. Fonte: <<http://toninho05.blogspot.com.br/2014/04/tirinhas-da-magali.html>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

Figura 46: Os personagens Hagar, Helga, Honi e Hamlet, respectivamente. Fonte: MAZINHO, 2013.

Figura 47: Snert, Kvack e Eddie Sortudo, respectivamente. Fonte: MAZINHO, 2013.

Figura 48: Dr. Zook, Lute e Hérnia, respectivamente. Fonte: MAZINHO, 2013.

Figura 49: Tirinha de “Hagar, o Horrível”. Fonte: BROWNE, 2016, p.50.

Figura 50: Tirinha de “Hagar, o Horrível”. Fonte: BROWNE, 2015, p.24.

Figura 51: Página 2 do Caderno Pedagógico de LP da SME-RJ para o segundo bimestre. Fonte: SME, 2018, p.2.

Figura 52: Página 3 do Caderno Pedagógico de LP da SME-RJ para o segundo bimestre. Fonte: SME, 2018, p.3.

Figura 53: Página 4 do Caderno Pedagógico de LP da SME-RJ para o segundo bimestre. Fonte: SME, 2018, p.4.

Figura 54: Página 5 do Caderno Pedagógico de LP da SME-RJ para o segundo bimestre. Fonte: SME, 2018, p.5.

Figura 55: Página 6 do Caderno Pedagógico de LP da SME-RJ para o segundo bimestre. Fonte: SME, 2018, p.6.

Figura 56: Página 7 do Caderno Pedagógico de LP da SME-RJ para o segundo bimestre. Fonte: SME, 2018, p.7.

Figura 57: Página 8 do Caderno Pedagógico de LP da SME-RJ para o segundo bimestre. Fonte: SME, 2018, p.8.

Figura 58: Página 15 do Caderno Pedagógico de LP da SME-RJ para o segundo bimestre. Fonte: SME, 2018, p.15.

Figura 59: Página 18 do Caderno Pedagógico de LP da SME-RJ para o segundo bimestre. Fonte: SME, 2018, p.18.

Figura 60: Página 19 do Caderno Pedagógico de LP da SME-RJ para o segundo bimestre.

Fonte: SME, 2018, p.19.

Figura 61: Página 20 do Caderno Pedagógico de LP da SME-RJ para o segundo bimestre.

Fonte: SME, 2018, p.20

Figura 62: Página 22 do Caderno Pedagógico de LP da SME-RJ para o segundo bimestre.

Fonte: SME, 2018, p.22.

Figura 63: Reprodução do item 3c da diagnose. Fonte: a autora.

Figura 64: Reprodução do item 2a da diagnose. Fonte: a autora.

Figura 65: Reprodução do item 3b da diagnose. Fonte: a autora.

Figura 66: Reprodução do item 3c da verificação. Fonte: a autora.

Figura 67: Reprodução do item 3c da verificação. Fonte: a autora.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Cronologia de Histórias em Quadrinhos e Tirinhas, com base em informações colhidas em Carvalho (2006, p.23-30), Chinen (2011) e Iannone (1994). Fonte: a autora.

Tabela 2: Tirinhas publicadas em 1986 e 2003. Fonte: ALVES, 2004, p.46.

Tabela 3: Porcentagens de acertos e erros, bem como de respostas incompletas e ilegíveis às questões da fase diagnóstica. Fonte: a autora.

Tabela 4: Porcentagens de acertos e erros, bem como de respostas incompletas e ilegíveis às questões da verificação. Fonte: a autora.

Tabela 5: Porcentagens de acertos e erros, bem como de respostas incompletas e ilegíveis às questões da diagnose que abordavam pressupostos e implícitos. Fonte: a autora.

Tabela 6: Porcentagens de acertos e erros, bem como de respostas incompletas e ilegíveis às questões da verificação que abordavam pressupostos e implícitos. Fonte: a autora.

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Representa a tabulação de porcentagens de acertos e erros, bem como de respostas incompletas e ilegíveis às questões da fase diagnóstica. Fonte: a autora.

Gráfico 2: Representa a tabulação de porcentagens de acertos e erros, bem como de respostas incompletas e ilegíveis às questões da verificação. Fonte: a autora.

Gráfico 3: Representa a tabulação de porcentagens de acertos e erros, bem como de respostas incompletas e ilegíveis às questões da diagnose sobre pressupostos e implícitos. Fonte: a autora.

Gráfico 4: Representa a tabulação de porcentagens de acertos e erros, bem como de respostas incompletas e ilegíveis às questões da diagnose sobre pressupostos e implícitos. Fonte: a autora.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	6
1.1 Um Pouco de História da Linguística Textual.....	6
1.2 A Linguística Textual e o Leitor na Produção de Sentido do Texto.....	9
1.3 Investigação das Estratégias de Leitura Usadas por Alunos	13
1.4 O Brasileiro Lê Pouco?	20
1.5 Pressupostos e Implícitos: Estratégias de Leitura	23
2 APORTE TEÓRICO.....	29
2.1 Os Documentos Oficiais e a Noção de Gênero	29
2.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).....	29
2.1.2 Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa.....	32
2.1.3 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	33
3 GÊNERO TEXTUAL: TIRINHA	36
3.1 Tirinha: A Mãe de Todas as Histórias em Quadrinhos	36
3.2 Histórias em Quadrinhos: Um Enredo com Muitos Conflitos	37
3.3 O Gênero Tirinha e os Demais Gêneros em Quadrinhos	49
3.4 Elementos de uma Tirinha	60
3.4.1 Quadro	60
3.4.2 Balão.....	61
3.4.3 Recordatório	68
3.4.4 Onomatopeias	68
3.4.5 Linhas cinéticas.....	69
3.4.6 Metáforas visuais	69
3.4.7 Desenhos iconográficos.....	70
3.4.8 Cores.....	70
4 METODOLOGIA.....	75
4.1 A Leitura do Gênero Tira Cômica	76

4.2 Tirinhas na Sala de Aula	78
4.3 Proposta de Intervenção: Para Ler Tiras em Sala de Aula	79
4.4 Diagnose	90
4.5 Aulas Teóricas	94
4.6 Verificação.....	107
5 ANÁLISE DE DADOS.....	110
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	124

INTRODUÇÃO

Não é novidade, para docentes e discentes, que a escola ainda é a maior responsável por ampliar as possibilidades do aluno na prática da leitura, por apresentar a leitura de diferentes gêneros e tipos textuais e ajudar a desenvolver estratégias de leitura adequadas a cada gênero e tipo textual. Se não a maior responsável, ainda é o local formal onde atividades voltadas para esses objetivos ocorrem.

Em sala de aula, com a devida orientação docente, a interpretação de textos e a aplicação que se faz do que se lê podem auxiliar o aluno a encontrar e a desenvolver estratégias de leitura que facilitem a articulação dele com os conteúdos ensinados nas aulas de Língua Portuguesa e também nas demais disciplinas que compõem o currículo escolar.

Os textos multimodais, que, conforme Marcuschi (2008), são textos construídos de multissistemas (linguísticos e não linguísticos), pertencem ao nosso cotidiano. Textos publicitários, panfletos e folhetos, placas de trânsito, tiras cômicas, *charges*, etc. são apenas alguns dos muitos exemplos de multimodalidade com os quais temos contato diariamente. Nesses textos, muitas vezes as linguagens verbal e não verbal encontram-se e completam-se, tendo o leitor que fazer um exercício de leitura atento e cuidadoso, porque muitos fatores podem colaborar com a compreensão da mensagem do texto, ou nela interferir. Supõe-se, pois, que o aluno da formação básica construa conhecimento suficiente a fim de produzir sentidos mais confortavelmente frente ao texto multimodal.

Entretanto, um dos grandes desafios que encontramos, como professores do ensino fundamental e do ensino médio em escolas de rede pública na cidade do Rio de Janeiro, nas aulas de Língua Portuguesa com atividades voltadas para a leitura, é desenvolver junto ao aluno a habilidade de produzir sentido a partir de textos multimodais, que aparecem com frequência em livros didáticos de Português, em provas padronizadas e de acesso a universidades e no Caderno Pedagógico utilizado pelos alunos das escolas públicas da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Em outras palavras, percebemos a dificuldade do aluno em entender por que esta tirinha é engraçada ou de teor crítico, ou por que aquela peça publicitária é interessante.

Assim, como professores, necessitamos de oferecer ao aluno subsídios para que ele entenda que, como leitor em formação e estudante em processo formal de aprendizagem, os conhecimentos linguístico e enciclopédico que acumula ao longo de sua experiência escolar e de sua vivência devem ser acessados em todo e qualquer exercício de leitura.

Vale ressaltar que o termo “leitura” aqui aparece de acordo com Koch e Elias (2015): “a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o **texto** não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo” (KOCH; ELIAS, 2015, p.11) (grifo das autoras). Ou seja, segundo as autoras, saber juntar letras para formar sílabas, sílabas para formar palavras e estas para formar frases não define leitura; o texto se constrói quando o leitor passa do nível da decodificação e interage com o que leu, aplicando-lhe conhecimentos prévios linguístico e enciclopédico para a construção de sentido. Usamos, ainda, as definições de Freire (2009) e Lajolo (1994), segundo as quais lemos para a vida: a leitura que fazemos do mundo auxilia a leitura de um texto, e a leitura de um texto só pode ter valor se contribuir para melhorar a nossa leitura do mundo.

É imprescindível observar, ainda, que a definição de texto do parágrafo anterior também amplia a noção de texto com a qual o aluno está familiarizado. Observamos pela nossa experiência com as atividades escolares que envolvem leitura: basta dizer à turma que vamos ler um texto, e os alunos mostram-se desanimados porque visualizam uma folha com muitas palavras às quais possivelmente eles terão dificuldade em atribuir sentido. Para considerar como textos produções verbais, visuais e verbovisuais, como as tirinhas, gênero a que se dedica este estudo, há que se entender que texto é toda e qualquer mensagem que comunique e com a qual o leitor/interlocutor deve interagir. Texto está além da condição de produto pronto que aguarda a decodificação do leitor. Segundo Koch e Elias (2015, p.7), “texto é lugar de interação de sujeitos sociais”, e “**o sentido** de um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexista a essa interação” (KOCH; ELIAS, 2015, p.11) (grifos das autoras).

A partir dessas noções de texto e de leitura e levando em consideração o gênero textual que escolhemos para esta pesquisa – as tiras cômicas –, pensamos numa estratégia de leitura que talvez venha facilitar a interação do aluno com a tira: a identificação de pressupostos e a explicitação de elementos e/ou informações implícitas. Como esta pesquisa está destinada a alunos dos anos finais do ensino fundamental, especificamente do sexto ano, período da educação básica em que o trabalho sistematizado com os conceitos de pressupostos e implícitos não é sugerido pelos documentos oficiais, duas perguntas ocorrem: 1) será que esse aluno, mais jovem e, por isso, talvez menos experiente com leitura, acessa pressupostos e implícitos na leitura de tiras cômicas, visto que esse conhecimento não lhe é ensinado teoricamente nas aulas de Língua Portuguesa do período da educação básica em que está?; 2)

para ele, então, reconhecer pressupostos e implícitos em tiras cômicas pode ser um facilitador da leitura desse gênero textual, fazendo-o “ler nas entrelinhas”?

Levantamos a hipótese de que desvendar pressupostos e implícitos funciona como estratégia facilitadora para a leitura de tirinhas, fazendo com que o aluno tenha mais domínio e autonomia ao lidar com esse gênero. Além de possibilitar a ampliação do processo de letramento do aluno-leitor, esta pesquisa com tiras justifica-se porque, segundo Ramos (2017, p.7), “ainda falta no país uma exposição que procure detalhar suas [das tiras] variadas facetas aos leitores, tanto os já apreciadores de suas múltiplas séries e que gostariam de se aprofundar no tema, quanto os que buscam entender melhor seu funcionamento”.

Com este estudo, buscamos analisar como o aluno percebe a interação entre informações pressupostas e/ou implícitas e informações explícitas, bem como a interação entre linguagem não verbal e verbal num texto multimodal do gênero tira cômica. Buscamos, ainda, analisar se a ciência de que há no texto informações subentendidas que podem e até devem ser reveladas realmente atua como um facilitador para a construção do sentido nesse gênero. Para tal, usamos tiras de “Hagar, o Horrível”. Explicitamos que a escolha das tiras do personagem Hagar não é ao acaso, visto que ele carrega muitas informações com que o aluno, ao decorrer da leitura e da familiarização com o personagem, abastece seu próprio conhecimento enciclopédico: ele é um *viking* (portanto, não pertencente à cultura brasileira) não corajoso, um anti-herói que recebe ordens da esposa e sem qualquer comando sobre o comportamento dos filhos. Dessa forma, por utilizar um personagem não brasileiro, ressaltamos que a escolha por tiras cômicas de Hagar está de acordo com um dos objetivos do ensino fundamental previsto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): “conhecer e valorizar (...) aspectos socioculturais de outros povos e nações” (BRASIL, 1997, p.7).

Para traçar o caminho a que se pretende este estudo, fazemos uso de uma pesquisa de abordagem qualitativa¹, de natureza aplicada², utilizando-se da pesquisa-ação³ como procedimento. Em outros termos, este estudo contém a parte teórica bem como a aplicação

¹ Conforme Minayo (2001), apud Gerhardt e Silveira (2009, p.32), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

² A pesquisa de natureza aplicada objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais.

³ Consoante Thiollent (1988), a pesquisa ação é um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

desta para verificação de sua eficácia. Ao final, avaliamos as respostas dos alunos, a fim de apreciar como cada indivíduo relaciona-se com as tiras propostas. Parte dessa análise é feita a partir de gráficos e tabelas gerados com as respostas dadas pelos alunos, porque entendemos que essa exposição visual facilita e agiliza a compreensão de resultados.

Como objetivo geral, esperamos verificar se, quando o aluno de sexto ano, que não estuda sistematicamente as noções de pressupostos e implícitos, é exposto a tais noções, elas serviriam como estratégias de leitura para serem aplicadas à interpretação e análise de textos multimodais do gênero tira cômica. Em outras palavras, se após a elaboração de uma sequência interpretativa para textos multimodais do gênero tira cômica, a qual leve em consideração o código verbal e o não verbal e as informações pressupostas e/ou implícitas, o aluno de ensino fundamental atinge mais facilmente o sentido pretendido pelo autor desse gênero.

Os objetivos específicos da nossa pesquisa são: 1) exercitar habilidades de leitura de tirinhas; 2) reconhecer que mensagem em linguagem não verbal também é texto e, como tal, deve ser lida e compreendida; 3) identificar pressupostos e elementos textuais que os pressupõem; 4) explicitar informações implícitas; 5) reconhecer na leitura de tirinhas os processos de pressuposição e de explicitação de implícitos como recursos de que o autor se vale para a produção do humor.

A metodologia considera uma turma de sexto ano do ensino fundamental, numa escola do município do Rio de Janeiro, localizada no bairro de Senador Augusto de Vasconcelos. As etapas são: 1) aplicar à turma diagnose com questões discursivas interpretativas sobre tirinhas de “Hagar, o Horrível”; 2) levantar dados estatísticos para elaboração de gráficos a fim de mais prática visualização acerca das respostas providas pelos alunos na diagnose, ou seja, antes do contato com o conhecimento teórico das noções de pressupostos e implícitos, contabilizando acertos e erros; 3) aulas teóricas e expositivas a fim de apresentar o conceito de texto multimodal a partir de exemplos reais do cotidiano do aluno (tirinhas, *charges*, cartuns, propagandas, panfletos, memes, etc.) e as noções de pressupostos e implícitos, bem como o modo como se identifica a pressuposição pelo elemento pressuposto e a dica verbal ou imagética que leva à explicitação do implícito. Pretende-se, aqui, usar materiais de Abaurre, Pontara, Fadel (2000, 2004) e Abaurre, Abaurre, Pontara (2013), adaptados para o sexto ano do ensino fundamental, visto que os materiais originais são direcionados ao ensino médio; 4) aplicar à turma novas questões discursivas interpretativas sobre tirinhas de “Hagar, o Horrível” diferentes das usadas na diagnose; 5) levantar dados estatísticos para elaboração de

gráficos acerca das respostas providas pelos alunos depois do conhecimento teórico das noções de pressupostos e implícitos a fim de gerar mais prática visualização do panorama geral e da comparação; 6) comparar os dois levantamentos de dados, de forma a tentar confirmar a hipótese apresentada.

Iniciamos o estudo com a fundamentação teórica, apresentando noções da Linguística Textual, a noção de gênero textual, uma amostra da pesquisa do Instituto Pró-Livro sobre os índices de leitura no Brasil, com dados de 2015, e os conceitos de pressupostos e implícitos.

Em seguida, apresentamos o gênero escolhido para este trabalho: a tira cômica. Analisamos as especificidades do gênero e os elementos que o compõem, bem como a dificuldade encontrada entre os teóricos em definir os gêneros em quadrinhos.

Logo depois, apresentamos a metodologia utilizada, bem como a proposta de trabalho com produção de sentido em textos multimodais, especialmente a tirinha. Por conseguinte, trazemos a análise dos dados obtidos e, por fim, apresentamos as conclusões a que chegamos após a aplicação da metodologia sugerida.

Assim, esperamos contribuir efetivamente para os estudos de Linguística Textual e o trabalho com análise e interpretação de tirinhas, e textos multimodais de forma geral, nas aulas de LP dos anos finais do ensino fundamental, visto que o que indica toda a bibliografia voltada a esse assunto pesquisada para este trabalho é que há uma falta de pesquisas que foquem na habilidade de leitura multimodal.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Mas, não vivemos afinal num mundo de pressuposições transformadas em realidade?”

(FERNANDES, 2006, p.113)

“A verdade mora no silêncio que existe em volta das palavras. Prestar atenção ao que não foi dito, ler as entrelinhas. A atenção flutua, toca as palavras sem ser por elas enfeitiçada. Cuidado com a sedução da clareza! Cuidado com o engano do óbvio!”

(ALVES, 2015, p.48)

A presente pesquisa encontra na Linguística Textual (LT) sua fundamentação teórica. A LT é a parte dos estudos linguísticos voltada para os processos de produção e compreensão de textos, segundo Marcuschi (1983). É um campo muito recente das ciências das línguas. Surgiu na década de 1960 e, desde então, preocupa-se em investigar tanto textos escritos como orais.

Neste capítulo, apresentamos uma breve revisão histórica dessa ciência tão recente que é a Linguística Textual. Também vemos como os estudos linguísticos têm possibilitado que professores, em sala de aula, auxiliem seus alunos no caminho da produção de sentido a partir da leitura de um texto. Exemplificamos com as respostas de algumas pesquisas realizadas nesse campo.

Apresentamos, ainda, uma pequena mostra da pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro, com indicativos de leitura no Brasil, e a definição pioneira de gênero discursivo a partir da Mikhail Bakhtin e a ampliação desta por meio dos constantes estudos linguísticos. Ao final, apresentamos as definições para os termos pressuposto e implícito encontradas em livros didáticos de Língua Portuguesa.

1.1 Um Pouco de História da Linguística Textual

Apesar de não haver um consenso entre linguistas nem um estudo didático cronológico propriamente dito, podemos estabelecer três momentos principais na história da LT até então, segundo Koch (1997). O primeiro momento defende uma análise transfrástica, que consiste

em “descrever os fenômenos sintático-semânticos ocorrentes entre enunciados ou sequências de enunciados” (KOCH, 2007, p.7), porque se percebe que a análise do texto deveria ultrapassar a análise da frase, uma vez que há elementos que são retomados ao longo o texto – de uma frase para outra, de um parágrafo para outro –, entre outros aspectos. Tal análise seguia o caminho da frase para o texto. Entretanto, esse conceito logo se mostra insuficiente, o que leva ao segundo momento da LT.

Em segundo lugar, surge a preocupação em criar o que se designavam gramáticas textuais, dado que as gramáticas da língua existentes lidam com os enunciados apenas no nível frasal. A intenção, ao criar as gramáticas de texto, é tentar explicar fenômenos linguísticos não explicáveis pelas gramáticas da frase. Há uma tendência em se tentar partir do mais amplo – o texto – a fim de se chegar ao mais segmentado, às unidades menores, fazendo o caminho contrário ao caminho que o primeiro momento mostrou.

Logo tal projeto é desestimulado, visto que uma barreira foi encontrada: como estabelecer regras para todos os gêneros de textos existentes em uma língua?

E a lista [de gêneros textuais] é numerosa mesmo!!! Tanto que estudiosos que objetivaram o levantamento e a classificação de gêneros textuais desistiram de fazê-lo, em parte porque os gêneros existem em grande quantidade, em parte porque os gêneros, como práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, que, em muitas ocasiões, resultam em outros gêneros, novos gêneros (KOCH; ELIAS, 2015, p. 101).

Ou seja, os gêneros textuais não são de quantidade limitada e vivem se transformando, adaptando-se, por exemplo, às novas tecnologias de comunicação, embora sejam “formas padrão e relativamente estáveis de estruturação” (KOCH; ELIAS, 2015, p.101), ou “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (BAKHTIN, 2003, p.262) (grifo do autor)⁴. Apesar disso, as autoras esclarecem que cada texto é único porque cada autor tem sua marca, além das marcas regulares e específicas de cada gênero. Portanto, montar uma única gramática para trazer todas as características e peculiaridades de cada gênero textual mostra-se uma tarefa inviável.

Abandonadas as tentativas de criar gramáticas do texto, surge o terceiro momento da LT: a formação de Teorias do Texto. Aqui, o foco já não é mais se se partiria do texto para a frase ou da frase para o texto; o foco das Teorias do Texto é levar em consideração que todo

⁴ Reconhecemos que há correntes que defendem os gêneros como sendo textuais e há correntes que os defendem como discursivos. Koch e Elias (2015) usam o termo “gêneros textuais”. Bakhtin (2003) usa “gêneros discursivos”. Optamos, ao longo do trabalho, por usar um ou outro, de acordo com o autor a que nos referirmos no dado trecho.

texto é produzido num determinado contexto, e este determina fatores substanciais para a compreensão daquele.

Neste momento, alguns nomes destacam-se pelas teorias que formularam. Robert De Beaugrande e Wolfgang U. Dressler dedicam-se “ao estudo dos principais critérios ou padrões de textualidade e do processamento cognitivo do texto” (KOCH, 2007, p.8), considerando como texto o enunciado que apresenta critérios textuais (a coesão e a coerência) e critérios dos usuários (informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade). Siegfried Johannes Schmidt prefere chamar a LT de Teoria de Texto, porque considera que texto é “toda e qualquer comunicação transmitida por sinais, inclusive os linguísticos” (KOCH, 2007, p.10), ou seja, para ele, não é necessário haver fonemas ou morfemas para haver comunicação, logo o termo “linguística” restringiria o campo da pesquisa.

Thomas Givón e outros estudiosos da linha americana da Análise do Discurso preocupam-se “com as formas de construção linguística do texto” (KOCH, 2007, p.8) e com “a questão do processamento cognitivo do texto” (KOCH, 2007, p.8), ou seja, com os processos de compreensão e produção de texto. Linguistas franceses, como Michel Charolles, Bernard Combettes, Denis Vigner e Jean-Michel Adam, dedicam-se “aos problemas de ordem textual e à operacionalização dos construtos teóricos para o ensino de línguas” (KOCH, 2007, p.10).

No Brasil, Luiz Antônio Marcuschi tenta definir a LT a partir de pontos em comum encontrados nas teorias dos autores supracitados e outros autores estrangeiros. Segundo Marcuschi (1983), LT é “o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepções de textos escritos ou orais”. Ou seja, o autor entende que essa ciência considera como interlocutores utilizam-se da linguagem e da cognição para produzir e compreender textos, sejam eles escritos ou orais.

Koch (2007) também formula uma definição para LT a partir do objeto de investigação a que essa ciência se dedica:

A Linguística Textual toma, pois, como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é, sim, de ordem qualitativa (KOCH, 2007, p.11).

É interessante, neste momento, abrir parênteses para ressaltar que o conceito de Schmidt, trazido por Koch (2007) e apresentado acima, vem ao encontro do que pretendemos com esta pesquisa, visto que aqui o objeto de estudo é a interação que o aluno-leitor faz com as tirinhas a fim de criar estratégias que possibilitem a produção de sentido. As tirinhas geralmente mesclam as manifestações verbais e não verbais da linguagem, mas podem funcionar, também, sem nenhum aspecto verbal. Logo, consideramos também, tendo em vista este trabalho, que as tirinhas estão justamente dentro da definição que, segundo Koch (2007), Schmidt defende, por não precisarem apresentar, necessariamente, linguagem verbal para a produção de sentido.

Retomando a história da LT, a partir da década de 1980, entram em voga os estudos sobre coesão e coerência textuais, ampliando a noção de texto para lugar de interação. A partir de então, entende-se que o texto só ganha sentido quando o leitor interage com ele, fazendo uso de estratégias de leitura, como referenciação, inferenciação, além do acesso ao conhecimento prévio que o leitor carrega consigo (BENTES, 2001; KOCH, 2015). Koch e Elias (2015, p.7) definem texto, então, como “lugar de interação de sujeitos sociais” e garantem que “**o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexista a essa interação” (KOCH; ELIAS, 2015, p.11) (grifos das autoras).

Pinheiro (2012) também contribui, ao dizer que

o conceito de texto vem sendo rediscutido e passou por uma significativa ampliação. O texto deixou de ser concebido sob uma base meramente gramatical, como frase complexa, para ser concebido sob uma perspectiva sociocognitivista, como lugar de interação.

E concorda com Koch e Elias (2015), ao definir “que o texto emerge de um evento social, e o seu sentido é construído conjuntamente pelos sujeitos em interação” (PINHEIRO, 2012).

Assim, a LT encontra um lugar para ampla exploração ao mudar de perspectiva por tantas vezes, considerando que o sentido do texto se produz na leitura (com a interação que o leitor faz com o texto e seu autor), e não no momento de produção do texto (somente com o autor), e que esse sentido produzido muito tem a ver com o leitor que o lê, devido à bagagem linguística e de conhecimento de mundo que traz. A seguir, discutimos como a LT ajuda o leitor a construir o sentido do texto.

1.2 A Linguística Textual e o Leitor na Produção de Sentido do Texto

Não só a noção de texto, mas também a noção de leitura com a qual lida este trabalho precisa ser definida. Ler é colocar-se na produção textual (oral ou escrita) de outrem. É perceber aquilo que o autor optou por deixar subentendido e que essa escolha do autor tem uma intenção. É considerar que aquele texto, às vezes, tem um contexto de produção diferente do contexto de leitura (como uma correspondência ou recado escrito e como nas adaptações de algumas obras literárias, originalmente destinadas a um público-alvo adulto, para o público infantil ou infantojuvenil). É, também, aplicar àquele texto o seu conhecimento prévio, a fim de compreendê-lo, e saber que aquele texto só atingiu sua função social de comunicação no momento em que o leitor aplicou todas as estratégias necessárias para a produção do sentido. De acordo com Koch e Elias (2015), esses são fatores de compreensão da leitura trazidos pelo autor e pelo leitor do texto.

Assim, estabelece-se que “a leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)” (KOCH; ELIAS, 2015, p.21), que “a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o **texto** não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo” (KOCH; ELIAS, 2015, p.11) (grifo das autoras) e que o texto “é construído na interação sujeitos-texto” (KOCH; ELIAS, 2015, p.57). Ou seja, para que haja leitura, o leitor deve empenhar-se para interagir com o texto, o que significa dizer que, além de um conhecimento linguístico específico, o leitor ativa seu conhecimento enciclopédico nesse momento de interação.

Para Freire (2009), lemos mesmo não alfabetizados. Lemos o mundo a partir de nossa percepção. Essa percepção ajuda a leitura da palavra, e a leitura da palavra, segundo o autor, dá continuidade a nossa leitura de mundo. O autor defende que ler palavras implica uma leitura prévia e concomitante de mundo. Da mesma forma, Lajolo (1994) afirma que lemos para entender como o mundo funciona. Para a autora, “se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: (...) se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros” (LAJOLO, 1994, p.7).

Dito isso, fica claro que um mesmo texto admite uma pluralidade de leituras e sentidos, uma vez que os leitores e a bagagem que trazem são diferentes. A princípio, isso faz parecer que cada um interpreta o que quiser do que lê, e que essa pluralidade de leituras seria tão infinita quanto são os leitores. Entretanto, a compreensão de um texto não é tão livre assim, porque

o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor. Por isso é de fundamental importância que o leitor considere na e para a produção de sentido as „sinalizações” do texto, além dos conhecimentos que possui (KOCH; ELIAS, 2015, p.12).

Isto é, pode haver, sim, interpretações variadas, desde que embasadas e centradas nos elementos presentes no corpo do texto.

A defesa da pluralidade de interpretações admitidas por um texto está de acordo com a leitura de textos multimodais, principalmente as tirinhas, uma vez que seu sentido é ativado dependendo do conhecimento prévio que o leitor lhe aplica, como na tira cômica da Figura 01 a seguir:



Figura 01: Tirinha de “Hagar, O Horrível”. Fonte: BROWNE, 2015, p.24.

A tirinha acima mostra uma cena dramática em que Helga está desmaiada, e seus filhos correm para socorrê-la, atitude que os outros dois adultos na cena (Hagar e seu amigo Eddie) não tomam⁵. O humor, diante da dramaticidade da cena, só é atingido se o leitor ativar o conhecimento de que Hagar é um glutão, portanto está sempre com fome. Sua suposta fala anterior, direcionada a sua esposa, de uma também suposta conversa, a que o leitor não tem acesso, é tão inesperada que causa o desmaio de Helga e deve ser inferida pelo leitor. Um leitor não atento pode imaginar inúmeros motivos para o desmaio de Helga, ignorando a fala de Hagar. Ou pode imaginar esses mesmos outros motivos se, mesmo após a leitura da fala de Hagar, não inferir que ele, antes da cena ali mostrada, já havia dito à Helga que estava sem fome. O verbo *dicendi* no pretérito perfeito do indicativo (“disse”) bem como a fala de Hagar

⁵ É interessante defender que, mesmo numa cena congelada no quadrinho, as personagens estejam correndo. Isso se denota pelas linhas cinéticas em volta do pé do personagem feminino, pelas pernas dos dois irmãos espaçadas, em contraste com as pernas juntas, não indicativas de movimento, dos dois adultos em pé, e pela sombra no chão sob os dois irmãos, indicando que eles não estão encostando no solo, ou seja, teriam sido congelados na cena no momento sutil entre uma passada e outra, confirmando o movimento. Esses aspectos da leitura não verbal de quadrinhos serão tratados mais adiante ainda neste trabalho. Também apresentaremos mais à frente os personagens das tiras de “Hagar, o Horrível” os quais aparecem nesta pesquisa.

em formato de texto reportado (ele diz no quadro o que houvera dito anteriormente) servem de dicas para o leitor fazer a devida inferência.

Portanto, apesar de a fala “eu só disse que estava sem fome” aparecer uma única vez no texto, o leitor precisa partir do pressuposto de que a cena anterior mostraria Hagar dizendo “estou sem fome” à Helga, algo inimaginável para ela, que conhece há anos a insaciabilidade do marido. Cabe, aqui, a mesma observação feita por Ramos (2010) sobre as tirinhas do personagem de Jim Davis, Garfield: “Por ser uma tira de personagem fixo, cabe a quem lê a tarefa de acionar as características que constroem a personalidade marcante” (RAMOS, 2010, p.25), no nosso caso, de Hagar.

A partir da análise dessa tirinha, chegamos à noção de contexto e a sua importância para a LT. Utilizamos a metáfora de Koch e Elias (2015): o texto é a ponta do *iceberg*; o contexto é todo o *iceberg*. Os *icebergs*, blocos formados por ar e gelo, se deslocam de geleiras e, devido à gravidade, correm até o mar, onde flutuam. De todo o *iceberg*, apenas uma pequena parte fica visível; a maior parte da massa congelada fica submersa. Compreendendo a metáfora das autoras, “o contexto é, portanto, um conjunto de suposições, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto” (KOCH; ELIAS, 2015, p.64). O contexto, assim como o *iceberg*, tem uma parte à mostra (explícita, o próprio texto) e uma parte escondida (implícita, “que fundamenta a interpretação” (KOCH; ELIAS, 2015, p.59.)).

Cabe lembrar, entretanto, que todo texto é formado a partir de um contexto, porém pode ser lido em outro. Existem o contexto de produção e o contexto de uso. Na fala, na conversação face a face⁶, ambos coincidem: o momento em que se fala e se produz o texto é exatamente o mesmo em que se ouve e se compreende esse texto. No texto escrito, os contextos diferem. E o momento mais relevante para a interpretação do texto é o contexto de uso, porque é nele que o leitor se encontra com o texto para todo o processo de interação que culminará na produção de sentido.

Na seção a seguir, trazemos três pesquisas de diferentes autores sobre como a interpretação de texto e a construção de sentidos mediante o uso de estratégias de leitura

⁶ Tratamos aqui da conversação face a face, com os interlocutores presentes um(ns) perante o(s) outro(s) em momento real, é relevante, visto que o mundo encontra-se em pleno momento de advento das novas tecnologias, que conseguem mudar características da comunicação até então tidas como absolutas. Na fala, os contextos de produção e de uso já podem não ser mais os mesmos quando os interlocutores usam como plataformas aplicativos de comunicação instantânea em que um pode mandar mensagens orais, via áudio, que não necessariamente serão ouvidas pelo(s) outro(s) no mesmo momento, diferindo, assim, os contextos de produção e de uso.

acontecem. Os autores realizaram essas pesquisas em momentos distintos e com objetivos que diferem do nosso; entretanto, suas buscas e conclusões dialogam com as intenções desta pesquisa.

1.3 Investigação das Estratégias de Leitura Usadas por Alunos

Reiteramos o quão importante é a inclusão de gêneros multimodais nas salas de aula. É evidente que o papel da escola na formação do aluno como leitor é crucial. Entretanto, pesquisas como as apresentadas por Leffa e Lopes (1994), Boruchovitch (2001), Ribeiro (2016) e Dos Santos Júnior (2017) atestam que a escola não vem cumprindo seu papel de formação de leitores, principalmente nas aulas de LP, mas não somente nelas.

Essas pesquisas mostram que o aluno, de qualquer nível de escolaridade, não está habituado a analisar a imagem, provavelmente por não reconhecê-la como texto. Isso pode provar que a escola, há anos, mantém o conceito de texto o mais restrito possível e não desmistifica para o aluno que texto não precisa conter apenas palavras (o código verbal). Os alunos participantes dessas pesquisas provavelmente consideraram que aquele desenho é apenas uma ilustração da qual não se tirará significado algum. Urge, por isso, que a noção de texto, nas aulas de LP, seja ampliada desde os anos iniciais da educação básica.

Para iniciar, Leffa e Lopes (1994) apresentaram, na 46ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, um trabalho cujo objetivo era “descrever o conceito de leitura de alunos já alfabetizados, levando em consideração aspectos sociolinguísticos” (LEFFA; LOPES, 1994). Os autores selecionaram duas escolas do mesmo bairro, uma pública e outra particular. Esta atendia à classe média; aquela, à classe popular. Foram selecionadas 7 turmas, da 2ª à 8ª série do primeiro grau⁷, totalizando 350 alunos: 143 da escola pública e 207 da escola particular; 185 meninos e 115 meninas, que vão dos 7 aos 17 anos de idade.

A pesquisa contou com três instrumentos de coleta de dados: 1) uma ficha socioeconômica, com dados pessoais do aluno e de seus pais, para identificar a origem social do estudante; 2) uma ficha de conceito, que consistia numa folha em que o aluno deveria definir, como num dicionário, as palavras “falar” e “ler”, para identificar “a percepção do aluno quanto ao processo de leitura” (LEFFA; LOPES, 1994); e 3) uma história com lacunas que deveriam ser preenchidas pelos próprios alunos, sobre tipos de leituras existentes, como a forma como se lê um jornal, um livro e um dicionário.

⁷ Atualmente, do terceiro ao nono anos do ensino fundamental.

Os dados coletados da ficha de conceito e da história com lacunas geraram um *corpus* com 36120 palavras. Primeiro, os autores averiguaram quais palavras apareceram com maior frequência (“livro” foi a que mais apareceu: 826 ocorrências) e as principais diferenças entre uma escola e outra. A partir da análise do *corpus*, os autores concluíram, entre outras observações, que a leitura, para aqueles alunos, estava associada à sala de aula, ou seja, a sala de aula seria o lugar apropriado para se ler; que os alunos entendiam ler apenas como decodificação do código escrito; que os alunos da escola pública relacionavam aspectos afetivos à leitura mais do que os alunos da escola particular.

Com relação às estratégias de leitura levantadas a partir das respostas daqueles alunos, ficou claro que a leitura de livros estava associada à ficção e de leitura contínua e por prazer, principalmente na escola particular, e que a leitura de jornal só era feita para saber as notícias.

Com relação ao objetivo da leitura, os alunos da escola particular discriminaram comunicar-se, informar-se e se divertir; contudo, os da pública listaram “para trabalhar” (LEFFA; LOPES, 1994) e “para ser alguém na vida” (LEFFA; LOPES, 1994).

Com base nas informações supracitadas, fica evidente que o conceito de leitura daqueles alunos estava ainda muito restrito, como ler para se manter informado, ler para se comunicar, ler para a escola, ler para garantir um emprego no futuro. Por outro lado, quando se fala em leitura por prazer, relaciona-se essa ideia a livros de ficção. É importante ressaltar que a leitura de quadrinhos, em qualquer um dos seus formatos, não é mencionada por aqueles alunos.

Cabem, então, alguns questionamentos. Por que a leitura de revistas em quadrinhos não pode ser prazerosa também? E por que essa prática não garantiria uma melhor condição de emprego no futuro, visto que é uma leitura que exige estratégias diferenciadas, ativando o processo cognitivo? Será que a escola já não vem, há muito tempo, negando, ainda que inconscientemente, que, se não há palavras, também não há texto a ser lido? E por que ler é só se o (a) professor(a) pedir? Isso também não estaria vinculado ao conhecido hábito escolar de cobrar dos alunos a leitura bimestral de livros paradidáticos para a realização de uma prova? Só se lê para se fazer prova, passar de ano e ser alguém na vida, como mencionaram os alunos da pesquisa acima? Há muito que considerar aqui.

Outra autora que investigou as estratégias de leitura utilizadas por alunos foi Boruchovitch (2001). Em sua pesquisa, revela que

a competência em leitura envolve um conjunto de habilidades que incluem, entre outras, a capacidade do leitor criar suas próprias estratégias de compreensão

adequando-as às características do texto, construir significado, identificar a macroestrutura, a microestrutura e a superestrutura do texto, estabelecer uma rede de relações entre enunciados, organizando as informações que compõem as diferentes partes do material, realizar inferências, localizar informações relevantes, avaliar a informação recebida e utilizar adequadamente a informação (BORUCHOVITCH, 2001, p. 20).

Assim, a autora afirma a “necessidade de que professores e educadores atentem para a importância de se desenvolver um trabalho preventivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo” (BORUCHOVITCH, 2001, p.24). Ao defender que o trabalho seja preventivo, a autora sinaliza para a necessidade de a formação escolar preparar o aluno para o cidadão que ele será. Esse cidadão não deve encontrar na leitura barreiras para exercer sua função na sociedade.

Boruchovitch (2001) realizou sua pesquisa com alunos de uma escola pública de Campinas, no Estado de São Paulo, a qual atende a uma população de baixa renda. Foram sorteados aleatoriamente 110 alunos de 19 turmas das 3^a, 5^a e 7^a séries⁸. Os alunos tinham de 8 a 14 anos, ou mais, e 68,1% deles já haviam repetido pelo menos um ano escolar. O material utilizado na entrevista, que continha perguntas de resposta aberta e fechada, foi traduzido pela própria autora da *Self-Regulated Learning Structured Interview*⁹.

Como resultado, a autora observou que “a maioria dos participantes relatou conseguir identificar e perceber momentos em que a compreensão do conteúdo lido não era alcançada” (BORUCHOVITCH, 2001, p.24) e que, apesar de os entrevistados mencionarem algumas “estratégias de aprendizagem relevantes para a compreensão da leitura” (BORUCHOVITCH, 2001, p.24), a frequência desse tipo de resposta foi baixa, e os tipos de estratégias não eram diversificados. A partir disso, a autora concluiu que “muitas das dificuldades escolares desses alunos podem estar associadas a deficiências na compreensão dos conteúdos lidos” (BORUCHOVITCH, 2001, p.24), por isso ressalta a importância de professores ensinarem a ler, e não só ensinarem conteúdos.

Esta situação também é abordada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ao afirmar que os textos utilizados pelos professores de todas as disciplinas escolares não são autoexplicativos. Ou seja,

⁸ Atualmente, quarto, sexto e oitavo anos do ensino fundamental.

⁹ A *Self-Regulated Learning Structured Interview* (entrevista estruturada para o aprendizado autorregulado, em tradução livre) é um documento criado por Barry J. Zimmerman e Manuel Martinez Pons (1986) para verificar se os alunos estão cientes do processo e das estratégias através dos quais aprendem em ambientes naturais. Zimmerman e Pons (1986) definem aprendizado autorregulado quando o aluno demonstra ações direcionadas à aquisição de informação ou habilidade que envolva objetivos e autopercepção.

Sua compreensão depende necessariamente do conhecimento prévio que o leitor tiver sobre o tema e da familiaridade que tiver construído com a leitura de textos do gênero. É tarefa de todo professor, portanto, independentemente da área, ensinar, também, os procedimentos de que o aluno precisa dispor para acessar os conteúdos da disciplina que estuda. Produzir esquemas, resumos que orientem o processo de compreensão dos textos, bem como apresentar roteiros que indiquem os objetivos e expectativas que cercam o texto que se espera ver analisado ou produzido não pode ser tarefa delegada a outro professor que não o da própria área (BRASIL, 1997, p.32).

Assim, podemos argumentar que o aluno do ensino fundamental pode até ter uma leve noção de que não está conseguindo aprender, identificar exatamente o porquê dessa situação e tentar buscar sozinho estratégias que deem conta de resolver o problema; entretanto, essas estratégias mostram-se elementares, insuficientes e/ou ineficazes. É possível que, a partir do momento em que esse aluno seja orientado sistematicamente pelo professor, através da leitura em sala de aula, a buscar e a como buscar estratégias diferenciadas, ele consiga solucionar seus problemas de cognição no aprendizado de outras disciplinas também.

Por fim, a autora sugere as estratégias de leitura viabilizadas por Dembo (2000), que estão divididas em três momentos: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura. Antes da leitura, cabe ao leitor analisar o título, transformá-lo em perguntas e fazer inferências. Durante a leitura, o leitor deve elaborar um diálogo com o texto, identificar suas ideias principais e elaborar questões para identificá-las. Após a leitura, pode-se escolher entre resumir o texto, roteirizá-lo, elaborar uma representação gráfica de seu conteúdo, ou todas essas estratégias juntas. Ou seja, assim como propomos que a leitura de tirinhas acontece em partes que se juntarão para a produção de sentido, pois há que se ler o texto verbal e o não verbal também, há, ainda, outras estratégias úteis para a pré-leitura, para durante a leitura e para a pós-leitura de que o aluno pode se valer para atingir a compreensão da tira lida.

Mais atualmente, Ribeiro (2016) também apresentou, no livro intitulado “Textos Multimodais: leitura e produção”, os resultados de uma pesquisa voltada para as estratégias que alunos do ensino médio usam para ler e produzir textos de multimodalidade. Concordando com a postura de Boruchovitch (2001), a autora afirma que

O jogo de linguagens na produção (e na leitura!) de textos multimodais é, de fato, um assunto urgente e contemporâneo. Talvez, nunca se tenha escrito tanto. E quantas linguagens há amalgamadas em qualquer jornal ou revista, hoje? O que se escolhe dizer com palavras ou com fotos? O que se escolhe deixar subentendido? O que se escolhe narrar com palavras ou com desenhos? (RIBEIRO, 2016, p. 26).

E vai além, ao questionar: “E quem lê tudo isso? Onde se aprende a ler assim? (...) Como a escola vem trabalhando textos compostos por várias linguagens?” (RIBEIRO, 2016, p.26).

Fica claro para nós, a partir dessas colocações iniciais, que a autora não só atribui à escola o dever de ensinar o aluno a ser um leitor proficiente de textos multimodais, bem como alerta para a possibilidade de a escola não estar fazendo adequadamente o seu trabalho no que concerne o desenvolvimento de estratégias e habilidades para a leitura de textos com essa característica.

A autora aborda a dificuldade existente, nos estudos linguísticos, ao tentar atingir um consenso sobre como definir o que é um texto e diz que isso é particularmente difícil para o professor de LP, mas que não se deve fugir do desafio. Segundo ela, a escola poderia criar “uma situação de ler dados, ler entre os dados e ler para além dos dados” (RIBEIRO, 2016, p.47). Ou seja, embora a autora esteja lidando com o universo dos infográficos¹⁰ (por isso usa o termo “dados”), isso se aplica prontamente à leitura de tirinhas, uma vez que o sentido frequentemente está naquilo que não foi dito (entre os dados) ou nas inferências que o leitor faz a partir da leitura do que está explícito (além dos dados).

O trabalho desenvolvido por Ribeiro (2016) englobou 14 alunos do terceiro ano do ensino médio de escolas do estado de Minas Gerais. Metade desses alunos estudava numa escola pública estadual; a outra metade, numa escola técnica federal. Todos esses alunos admitiram reconhecer o trabalho com a multimodalidade nas aulas de LP, Geografia e Matemática, apesar de reconhecerem que esse trabalho não era padronizado.

O que nos pareceu interessante, para nossos propósitos, foi verificar que a escola tem forte papel no alfabetismo dos jovens quanto a textos multimodais, muito embora isso não tenha sido prioritariamente apontado em aulas de língua materna. Esse é um espaço amplo e aberto para quem deseja dar novos contornos às aulas de leitura e produção de textos (RIBEIRO, 2016, p.56).

Aos 14 jovens foram apresentadas nove tarefas propostas pela autora, a partir das quais eles deveriam produzir textos com palavra e imagem. Nenhum dos jovens mostrou estar familiarizado com esse tipo de tarefa de retextualização. Com o comando “produza gráficos ou desenhos que representem as seguintes situações” (RIBEIRO, 2016, p.61), os alunos tentaram, tarefa a tarefa, vencer os desafios de lidar com a multimodalidade.

¹⁰ Um infográfico, aglutinação de *information graphics*, do inglês, é “uma composição de alto nível de multimodalidade (RIBEIRO, 2016, p.32), um “recurso numérico-visual” (AMARAL, 2014) que “revolucionou a forma como lidamos com grandes quantidades de informação quantitativa abstrata, ou seja, que não conseguimos ou temos dificuldade de relacionar com o mundo real” (AMARAL, 2014).

Das nove tarefas, seis consistiam em textos verbais a partir dos quais os alunos deveriam criar imagens. As outras três traziam textos verbovisuais e pediam que os alunos descrevessem e comentassem o que haviam lido ali.

Os alunos do ensino médio consideraram a questão seis a mais difícil dentre as nove. Essa questão trazia um texto verbal, e os alunos deveriam produzir um texto verbovisual no modelo de uma tirinha (Figura 02). A afirmação dos estudantes corrobora a necessidade de o professor trabalhar o gênero tira a fim de que o aluno se familiarize com as características e peculiaridades desse gênero.

6
Num ato de fúria, a moça subiu até o quarto andar, dois acima de onde ela residia, arrombou a porta do apartamento e descarregou o revólver no vizinho. Ele, que treinava em seu violino, teve cinco perfurações, todas no tórax, e caiu no chão da sala, com o instrumento musical enganchado na mão esquerda (adaptado de um miniconto de Richard Brautigan, "O tilt de Scarlatti"; trad.: J. R. Terron).

Figura 02: Tarefa proposta por Ribeiro (2016) a alunos do ensino médio, considerada a mais difícil pelos próprios alunos. Fonte: RIBEIRO, 2016, p.103.

Ao levantar as respostas dadas pelos estudantes às nove questões propostas, a autora encontrou resultados diferentes: houve aluno que conseguia discernir que, para cada situação, uma representação verbovisual diferente seria exigida (gráfico, fluxograma¹¹, organograma¹², mapa/trajeto, linha do tempo e narrativa em quadros (do tipo tirinha) para as questões de um a seis, respectivamente, segundo a própria autora); entretanto, também houve aluno que realizou somente a produção de gráficos para responder a todas as seis questões; houve, ainda, aluno que interpretasse as situações propostas como questões sociais e culturais a serem analisadas e produziu, a partir daí, trechos de textos verbais que podem ser considerados do tipo dissertativo-argumentativo.

Segundo a autora, essas dificuldades demonstradas pelos alunos do ensino médio não tinham relação com habilidade ou falta de habilidade para desenhar:

Todos os textos sobre textos produzidos pelos estudantes foram tentativas de retextualizar, remodelando linguagens e semioses. A compreensão do texto-fonte, no entanto, era fundamental para o novo projeto. Além disso, é preciso considerar as dificuldades intrínsecas de qualquer "tradução", isto é: como dizer novamente o dito, evitando perdas (RIBEIRO, 2016, p.79-81).

¹¹ "Diagrama que representa a solução algorítmica de um problema, de uma série de operações etc.; diagrama de fluxo" (AULETE, 2011).

¹² "Representação gráfica da estrutura de uma organização, empresa etc., mostrando a hierarquia e as relações entre as suas unidades" (AULETE, 2011).

E continua:

É importante destacar que as questões de produção multimodal de textos não passam tanto pela exigência de talentos que as pessoas normalmente não desenvolvem, mas pelo manejo das linguagens à disposição, pela escolha de modos de expressão, assim como pela articulação entre o como e o que dizer (RIBEIRO, 2016, p.105).

A próxima proposta da autora, a título de curiosidade, foi comparar as respostas dos catorze estudantes com as de um aluno dos anos iniciais do ensino fundamental, com oito anos de idade, e com as de uma infografa profissional, formada em *design* gráfico. Algumas respostas da criança e da profissional eram bem parecidas, dados os limites impostos pela pouca idade da primeira.

Por fim, Ribeiro (2016) chega à conclusão de que os 4 grupos “são capazes de alguma seleção dos recursos verbovisuais que poderão articular, caso desejem se expressar” (RIBEIRO, 2016, p.114), embora tenha ficado claro que houve barreiras para os estudantes participantes da pesquisa.

Assim como os alunos do grupo testado por Ribeiro (2016) afirmaram se lembrar de ver exemplos de textos multimodais em aulas de outras disciplinas além de LP, a dissertação defendida por Jorge dos Santos Junior (2017), no curso de Mestrado Profissional em Matemática, aborda justamente como a multimodalidade aparece nos livros didáticos de matemática para os anos finais do ensino fundamental. Sua pesquisa investigou como ocorre o Letramento Estatístico em coleções de livros didáticos de matemática aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Para isso, o autor escolheu as três coleções com maior quantitativo de distribuição no Brasil, segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A Estatística é um campo do conhecimento que lida com a multimodalidade, porque trabalha com letras e números, gráficos e tabelas. Dos Santos Júnior (2017) defende que a Estatística é um conteúdo interdisciplinar e que o aluno sente maior motivação em relação a esse conteúdo se as situações-problema emergirem de seu cotidiano. Então, o autor se propôs a “analisar a forma como os livros didáticos adotados apresentam os conteúdos e estabelecem as sequências de aprendizagem” (DOS SANTOS JÚNIOR, 2017, p.11).

Suas conclusões apontam que o nível de Letramento Estatístico que o aluno consegue atingir com a utilização desse material didático nas aulas de matemática não vai além do

consistente não crítico¹³. Além disso, os níveis das atividades de compreensão de gráficos e tabelas não atingem o avançado¹⁴. Assim, o autor sugere adaptações que tais materiais poderiam fazer para que a aprendizagem do aluno se dê de forma eficaz, levando ao letramento com relação à produção de sentido na leitura de gráficos e tabelas.

Todas essas pesquisas e seus resultados, ao longo dos anos, direcionam a atenção para a necessidade de se desenvolver, em sala de aula e em qualquer disciplina, um trabalho regular com textos multimodais, como as tirinhas que aqui nos propomos a estudar. A riqueza de informação e as possibilidades múltiplas de trabalho com esse gênero favorecem uma abordagem divertida nas aulas de leitura e compreensão de texto principalmente, que são as aulas a que esta pesquisa se dedica. A partir da análise das pesquisas citadas neste tópico, pudemos refletir melhor sobre a abordagem que desejamos trazer para este trabalho com tiras cômicas.

1.4 O Brasileiro Lê Pouco?

Nós, brasileiros, somos conhecidos como um povo de baixo interesse pela leitura de livros. Confirmam isso dados da quarta edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada pelo Instituto Pró-Livro e encomendada pela Câmara Brasileira do Livro (CBL). Essa edição foi publicada em março de 2016, e as outras três edições da mesma pesquisa datam de 2011, 2007 e 2001.

A pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, de acordo com o próprio documento, é quantitativa, e os dados são coletados mediante questionário respondido em entrevistas domiciliares. Estados das cinco regiões brasileiras participaram da mais recente edição, totalizando 5012 brasileiros entrevistados, acima de cinco anos, alfabetizados ou não. As entrevistas foram realizadas entre 23 de novembro de 2015 e 14 de dezembro de 2015.

Segundo os gráficos apresentados pelo documento, a média de leitura de livros em sua totalidade por habitante no Brasil é 4,96%, Porém, se considerados apenas os livros lidos por inteiro, esse número cai para 2,43%. Vale observar, ainda, que a pesquisa sinaliza o livro mais lido, em sua totalidade ou em partes: a Bíblia Sagrada.

¹³ Dos Santos Júnior (2017) apresenta os níveis de letramento segundo Watson e Callingham (2003): idiossincrático, informal, inconsistente, consistente não crítico, crítico e matematicamente crítico, sendo este o mais alto e aquele, o mais baixo.

¹⁴ Dos Santos Júnior (2017) apresenta os níveis de compreensão tabular segundo Wainer (1995): do elementar ao avançado, passando pelo intermediário.

Portanto, interpretando os números, percebemos que, em média, um brasileiro com mais de cinco anos, alfabetizado ou não, leva quatro meses para ler um pouco mais de um livro. Ainda: sendo a Bíblia Sagrada a leitura principal, nosso estudo com tirinhas faz-se mais significativo, visto que, diferente destas, aquela é geralmente uma leitura de texto verbal. Mesmo em Bíblias ilustradas, a linguagem não verbal não exerce o mesmo papel que exerce nas tirinhas: o de completar o texto verbal e/ou fornecer ao leitor informações imprescindíveis para a produção de sentido do texto como um todo. Em outras palavras: um leitor provavelmente produz sentido diante de uma passagem bíblica, mesmo sem a respectiva ilustração.

A partir da pesquisa do Instituto Pró-Livro, então, concluímos que o brasileiro realmente lê pouco, e a principal razão desse baixo interesse é apresentada pelos próprios entrevistados na mesma pesquisa como sendo a falta de tempo e de paciência.

A pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” objetiva principalmente fomentar a leitura e difundir o livro e seu acesso pelo país. Contudo, cabe aqui uma ressalva: ela limita bastante o conceito de “leitura”, diferentemente do conceito apresentado anteriormente (FREIRE, 2009; KOCH; ELIAS, 2015; LAJOLO, 1994). Ao iniciar o questionário, o participante é informado de que as perguntas que vai responder referem-se a “livros em papel, livros digitais ou eletrônicos e áudio livros digitais, livros em braile e apostilas escolares, excluindo-se manuais, catálogos, folhetos, revistas, gibis e jornais” (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016, p.9). Esse é o conceito adotado em todas as edições da pesquisa até então.

Observamos que a leitura com a qual a pesquisa trabalha é a leitura legitimada ao longo dos séculos pelos povos de língua grafocêntrica. Uma pesquisa que defende a missão de “transformar o Brasil em um país de leitores” (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016, p.5) parece cumprir tal missão pela metade ao desconsiderar que ler é muito mais do que decodificar palavras numa folha de papel impresso ou na tela de um *gadget*¹⁵. Dessa forma, não se tem real conhecimento do comportamento do leitor brasileiro nem de quem exatamente é esse leitor, ao contrário do que diz pretender um dos objetivos centrais da pesquisa, e só se consegue “melhorar os indicadores de leitura do brasileiro” (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016, p.6) quando considerada a leitura no seu sentido mais restrito, menos abrangente.

¹⁵ *Gadget*, do inglês, engenhoca (CAMBRIDGE DICTIONARY, 2018). “Dispositivo engenhoso que serve para executar certas funções, atraente por suas soluções tecnológicas, seu *design*, sua usabilidade etc.” (AULETE, 2011, p.692) (grifo do autor).

Ignorar manuais, catálogos, revistas, gibis, jornais como fonte de leitura é restringir mais ainda o público leitor brasileiro e parece não justificar o trabalho de lidar com diferentes gêneros textuais em diferentes suportes feito principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, como preveem os documentos oficiais. E mais: se leitura fosse somente a leitura de livros, não haveria finalidade em criarmos gibitecas nas Salas de Leitura e bibliotecas de nossas escolas. Assim, a pesquisa tende a avaliar apenas um perfil de leitor, desconsiderando os demais.

De fato, não pode ser ignorada a mudança pela qual as formas como lemos e como escrevemos vêm passando. Segundo Palfrey (2011), no que se refere à informação, o período que compreende desde a década de 1970 até os dias atuais é aquele em que as transformações tecnológicas aconteceram mais rapidamente. O autor assegura que nenhum aspecto da vida cotidiana moderna fica indiferente à tecnologia, principalmente a comunicação.

Além disso, conforme afirma Vergueiro (2018),

As tecnologias digitais estão transformando a forma como as pessoas se expressam, acessam informações e se relacionam. Basta ter um celular conectado à internet para produzir conteúdo e compartilhá-lo instantaneamente com qualquer pessoa em qualquer lugar do mundo. (VERGUEIRO, 2018, p.66)

Palfrey (2011) define como Nativos Digitais as pessoas que “não se lembram de um mundo em que as cartas eram datilografadas e enviadas, muito menos escritas a mão” (PALFREY, 2011, p.13-14) e que têm dificuldade em distinguir o *online* do *offline*. São essas as pessoas que usufruem das redes sociais, em que a maior parte da comunicação ainda acontece na modalidade escrita da língua, e que “percebem que a informação é maleável, algo que podem controlar e reconfigurar de maneiras novas e interessantes” (PALFREY, 2011, p.16). Parte dos Nativos Digitais é composta pela chamada Geração Z (nascidos a partir de 1995); outra parte é composta por uma geração mais recente ainda: a que forma nossos grupos de estudantes da educação básica nas escolas brasileiras.

Não há como afirmar que essas pessoas não são leitoras, bem como não podemos deixar de lado o fato de que o momento por que passava a sociedade em que nasceram já fornecia outros formatos de leitura além do livro (impresso e digital). Mesmo a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” possibilitando que o entrevistado considere os livros em formato digital como leitura, restringe o perfil de leitor que pretende formar ao excluir as inúmeras possibilidades de leitura a que hoje estamos expostos.

Assim, arriscamos dizer que nunca se leu e escreveu tanto na história da humanidade como nestas primeiras décadas do século XXI. Conforme afirma Ribeiro (2016, p.115), as pessoas “precisam ganhar intimidade com as linguagens disponíveis” de modo que assim ampliam seu repertório de possibilidades de comunicação e expressão. Para isso, como postula Ramos (2012), é necessário que “a presença de elementos não verbais esteja na agenda dos novos desafios”, ou seja, é mais do que imprescindível o trabalho com textos multimodais em sala de aula. E esse trabalho dialoga com as necessidades leitoras da atual sociedade.

1.5 Pressupostos e Implícitos: Estratégias de Leitura

Nesta sessão, dedicamo-nos a explicar em que consistem os conceitos de pressupostos e implícitos, trazidos no título desta pesquisa. Julgamos que reconhecer um pressuposto e o(s) elemento(s) que o pressupõe(m) e explicitar informações implícitas configurem como estratégias de leitura indispensáveis ao ato de ler. Muito da mensagem que o autor transmite está exatamente no que não está registrado, mas sugerido, subentendido. Em se tratando de textos multimodais, o leitor precisa fazer inferências para produzir sentido (no caso deste trabalho, o humor pretendido pelo autor da tira) mesmo quando não há presença do texto verbal. Conforme afirma Ramos (2017), as tiras cômicas “trazem uma leitura específica que, se não desvendada pelo leitor, não leva ao sentido humorístico” (RAMOS, 2017, p.79).

Por esse motivo, cremos que reconhecer a ocorrência de informações subentendidas possa vir a ser útil como estratégia leitora para as tirinhas. Conforme afirma Ramos (2010),

Ler quadrinhos é ler sua linguagem. Dominá-la, mesmo que em seus conceitos mais básicos, é condição para a plena compreensão da história e para a aplicação dos quadrinhos em sala de aula e em pesquisas científicas sobre o assunto (RAMOS, 2010, p.30)

Os PCN afirmam que “o leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos” (BRASIL, 1997, p.69). A identificação de informações pressupostas e elementos que as pressupõem, bem como a explicitação de implícitos podem ajudar o leitor a atingir o humor da tira. De acordo com Ferrarezi Junior (2008),

Compreender integralmente os sentidos possíveis em uma língua engloba, também, ser capaz de compreender os sentidos implícitos, aqueles que vão além do que foi

abertamente dito, e também como somos capazes de suscitar esses implícitos usando uma língua natural (Ferrarezi Junior, 2008, p.174).

Identificar informações subentendidas (pressupostos) num determinado texto é um estudo semântico-pragmático que nasceu no século XX a partir da lógica aristotélica. Reconhecer que num texto há informações subentendidas e identificar quais são essas informações implicam uma determinada produção de sentido pertencente ao contexto de uso desse texto. Grice (1961) foi quem cunhou o termo, na língua inglesa, *implicature*. Segundo o autor, quando um enunciador produz uma sentença como “isso parece vermelho para mim”¹⁶, fica implícita ao interlocutor uma série de informações: o enunciador não tem certeza de que o objeto em questão é de fato vermelho; outra pessoa já pode ter negado que aquele objeto seja vermelho; outra pessoa pode ter expressado dúvida com relação ao objeto ser vermelho; o próprio enunciador pode estar em dúvida com relação ao objeto ser vermelho; ou, ainda, mesmo não havendo dúvida nem negação anteriores, outra pessoa pode apresentar dúvida com relação à cor do objeto. Por isso, segundo Grice (1961), as implicaturas levam ao que ele chama de eficiência verbal porque preenchem lacunas deixadas pelas informações explícitas do texto. Para que isso ocorra, os interlocutores têm que ser cooperativos uns com os outros na produção de sentido a partir de enunciados.

A partir disso, Potts (2015) faz um estudo com os pressupostos e suas implicaturas. O autor afirma que ambos os conceitos “are now among the most trusted and widely explored sources of insight into how language and context interact, the role of social cognition in shaping linguistic behavior, and the nature of linguistic meaning itself” (POTTS, 2015, p.168). O autor define pressupostos como a parte do enunciado que os interlocutores assumem como verdadeira para que o enunciado faça sentido num dado contexto. Potts (2015) separa a pressuposição pragmática da pressuposição semântica. Esta estaria ligada ao léxico, à escolha vocabular dos enunciadores, e essas palavras funcionariam como gatilhos (termo também utilizado por Ramos (2017), ao tratar de tiras cômicas) para identificar a informação pressuposta; aquela, à interação linguística, como, por exemplo, ter certeza de que você e seu interlocutor estão falando o mesmo idioma.

Assim, resumindo essas noções, podemos usar Fiorin e Savioli (2003), autores que definem que “pressupostos são idéias não expressas de maneira explícita, que decorrem logicamente do sentido de certas palavras ou expressões contidas na frase” (FIORIN; SAVIOLI, 2003, p.307). Os autores chamam os implícitos de subentendidos e os definem

¹⁶ Exemplo e implicações usados pelo próprio Grice (1961). “*It looks red to me*”, no original.

como “insinuações, não marcadas linguisticamente, contidas numa frase ou num conjunto de frases” (FIORIN; SAVIOLI, 2003, p.310). Ou seja, o pressuposto é uma informação lógica e, muitas vezes, óbvia que os interlocutores têm que considerar como verdadeira para que o enunciado faça sentido. O implícito é uma informação relevante para a produção de sentido do texto, mas que não aparece expressa, não é explícita.

Dessa forma, um simples enunciado como “Flávio deixou de fumar” traz informações subentendidas que tanto o enunciador como o receptor da mensagem precisam considerar: 1) se Flávio deixou de fumar, o pressuposto óbvio é que Flávio fumava; 2) esse pressuposto implica que talvez Flávio não tenha boa saúde; 3) isso leva ao implícito de que a saúde de Flávio pode melhorar a partir da decisão de largar o vício; 4) os interlocutores podem estabelecer também como informação implícita que Flávio tomou a decisão conscientemente e livremente a fim de melhorar sua condição de saúde; 5) ou que um quadro clínico específico fora diagnosticado por um médico, e o fumo agravaria a situação, levando Flávio a tomar a decisão de parar de fumar. Há ainda o pressuposto de que parte o enunciador ao proferir o enunciado: 6) ele imagina que seu interlocutor conhece a pessoa e, portanto, sabe de que Flávio ele está falando. Como podemos observar, são inúmeras as informações subentendidas que podem ser apreendidas de um enunciado e do contexto a que pertence.

Os pressupostos e implícitos também aparecem no texto não verbal. “O espaço entre uma cena e outra, chamado hiato (ou sarjeta), cria um corte narrativo entre os dois quadros.” (RAMOS, 2017, p.130-131). Hiato, também chamado “caneleta” ou “vão” por Chinen (2011), é o espaço entre um quadro e outro nas tirinhas. Elipse é a informação subentendida gerada pelo hiato. Então, a elipse cria a necessidade de se ler o subentendido, de fazer inferências. Para Ramos (2017), “vale o seguinte raciocínio: quanto maior o corte narrativo, há a tendência de o processo inferencial ser maior; quanto menor o corte, menor a inferência” (RAMOS, 2017, p.131). Por corte narrativo, Ramos (2017) entende o tempo cronológico da narrativa que passa de um quadro a outro. O leitor constrói o sentido a partir do jogo verbal, unindo-o à cena contida no quadro.

Os quadrinistas também oferecem pistas ao leitor a partir de uma convenção que Eisner (1989) chama de estereótipo. Ramos (2010) é quem didatiza isso:

A imagem do personagem, independentemente do estilo do desenho, possui uma gama de informações. A roupa, o cabelo, os detalhes e o formato do rosto, o tamanho do corpo, tudo é informação visual.

Eisner (2005) gosta de lembrar que a composição de um personagem também passa por algum tipo de estereótipo. O herói, em geral, possui porte atlético. O vilão,

feições más, bigodes, algo que lembre ao leitor que se trata de uma pessoa ruim. Não seguir esse roteiro pode trazer outro sentido à história (RAMOS, 2010, p.123-124).

Vejam como o implícito aparece no hiato e, mesmo assim, deve ser levado em consideração para a produção de sentido numa tirinha. Usamos como exemplo a Figura 03.



Figura 03: Tira de “Hagar, o Horrível”. Fonte: BROWNE, 2016, p.56.

No primeiro quadro, vemos Hagar de braços cruzados e expressão facial zangada e seu amigo Eddie Sortudo com o mesmo olhar perdido que lhe é peculiar. Ambos olham na mesma direção. O segundo quadro traz uma onomatopeia como efeito visual (trataremos desse aspecto no terceiro capítulo) e nuvens cinza, características de chuva, com um raio. O terceiro quadro traz Eddie em primeiro plano, e, ao seu lado, podemos ver apenas os calçados de Hagar. Conseguimos identificar este em segundo plano, escondido atrás de uma moita. No primeiro quadro, Hagar, ao notar a tempestade que se aproxima, exclama não ter medo de trovão. A onomatopeia visual do segundo quadro tem a função de “dar voz” ao trovão que o raio desenhado representa. Entendemos, então, que no terceiro quadro Hagar foge e se esconde do medo causado pelo barulho do trovão do segundo quadro e pela proximidade dele constatada por Eddie no terceiro quadro. Ao explicitar essa informação, produzimos o humor da tira: o fato de que, na verdade, Hagar tem, sim, medo de trovão, contradizendo a si mesmo.

Entretanto, o hiato entre o segundo e o terceiro quadros deixa outra informação implícita, uma elipse, relativa ao tempo da narrativa: a rapidez com que Hagar fugiu e se escondeu do trovão. Podemos afirmar que o personagem moveu-se rápido porque notamos que, no terceiro quadro, Eddie continua contemplando as nuvens que se aproximam e não nota a ausência do amigo. Isso implica mais um implícito: Eddie é que não tem, de fato, medo de trovão, fato que quebra a nossa expectativa com relação aos personagens da tira.

Ambos os personagens, assim como muitos que aparecem nas histórias de “Hagar, o Horrível”, também fogem ao estereótipo supracitado: Hagar, o herói de suas histórias, é um

viking acima do peso e medroso; Eddie Sortudo, seu fiel amigo, é um magricela, com roupas muito compridas, que dificultariam uma luta, e um chapéu de funil, que lhe dá a aparência de bobo. Basta-nos compará-los à dupla dinâmica Batman e Robin, Figuras 04 e 05.

Tanto Batman quanto Robin, sendo super-heróis, estão carregados de estereótipos: usam uniforme, uma máscara encobre suas verdadeiras identidades, têm o corpo atlético e musculoso, característica na maioria das vezes notável ainda que estejam vestidos, são considerados bonitos pelos padrões de beleza impostos pela sociedade.



Figura 04: O super-herói da DC Comics Batman. Fonte: <https://www.dccomics.com/characters/batman>.



Figura 05: O garoto prodígio Robin, fiel companheiro de Batman. Fonte: <https://www.dccomics.com/characters/robin>.

As diferenças entre personagens como Hagar/Eddie e Batman/Robin serão tratadas no terceiro capítulo deste trabalho.

Apesar de ficar clara a necessidade de que o leitor tem que fazer inferências a partir de pressupostos e implícitos,

não há muitos dados sobre o comportamento dos estudantes durante a leitura de tiras. Mas os poucos que existem sinalizam um nível de compreensão aquém do

esperado. Se a história não apresenta pistas bastante explícitas, o aluno tende a apresentar dificuldades no processo de reconstrução dos dados que levam ao sentido humorístico” (RAMOS, 2017, p.79).

Ou seja, há registros de uma dificuldade de interpretação de textos multimodais dos gêneros dos quadrinhos por parte dos alunos porque não conseguem identificar aquilo que não foi explicitamente dito. Dessa forma, “não basta usar a tira cômica no ensino como simples pretexto para outros conteúdos, como os de ordem gramatical. É necessário também exercitar constantemente os elementos que levam à compreensão textual” (RAMOS, 2017, p.83).

No capítulo a seguir, a apresentação como a leitura de textos multimodais é prevista por alguns dos documentos oficiais que norteiam a educação básica no Brasil.

2 APORTE TEÓRICO

“A leitura de um texto, compreende, por exemplo, pré-leitura, identificação de informações, articulação de informações internas e externas ao texto, realização e validação de inferências e antecipações, apropriação das características do gênero.”

(BRASIL, 1997, p.38)

2.1 Os Documentos Oficiais e a Noção de Gênero

A educação básica no Brasil tem sido norteadada, principalmente, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) desde sua publicação, em 1997. Em 2006, a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro publicou as Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa, que organizam o ensino nas escolas públicas desse município com objetivos, conteúdos e habilidades preestabelecidos no documento. Em 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p.7). Discutimos, a seguir, os principais pontos que interessam a nossa pesquisa nesses documentos.

2.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Os PCN, apesar de serem um documento pioneiro com relação à mudança no trato das aulas de LP, em seu texto, ainda oscilam bastante entre o que a LT considera texto, como vimos anteriormente neste capítulo, e a noção mais restrita de texto como sendo apenas verbal. Dessa forma, é possível encontrar no documento trechos que desconsideram a multimodalidade textual e a leitura de qualquer código que não seja o verbal, como o trecho a seguir:

O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados (BRASIL, 1997, p.21).

A utilização de termos como “sequência verbal” e “amontoado (...) de enunciados” indica claramente que, pelo menos no trecho acima, a multimodalidade está sendo desconsiderada. Entretanto, isso não desmerece ou diminui o valor do documento. Ele surge num momento de muitas pesquisas voltadas às tentativas de melhorar o ensino de LP e torná-lo mais significativo. Provavelmente por causa disso, há essas inconsistências, uma vez que, logo numa das páginas seguintes, o texto menciona um gênero textual de multimodalidade, o cartum:

Os gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função da época (epopéia, *cartoon*), das culturas (haikai, cordel) das finalidades sociais (entreter, informar), de modo que, mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos, isso não seria possível. Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada (BRASIL, 1997, p.24) (grifo do documento).

O trecho acima é o primeiro dos PCN de LP em que um gênero textual multimodal é mencionado no intuito de que ele pode ser trabalhado em sala de aula. Além disso, ao apresentar uma tabela com os gêneros textuais sugeridos para o trabalho com a leitura, a multimodalidade aparece em charge e tira, como observamos na Figura 06. (*Charges* e tiras não aparecem na tabela em que o documento sugere gêneros para a prática escrita.) Essa ocorrência mostra, com efeito, a real intenção do documento ao lidar com a noção de texto.

Além disso, ao sugerir critérios para a seleção de conteúdos a serem trabalhados as aulas de LP, o documento traz em sua lista “explicitação das informações (maior ou menor exigência de operar com pressuposições e subentendidos)” (BRASIL, 1998, p.37-38), ou seja, a necessidade de lidar com aquilo que o texto não diz, mas deixa subentendido.

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • cordel, causos e similares • texto dramático • canção 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • conto • novela • romance • crônica • poema • texto dramático
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • comentário radiofônico • entrevista • debate • depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • editorial • artigo • reportagem • carta do leitor • entrevista • charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate • palestra 	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • verbete enciclopédico (nota/artigo) • relatório de experiências • didático (textos, enunciados de questões) • artigo
PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda 	PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda

Figura 06: Tabela de gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos sugeridos pelos PCN (BRASIL, 1997, p.54).

Nos PCN, a parte do documento destinada ao ensino de LP traz em seu texto uma definição de gênero como sendo:

[...] famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (BRASIL, 1998, p.22).

Levando isso em consideração, o documento também evidencia a visão de que o ensino de LP através de textos de diferentes gêneros é mais aplicável do que o formato

tradicional, em que se seguia a gramática, uma vez que a comunicação entre os seres humanos dá-se assim, através da produção oral e escrita de textos, que são a realização dos diferentes gêneros discursivos. O texto do documento sinaliza, ainda, que gêneros diferentes devem receber tratamento diferente e carecem de estratégias de leitura diferentes.

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura (BRASIL, 1997, p.21).

O texto dos PCN provavelmente se fez necessário para trazer à tona a importância de aulas de LP por meio de gêneros textuais utilizados e/ou utilizáveis pelos alunos em sua vida fora da escola. Há registros de que durante séculos os textos usados em sala de aula eram os chamados textos para fins didáticos, “especialmente construídos para o aprendizado da escrita” (BRASIL, 1997, p.18). Dessa forma, os PCN alertam que “é mínima a possibilidade de que o aluno venha a compreender as especificidades que a modalidade escrita assume nos diversos gêneros, a partir de textos banalizados, que falseiem sua complexidade” (BRASIL, 1997, p.26). Ou seja, trabalhar com o texto real no formato original em que foi produzido é mais significativo para o aprendizado no aluno. A seguir, trazemos o que as Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa falam sobre a multimodalidade.

2.1.2 Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa

As Orientações Curriculares (2013), estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, também valorizam a multimodalidade, porém de um jeito mais claro que os PCN. O documento considera que

[...] as várias linguagens presentes nos diferentes tipos de texto (verbais e não-verbais) associadas às demandas de leitura e de escrita surgidas na prática social mais ampla, carregadas de sentido, é que darão ao aluno o estatuto de leitor e autor, condição para integrar a rede de informação, de comunicação e de produção de conhecimentos (RIO DE JANEIRO, 2013).

Mais uma vez, da mesma forma como trazem os PCN, mas em nível municipal, as Orientações Curriculares (2013) corroboram a necessidade de ensinar gêneros textuais nas aulas de LP, ao afirmar que “o ensino de língua materna deve estruturar-se, desde o início, em torno de textos, para que os alunos leiam e escrevam com autonomia, familiarizando-se com a diversidade de textos existentes na sociedade” (RIO DE JANEIRO, 2013). Isto é, desde que

surgiu, nos documentos oficiais norteadores do ensino de língua materna, a noção de gênero e de aula de português a partir de textos reais vem sendo cada vez mais defendida.

O documento de 2013 sugere o trabalho com as linguagens verbal e não verbal desde o primeiro ano do ensino fundamental, durante todos os bimestres do ano letivo. Entretanto, o trabalho com inferência de informação implícita num texto é sugerido a partir do terceiro bimestre do primeiro ano do ensino fundamental. As histórias em quadrinhos (HQs) aparecem pela primeira vez no texto do documento como sugestão de leitura para o segundo ano do ensino fundamental em todos os bimestres. A partir dessas primeiras ocorrências, as sugestões são retomadas ao longo dos anos escolares do ensino fundamental que se seguem, sugerindo um aprofundamento maior à medida que o aluno é promovido ao ano escolar seguinte.

Apesar disso, nossa experiência em sala de aula é a de que os gêneros dos quadrinhos – incluindo as tiras – são trabalhados detalhadamente no segundo bimestre do sexto ano do ensino fundamental. É no Caderno Pedagógico desse bimestre, inclusive – material elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, com base nas Orientações Curriculares, e distribuído às escolas como mais um suporte a que professor e aluno podem recorrer como subsídio para as aulas –, que as características do gênero tira são tratadas em detalhes.

Observamos, pois, que a noção de leitura, ainda oscilante nos PCN, se firma no documento de 2013. O trabalho com a multimodalidade também aparece de forma mais abrangente e consistente. A seguir, mencionamos como a Base Nacional Comum Curricular aborda os aspectos que interessam a nossa pesquisa.

2.1.3 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o mais recente documento brasileiro arregimentador da educação em nível nacional. A BNCC preconiza dez competências gerais que a educação básica deve oferecer, independentemente de ser uma escola privada ou pública, de esfera municipal, estadual ou distrital. Sendo um documento das primeiras décadas do século XXI, as mídias sociais não são ignoradas como parte do processo educativo, visto que as reconhece como aspecto presente na vida cotidiana tanto do aluno quanto do professor.

Na Base, a Língua Portuguesa aparece como um dos componentes curriculares da área das linguagens, juntamente com Artes, Educação Física e Língua Inglesa (esta somente para

os anos finais). Para essa área do conhecimento, são listadas seis competências específicas, das quais a terceira assegura a validade do trabalho com o texto multimodal:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (BRASIL, 2017, p.65).

No que concerne à Língua Portuguesa, a BNCC afirma ser um documento que visa a atualizar os documentos anteriores em função das mais recentes pesquisas realizadas no campo da linguagem. Assim, mantém e até reforça a necessidade de a aula de português ser ministrada utilizando-se o texto como centro do trabalho a fim de ampliar as possibilidades de letramento do aluno.

Ao tratar da leitura, o documento considera “as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2017, p.71). A Base ainda define leitura

em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2017, p.71).

Nas habilidades previstas para o ensino de Língua Portuguesa, a BNCC dita, entre outras, a necessidade de o aluno identificar informações subentendidas para a construção do sentido do texto. Na habilidade de “Estratégias e procedimentos de leitura” (BRASIL, 2017, p.74), a base orienta que o aluno selecione estratégias de leitura adequadas ao gênero textual que está lendo e que levem em consideração as características desse gênero. Além disso, o documento também diz que o aluno deve “inferir ou deduzir informações implícitas” (BRASIL, 2017, p.74).

Nesta pesquisa, valorizamos que conhecer as características do gênero textual tira cômica é de suma importância para a produção de sentido de textos pertencentes a esse gênero, dialogando amplamente com a BNCC. Entretanto, sugerimos não só a inferência da informação implícita, mas que essa inferência possa indicar algo a mais. Ou seja, não é importante somente identificar que há, no texto, informações implícitas; é igualmente importante – talvez até mais relevante – identificar que informações implícitas são essas e que diferença de sentido pode-se atribuir ao texto a partir do momento que tais implícitos são

explicitados. Ainda cremos ser possível ampliar a possibilidade de leitura do gênero ao considerar que o autor teve uma intenção ao deixar determinadas informações subentendidas.

A BNCC traz as tiras (além de outros gêneros multimodais) como gênero textual a ser trabalhado no campo jornalístico-midiático nos anos finais do ensino fundamental (do sexto ao nono ano). O campo artístico-literário indica a habilidade de relacionar imagens ao texto verbal, mas não considera como textos a serem trabalhados nenhum dos gêneros dos quadrinhos. Essa divisão provavelmente se dá devido ao suporte em que as tiras circulam: nos jornais e nas revistas.

Tendo apresentado como as tiras são tratadas ao longo dos anos em diferentes documentos oficiais da educação, partimos agora para a análise do gênero textual tira em si. Conforme já mencionado, é importante reconhecer que cada gênero textual tem características específicas que o definem. Trazemos também, no próximo capítulo, a dificuldade que os teóricos ainda encontram em definir o que são quadrinhos.

3 GÊNERO TEXTUAL: TIRINHA

3.1 Tirinha: A Mãe de Todas as Histórias em Quadrinhos

As tirinhas são consideradas HQs, uma vez que suas cenas e ações limitam-se dentro de quadros, ou requadros, como também acontece nas revistas da nona arte¹⁷. Segundo Ramos (2010), quadrinhos são

um grande rótulo que agrega vários gêneros que compartilham uma mesma linguagem em textos predominantemente narrativos.

Podem ser abrigados dentro desse grande guarda-chuva chamado *quadrinhos* os cartuns, as charges, as tiras cômicas, as tiras cômicas seriadas, as tiras seriadas e os vários modos de produção das histórias em quadrinhos (RAMOS, 2010, p.21).

Gil (2017), no “Almanaque: histórias em quadrinhos de A a Z”, publicação voltada ao público infantojuvenil, também define brevemente, e de forma mais acessível ao seu público-alvo, o que são HQs:

As HQs são uma sequência de desenhos que vão formando uma série de acontecimentos para contar uma história. Além dos desenhos, outros recursos ajudam a narrar essa história. As cores escolhidas em cada cena e os elementos escritos, como os balões que indicam as falas e os pensamentos dos personagens, são alguns exemplos. Quadrinhos também podem ter legendas indicando a fala do narrador e onomatopeias, que são palavras responsáveis por demonstrar os sons dos ambientes e das ações (GIL, 2017, p.17).

Lidaremos mais à frente e de forma mais detalhada com todos os elementos apresentados nessa definição de Gil (2017).

As histórias em quadrinhos começaram a ser compostas numa época em que não havia, no mercado editorial do mundo, uma publicação apenas voltada para divulgá-las. Segundo Carvalho (2006), “é possível afirmar que os quadrinhos fixaram-se em todo o mundo por meio das tiras de jornal” (CARVALHO, 2006, p.24). Ramos (2017) concorda com essa afirmação ao dizer que as tiras se popularizaram devido às décadas sendo publicadas em jornais. Ou seja, essas histórias, as histórias em quadrinhos, eram publicadas episodicamente em jornais ou revistas de grande circulação. Ora, num jornal ou numa revista, que têm

¹⁷ As artes anteriores na enumeração consistem em: música, artes cênicas, pintura, escultura, arquitetura, literatura, cinema e fotografia. Essa ordem é a mais amplamente aceita, mas existem outras ordenações possíveis.

objetivos e finalidades muito claros, não havia – e há cada vez menos¹⁸ – espaço para toda uma história em quadrinhos completa. Então o leitor que se interessasse pelos quadrinhos teria que comprar o jornal (ou revista) a cada edição para acompanhar o desenvolvimento do enredo da história.

Com o tempo, nasceram as publicações, voltadas para o público infantojuvenil, destinadas a conter somente HQs. “As revistas que trariam apenas quadrinhos surgiram na década de 1930, nos Estados Unidos” (CARVALHO, 2006, p. 26). “As revistas em quadrinhos nasceram como coletâneas de tiras que já haviam saído nos jornais e eram distribuídas como brinde” (CHINEN, 2011, p.52). E, nos jornais e revistas, ficaram apenas as tirinhas: as histórias em quadrinhos mais curtas (com de três a quatro quadros), cujo enredo se desenvolvia todo ali. Ainda segundo Carvalho (2006), “as tiras concentravam-se nos cadernos infantis, publicados especialmente aos finais de semana” (CARVALHO, 2006, p.25).

Entretanto, as HQs nem sempre foram bem aceitas em toda a sua trajetória, como vemos a seguir, de acordo com o exposto por Carvalho (2006) no terceiro capítulo de seu livro “A educação está no gibi”, intitulado “Quadrinhos e educação: uma relação conturbada”.

3.2 Histórias em Quadrinhos: Um Enredo com Muitos Conflitos

As histórias em quadrinhos, também chamadas de revistinha ou gibi¹⁹, não foram bem aceitas pela crítica, por jornalistas nem por órgãos que definiam o que seria adequado ou não ao público infantil quando foram criadas, porque se acreditava que era leitura de preguiçoso, por conter muitas imagens atreladas ao conteúdo verbal. Inclusive, as HQs demoraram a ganhar uma publicação própria, e as histórias eram publicadas parte a parte em jornais e revistas, como já mencionamos no tópico anterior.

Ao passar a serem aceitas, as HQs ganharam uma publicação só para si, o que aliviou os leitores que já não precisavam mais comprar os jornais todos os dias para lerem as continuações de suas histórias favoritas, como apresentamos anteriormente. No jornal e na revista ficaram as tirinhas, que não perderam sua força. Continuam, até hoje, sendo instrumento de crítica, reflexão e humor, em que o autor precisa ser bastante conciso.

¹⁸ Segundo dados levantados por Ramos (2017), na década de 1960, o jornal Folha de S. Paulo publicava diariamente dezoito tiras. No ano de 2016, o mesmo jornal publicava sete tiras diariamente. Ainda segundo o autor, as tiras repercutem bem na internet, e essa garantia de outro suporte fez com que aos poucos elas fossem sumindo dos jornais impressos.

¹⁹ O termo “gibi” significa “moleque” e refere-se ao menino negro que era símbolo da revista que Roberto Marinho criou em 1939, chamada Gibi. A revista em quadrinhos fez tanto sucesso que gibi virou sinônimo para HQ (CARVALHO, 2006, p.26-27).

Segundo Carvalho (2006), os pesquisadores de tirinhas e HQs não conseguem definir quando surgiu essa forma de contar histórias. Entretanto, “independentemente de quando e onde surgiram, é possível afirmar que os quadrinhos fixaram-se em todo o mundo por meio das tiras de jornal” (CARVALHO, 2006, p.24). Há três pessoas e momentos a quem e aos quais a criação de HQs é creditada: 1) ao japonês Tobae Sankokushi, em 1702; 2) ao ítalo-brasileiro Ângelo Agostini, em 1869; e 3) ao norte-americano Richard Outcault, em 1895. A data de 1895 é a mais aceita (CARVALHO, 2006; IANNONE, 1994), porque,

usando seu poder econômico, os EUA conseguiram estabelecer em boa parte do mundo ocidental, „por convenção”, que o personagem [Mickey Doogan, The Yellow Kid] é o marco inicial das histórias em quadrinhos, o que levou diversos países – entre os quais o Brasil – a comemorarem um século de existência desse tipo de mídia em 1995 (CARVALHO, 2006, p.26).

Na década de 1960, foram feitas, nos Estados Unidos, as primeiras pesquisas avaliando a leitura das tirinhas nos jornais, e já naquela época sabia-se que “83% dos leitores e 79% das leitoras declaravam acompanhar diariamente as tiras de quadrinhos” (CARVALHO, 2006, p.25).

No Brasil, segundo Carvalho (2006), a revista ilustrada Tico-Tico, criada em 1905, merece destaque nesse cenário, por trazer, em meio a outras atividades, as primeiras HQs, algumas feitas inclusive por brasileiros ilustres, como a contista Lygia Fagundes Telles e o poeta Carlos Drummond de Andrade.

O autor afirma ainda que, em 1944, um estudo sobre publicações infantis e juvenis contendo quadrinhos foi publicado pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (lançada naquele mesmo ano), do então Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), órgão do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Tal estudo foi publicado em quatro partes, em quatro edições sequenciais da revista, e parecia visar a diminuir o valor educativo das publicações infantis e juvenis investigadas, ao valorizar as respostas sempre negativas que os professores deram ao questionário proposto.

Mais coerentemente [do que as mães dos estudantes] responderam os professôres. Destes, 12% consideravam que as publicações infantis e juvenis podem melhorar seus alunos: 27%, ao contrário, que só podem piorá-los; e 33% responderam que poderiam melhorar, ou piorar, segundo o caso. Não deram qualquer resposta 28% (INEP, 1945, p.89).

A interpretação desses números, no entanto, parece um pouco manipulada à medida que podemos argumentar que, somando os 33% dos professores que criam que as HQs

poderiam exercer tanto boa quanto má influência nos alunos aos 28% que “não deram qualquer resposta”, provavelmente por não ter uma opinião concreta formulada por falta de domínio sobre o assunto devido à novidade que era à época, chegamos a um total de 61% dos professores entrevistados que não necessariamente emitiu uma opinião negativa com relação às publicações infantojuvenis.

O estudo também chegava a conclusões infundadas e sem precedentes sobre o comportamento de crianças e adolescentes leitores desse tipo de publicação, como mostramos a seguir:

Uma resposta, em especial, [de um dos estudantes] não deixa de ser expressiva na sua ingênua sinceridade, pois diz que aprendeu, sim, alguma coisa: *aprendeu a imitar os detetives quando procuram os criminosos*, deixando entrever também que *aprendeu a imitar os criminosos quando fogem aos policiais* (INEP, 1945, p.90) (grifos da publicação).

Percebemos que, ao usar a expressão “ingênua sinceridade”, o estudo intenciona responsabilizar a leitura de HQs pelo comportamento bom ou ruim que a criança ou o adolescente pudesse vir a ter. Todavia, o mesmo estudo concluiu que não havia evidências de que a leitura em questão influenciasse, por exemplo, a escolha profissional de cada um, ou seja, uma criança ou um adolescente não escolheria ser detetive ou criminoso por ter se inspirado num personagem de história em quadrinhos.

Ainda segundo esse estudo, não havia qualquer pergunta no questionário destinado aos estudantes sobre se adquiriram más condutas inspirados nos personagens das HQs que liam em tais publicações; entretanto, o caráter manipulativo da interpretação das respostas dadas pelos alunos ficou óbvio no trecho supracitado da pesquisa.

Dois das principais conclusões do estudo, por fim, são: 1) as publicações brasileiras voltadas para os públicos infantil e juvenil da época não valorizavam a cultura brasileira, visto que a maior parte do material era traduzida de material norte-americano; 2) boa parte dessas publicações exerciam influências “de caráter francamente negativo para a boa formação mental e moral das crianças e jovens” (INEP, 1945, p.100). Isso mostra que, talvez, o estudo estivesse tentando diminuir o valor das HQs justamente por não serem nacionais em sua maioria e porque, provavelmente, as crianças e adolescentes preferissem ler HQs a livros.

Por esse motivo, Ramos (2017) prefere o termo “tira” a “tirinha”. Além de argumentar que o sufixo de diminutivo -inho/a pode ganhar conotação de despreço, defende que o diminutivo está associado ao público infantil, como se tiras fossem uma produção ingênua e inofensiva, para ser consumida apenas por esse público-alvo. O autor ainda defende que a

nomenclatura “tirinha” contribui para que as tiras sejam vistas como “uma leitura inferior, de má qualidade, uma sublitteratura” (RAMOS, 2017, p.53) e que, por causa disso, “as tiras e outras formas de quadrinhos tenham tido um papel marginal na escola por décadas” (RAMOS, 2017, p.53).

O problema de aceitação das HQs como leitura válida para o público infantojuvenil não para aí. A Tabela 1, a seguir, traz um breve panorama dos acontecimentos em território nacional, levantados por Carvalho (2006), e demais acontecimentos do mundo das HQs, levantados por Chinen (2011) e Iannone (1994):

ANO	ACONTECIMENTO
1905	Lançada a Tico Tico, revista brasileira voltada ao público infantojuvenil e a primeira do mundo a trazer histórias em quadrinhos completas.
1907	Criada a primeira tira publicada diariamente: A. Mutt, de Bud Fisher.
1928	A Associação Brasileira de Educadores (ABE) realiza um protesto contra os quadrinhos.
1929	Surge o suplemento Gazeta Infantil (do jornal A Gazeta, de São Paulo), que logo seria chamado de Gazetinha.
1938	Jerry Siegel e Joe Schuster criam o primeiro super-herói dos quadrinhos: o <i>Superman</i> .
1939	Bispos propõem censura aos quadrinhos em São Paulo. Roberto Marinho lança a revista Gibi.
1944/45	Divulgação dos estudos do INEP, apresentados anteriormente.
1946	O jornalista Carlos Lacerda diz que gibis são veneno e que muitos desenhistas de quadrinho são comunistas.
1948	Audálio Dantas (empresário rival de Roberto Marinho) criou uma campanha contra HQs, para prejudicar as vendas do jornal “O Globo”, de Roberto Marinho, o qual publicava muitas tirinhas. Adhemar de Barros, então governador de São Paulo, cria uma comissão estadual para realizar censura nos quadrinhos.
1949	O Congresso Nacional cria uma comissão com a finalidade de analisar quadrinhos. Vale mencionar que a comissão chegou a boas conclusões sobre a leitura de HQs, uma delas, inclusive, sendo a de que esse gênero ajuda na alfabetização.
1951	Em São Paulo, aconteceu a I Exposição Internacional das Histórias em Quadrinhos.
1953	Em Porto Alegre, jornais publicam séries de reportagens contra quadrinhos.
1955	O Senado proíbe, nas HQs, imagens obscenas e imorais e determina que metade do material dessas publicações deva ser feito por brasileiros.
1961	Proíbem-se histórias de terror e com nudez, ilustrações provocantes ou cenas de amor, e determina-se que o bem sempre deva vencer o mal.
1963	Aumenta de 50% para 60% a quantidade de artistas brasileiros produzindo material para HQs.

Tabela 1: Cronologia de Histórias em Quadrinhos e Tirinhas, com base em informações colhidas em Carvalho (2006, p.23-30), Chinen (2011) e Iannone (1994). Fonte: a autora.

A Tabela 1 acima mostra a evolução do tratamento dispensado aos quadrinhos por 35 anos, desde o início da popularização do gênero no Brasil. A professora Júlia Falivene Alves, em seu livro de 2004 intitulado “A invasão cultural norte-americana”, traz uma tabela comparativa (Tabela 2) entre a quantidade de tirinhas norte-americanas e brasileiras publicadas em jornais brasileiros em duas épocas distintas:

TIRINHAS PUBLICADAS EM 1986 E 2003	
<i>Folha de S.Paulo</i> 28/8/1986	55,5% norte-americanas, 44,5% brasileiras
<i>Folha de S.Paulo</i> 13/4/2003	25% norte-americanas, 75% brasileiras
<i>Jornal da Tarde</i> 05/9/1986	100% norte-americanas
<i>Jornal da Tarde</i> 30/5/2003	100% norte-americanas

Tabela 2: Tirinhas publicadas em 1986 e 2003. Fonte: ALVES, 2004, p.46.

Percebemos, então, que, em uma das publicações analisadas, a quantidade de tirinhas brasileiras publicadas é três vezes maior que a quantidade de tirinhas norte-americanas, quadro bem diferente do que se mostrava no primeiro período analisado. Isso confere um ponto positivo ao conturbado enredo das HQs no Brasil, uma vez que é clara a valorização existente nos dias atuais a desenhistas e quadrinistas de nacionalidade brasileira.

Além dos acontecimentos listados acima, houve alguns em outros países também, como no Japão, em 1938, quando o Ministério de Assuntos Internos criou “severas restrições” (CARVALHO, 2006, p.32) aos quadrinhos, e nos Estados Unidos, onde, em meados da década de 1950, segundo Iannone (1994), criou-se o “Comics Code Authority” (código de ética das histórias em quadrinhos): “para que fossem aceitos nas bancas, todos os gibis tinham de ser lidos e receber um selo indicando aprovação” (CARVALHO, 2006, p.36). Ainda nesse ano, o psicólogo norte-americano Fredric Wertham lançou o livro chamado “*Seduction of the Innocent*”, em que afirma “que os quadrinhos provocavam „comportamentos anormais“ nas crianças” (CARVALHO, 2006, p.34) – o psicólogo constatou que os quadrinhos incentivavam comportamento homossexual e amizade entre pessoas de diferentes raças ou etnias, revelando, na verdade, uma postura preconceituosa por parte do autor.

As tentativas de menosprezar o valor dos quadrinhos prosseguem. O escritor chileno Ariel Dorfman e o sociólogo belga Armand Mattelart também lançaram em conjunto a obra “Para ler o Pato Donald: comunicação de massa e colonialismo”, cujo título já deixa claro que ambos têm fortes restrições contra os quadrinhos Disney. Nesse livro, os autores sinalizam o fato de os personagens de Walt Disney serem sempre tios e sobrinhos, assim caracterizando

esse universo como um ambiente de “desprovemento permanente de um produto essencial: os progenitores” (DORFMAN; MATTELART, 2010, p.25), enfatizando que isso é um aspecto necessariamente negativo. Para os autores, isso faz com que o leitor descaracterize seus próprios pais como figuras relevantes na sua formação.

Os autores ainda marcam as relações sociais dos quadrinhos Disney como animalizadas, uma vez que todos os personagens são animais personificados. Para eles, não há problema quando os animais representam a infância; o real problema está nos personagens adultos, porque seriam animais que mostram as fraquezas humanas de um jeito mais realista. “A linguagem desse tipo de historietas infantil não seria senão uma forma da manipulação. O uso em si dos animais não é bom nem mau. É o tipo de ser humano que eles encarnam que se deve determinar em cada caso” (DORFMAN; MATTELART, 2010, p.46). E mais: caracterizam as relações entre os personagens como de dominante e dominado, enfatizam que os personagens femininos são fracos e reforçam o estereótipo de objeto sexual dos homens, afirmam haver um crescente preconceito contra várias regiões do mundo, através de estereótipos culturais e geográficos, e sentenciam os personagens como competitivos à medida que, sempre que viajam ou se deslocam, estão em busca de algum tesouro esquecido por civilizações passadas. Essas não são características muito positivas para tirinhas e HQs.

De volta ao contexto brasileiro, o livro já mencionado de Alves (2004) explora como a cultura norte-americana em geral enraizou-se no modo de ser do brasileiro. Como cultura, a autora classifica “tudo o que provém da organização da vida social de um povo, tanto no que se refere ao trato com os recursos naturais e relacionamento entre os membros do grupo como na forma de conceber a realidade e expressá-la” (ALVES, 2004, p.10). Dentro dessa ampla definição, claro, estão incluídas as HQs, e a autora afirma que “a importação de filmes, músicas e quadrinhos dos USA não parou de crescer desde os anos 1930, sobretudo nas décadas de 1970, 1980 e 1990” (ALVES, 2004, p.30).

Para apresentar o que chama de “invasão”²⁰, Alves (2004) criou um personagem chamado Rogério, que circula pelas páginas de sua obra, em trechos de sequência narrativa, como exemplo do jovem brasileiro comum altamente influenciado por um modo de vida que, segundo a autora, descaracteriza sua identidade social de brasileiro. Sobre o contato de Rogério com os quadrinhos, Alves (2004) narra:

²⁰ Optamos por utilizar, nesse trecho, a palavra “invasão” e demais palavras dela derivadas ou do mesmo campo semântico, bem como suas flexões, entre aspas para manter o padrão que Alves (2004) utiliza por todo seu livro.

Quando começou a ler fascinou-se também pelos gibis: *Donald, Mickey*, a turma do *Charlie Brown* e os incríveis, maravilhosos e superpotentes *Batman, Homem-Aranha, Superman* e muitos outros.

Sua imaginação corria à rapidez do som. Ou da luz, sei lá. E nas suas fantasias ele era um super-herói, salvando pessoas em perigo, a humanidade ameaçada por alguma catástrofe e também a Rosana, sua vizinha, primeiro grande amor de sua vida. Durou seis meses o romance!

Hoje vê seu sobrinho dar socos no ar e entende exatamente que ele se imagina como um daqueles heróis dos mangás ou dos *games* de *Star Wars*, que são a sua maior diversão (ALVES, 2004, p.21) (grifos da autora).

Para provar que somos vítimas do que ela chama de “invasão teleguiada” (ALVES, 2004, p.31) – porque o “invasor” não precisa vir a terras brasileiras para que a “colonização” ocorra –, Alves (2004) discorre longamente sobre inúmeros exemplos de produtos da cultura pop²¹ norte-americana que contribuem, segundo a autora, para a nossa descaracterização como brasileiros. As traduções de enlatados, músicas e HQs norte-americanos seriam um exemplo, porque consumimos esses produtos como se fossem nossos uma vez que as traduções são adaptadas para expressões e gírias brasileiras, e as situações, convertidas em referência a acontecimentos do nosso território. A vestimenta seria um segundo exemplo: frequentemente são personagens (dentre outros símbolos da cultura pop norte-americana) de HQs, seriados, desenhos e filmes norte-americanos que nossas camisetas estampam. Citamos, dentre tantos mais que a autora apresenta, o abuso do apelo de carisma que certos personagens exercem sobre as crianças como um terceiro exemplo. Assim, segundo a autora, os personagens de HQs, seriados e jogos eletrônicos “invadem” desde materiais escolares até decoração de quartos e festas infantis. Sobre isso, Alves (2004) lamenta que “as festas infantis são agora ,temáticas“, mas os temas raramente são os da cultura brasileira” (ALVES, 2004, p.50).

Além de atestar nossa condição de teleguiadamente “colonizados”, Alves (2004) afirma que consumimos produtos norte-americanos em atraso e justifica essa tese com o argumento de que basta verificar as datas de tirinhas e HQs publicadas aqui. Assim, ficamos com a cultura do outro em formato reutilizável²².

Sobre os quadrinhos, especificamente, a autora verifica um progresso no fato de que hoje em dia valorizam-se mais produções nacionais do que estrangeiras, em especial norte-

²¹ “Ao conjunto da produção da indústria cultural dá-se o nome de *cultura de massa* ou *cultura pop*, que não deve ser absolutamente identificada com cultura popular” (ALVES, 2004, p. 84) (grifos da autora).

²² Entretanto, vale salientar que o livro é do início do século XXI e que a característica de atraso provavelmente prescreveu uma vez que o advento da internet e a criação das ferramentas de busca online facilitaram o acesso a qualquer produto, de qualquer povo, em qualquer data. Justamente por conta disso, muitas redes televisivas optam por estrearem novas temporadas de séries de TV, por exemplo, na mesma data da estreia oficial de seu país de origem, evitando a divulgação de material com baixa qualidade pela internet e a pirataria.

americanas (conforme já apresentado a Tabela 2). Além disso, percebe que a maior oferta de HQs em bancas de jornal na década de 1980 era da “„turma do Maurício”” (ALVES, 2004, p.48), e que hoje há uma grande “produção de revistas brasileiras educativas e recreativas para crianças” (ALVES, 2004, p.48) (não só de Maurício de Sousa e não necessariamente revistas em quadrinhos) e uma crescente oferta de mangás estrangeiros e nacionais.

Para Alves (2004), na década de 1950

a „quadrinhomania” se instalava entre nós em revistas ou tiras, nas quais os personagens principais eram *Roy Rogers*, *Zorro*, *Superman*, *Fantasma*, *Mandrake*, *Flash Gordon*, *Popeye* etc. Já estávamos nos tornando súditos também do cada vez maior „império Disney” (ALVES, 2004, p.132) (grifos da autora).

Assim como Dorfman e Mattelart (2010), Alves (2004) também aborda a temática do “mundo „inocente”” (ALVES, 2004, p.166) dos quadrinhos Disney, mas com o foco direcionado a um personagem apenas: Zé Carioca. O pássaro foi criado em 1942 por Walt Disney, e apresentado ao público no filme “Alô, amigos!”, de 1943, para, segundo a autora, aproximar a relação entre a nação norte-americana e a nação brasileira, em vista da entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial, os quais contariam com apoio brasileiro. Mais tarde, “na época de Médiçi, por exemplo, Zé Carioca se mudaria, „feliz da vida”, de uma favela para uma casa adquirida no BNH!” (ALVES, 2004, p.167).

Foi depois da Segunda Guerra que o Brasil passou a sofrer a invasão dos quadrinhos norte-americanos, e já na década de 1950 revistas mensais com histórias completas se tornaram habituais.

Lançado entre nós em 1950, o *Pato Donald* inaugurava as atividades da Editora Abril, cujo proprietário, Victor Civita, um nova-iorquino, filho de imigrantes italianos, se apoiara em um empréstimo de 1,5 milhão de *dollars*, recorrendo no início da empresa constantemente à ajuda bancária norte-americana. Hoje, a Abril representa o maior império editorial brasileiro.

Desde então, os quadrinhos norte-americanos têm dominado nosso mercado, favorecidos pela não-regulamentação para a sua entrada no Brasil, pela eficiência dos sindicatos internacionais de distribuição e porque saem mais baratos do que o produto nacional, uma vez que seus custos de produção já foram cobertos há muito tempo pelo próprio consumo interno do país de origem. O presidente Goulart tentou, ainda que „suave e lentamente”, garantir mais espaços para o quadrinho brasileiro nas edições de revistas e jornais do país (ALVES, 2004, p.166-167) (grifos da autora).

Por fim, Alves (2004) sugere uma comparação entre gibis norte-americanos e brasileiros, usando as produções da Turma da Mônica de Maurício de Sousa como referência para estes. Dessa forma, para a autora,

A diferença é gritante, a começar pelo desenho, que, nos importados, é extremamente cheio de detalhes. Os quadrinhos possuem cenários perfeitos, são

repletos de objetos (nada é esquecido!) e cheio de personagens, inclusive figurantes. Os balões onde aparecem as falas são muito explorados, bem como os *bump!*, *crinck!*, *grrr!*, *vupt!* etc., que indicam ruídos, impulsos ou ação (ALVES, 2004, p.170) (grifos da autora).

Por outro lado,

Nas histórias do Maurício, o desenho é mais simples e os personagens desenvolvem sua ação em espaços mais amplos (porque mais vazios). Nossa atenção é então atraída para a expressão de seu rosto e de seus gestos, levando-nos a uma aproximação maior (quase de intimidade) com eles. Os balões são também menos utilizados, havendo muitos quadros sem legenda, a ponto de algumas histórias poderem ser entendidas até por crianças ainda não alfabetizadas. Além disso, possibilitam, com esses „silêncios“, algumas pausas para meditação (ALVES, 2004, p.171).

Argumentamos, todavia, com base nessas análises feitas pela autora, que tais escolhas de cenários, personagens e utilização dos balões diferenciadas podem ser reflexo do estilo de cada desenhista e quadrinista. O universo das HQs e das tiras é bem abrangente, e as escolhas dos autores podem ser amplas porque livres. Apesar de esclarecer que não discutiria “a qualidade técnica dos quadrinhos, que é, sem dúvida alguma, admirável” (ALVES, 2004, p.168), a autora faz justamente isso ao avaliar os cenários detalhados das HQs norte-americanas como perfeitos e os desenhos de Maurício de Sousa como simples. A autora não deixa claro qual é, a seu ver, a melhor opção: a perfeição ou o mais simples.

Ainda que não coloque os quadrinhos de Maurício de Sousa como tendo menor valor ou boa qualidade do que os quadrinhos norte-americanos, podemos perceber que a análise que faz não pode ser considerada totalmente imparcial e impessoal, uma vez que Alves (2004) também manifesta opiniões subjetivas, como considerar os cenários dos quadrinhos norte-americanos perfeitos e a possibilidade de meditação diante das histórias de Maurício de Sousa com poucos balões. Sob outra análise, feita por outro apreciador, não só os cenários detalhados poderiam não ser necessariamente sinônimos de perfeição, bem como a possibilidade de meditar enquanto lemos uma HQ com poucos balões poderia não ser algo considerado como um ponto positivo das HQs brasileiras.

Apesar disso tudo, a autora deixa claro que seu livro não é uma declaração de guerra ao povo norte-americano, mas apenas uma tentativa de elucidar como nós, brasileiros, realmente sofremos como vítimas da “invasão teleguiada” (ALVES, 2004, p.31), como os norte-americanos se aproveitam de seus próprios personagens e personalidades da cultura pop para nos mostrar subliminarmente que eles não são maus ou que não “invadem” nossa cultura por mal e como, na verdade, o que deve reger o brasileiro é o bom senso, “mesmo porque

entre os produtos importados da cultura americana há coisas excelentes e seria uma pobreza de espírito muito grande não reconhecermos isso” (ALVES, 2004, p.25). Ou seja, denunciar uma invasão cultural estrangeira que diminui a brasileira é diferente de reconhecer o que, de fato, é bom nessa cultura estrangeira e disso usufruir²³.

Hoje em dia, não há normas específicas para HQs. Elas apenas não podem infringir leis existentes (não podem fomentar preconceito racial, por exemplo, ou estariam infringindo a Lei Nº 7716, de 5 de janeiro de 1989, a lei antirracismo) e precisam trazer a indicação de faixa etária. Há, inclusive, prêmios para contemplar anualmente os responsáveis pela nona arte, como o brasileiro Troféu HQMIX, que “existe desde 1988 e é organizado pela Associação dos Cartunistas do Brasil” (GIL, 2017, p.41). Felizmente, o momento de negação do valor artístico e didático das HQs passou e deve ter acontecido por uma natural rejeição ao novo. Os gibis são oferecidos em dezenas de títulos, sendo os dos Estúdios Maurício de Sousa os que mais vendem, segundo reportagem da revista Mundo Estranho. Dessa forma, podemos apresentar linhas do tempo com uma visão mais positiva dos quadrinhos, como as figuras de 07 a 10.

A Figura 07 é uma linha cronológica com os principais acontecimentos do mundo das histórias em quadrinhos. Foi elaborada pela revista Mundo Estranho, publicação descontinuada pelo Grupo Abril em 2018, e publicada na edição 163, de 2015. O Caderno Pedagógico de LP do segundo bimestre de 2018 elaborado e distribuído pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (SME-RJ) utilizou o material da revista para apresentar aos alunos do sexto ano alguns dos mais relevantes acontecimentos do mundo dos quadrinhos.

As figuras de 08 a 10 são uma linha do tempo elaborada por GIL (2017) e dividida em três partes. Essa linha do tempo coordena os anos em que alguns personagens famosos de HQs foram criados com outros acontecimentos mundiais relevantes de épocas próximas. Essas duas linhas do tempo têm um apelo visual bem adequado ao público-alvo a que se destinam os suportes que as veicularam: o público infantojuvenil.

²³ Mais uma vez, notamos a subjetividade na análise feita pela autora e cremos ser necessário definir um ponto aqui: Alves (2004) não esclarece nas páginas de seu livro que produtos da cultura norte-americana considera “coisas excelentes”, como ela mesma fala, tampouco como o brasileiro chegaria a esse bom senso para escolher o que é excelente e o que não é, e imaginamos que essa seja uma questão muito subjetiva para se defender ou atacar. Cada indivíduo tem a liberdade de escolher que produtos culturais de que povos/países interessam-lhe aproveitar, ou até se não lhe interessa aproveitar produto estrangeiro algum.



Figura 07: Linha do tempo da Revista Mundo Estranho utilizada no Caderno Pedagógico de LP do segundo bimestre de 2018 da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Fonte: SME, 2018, p.12.

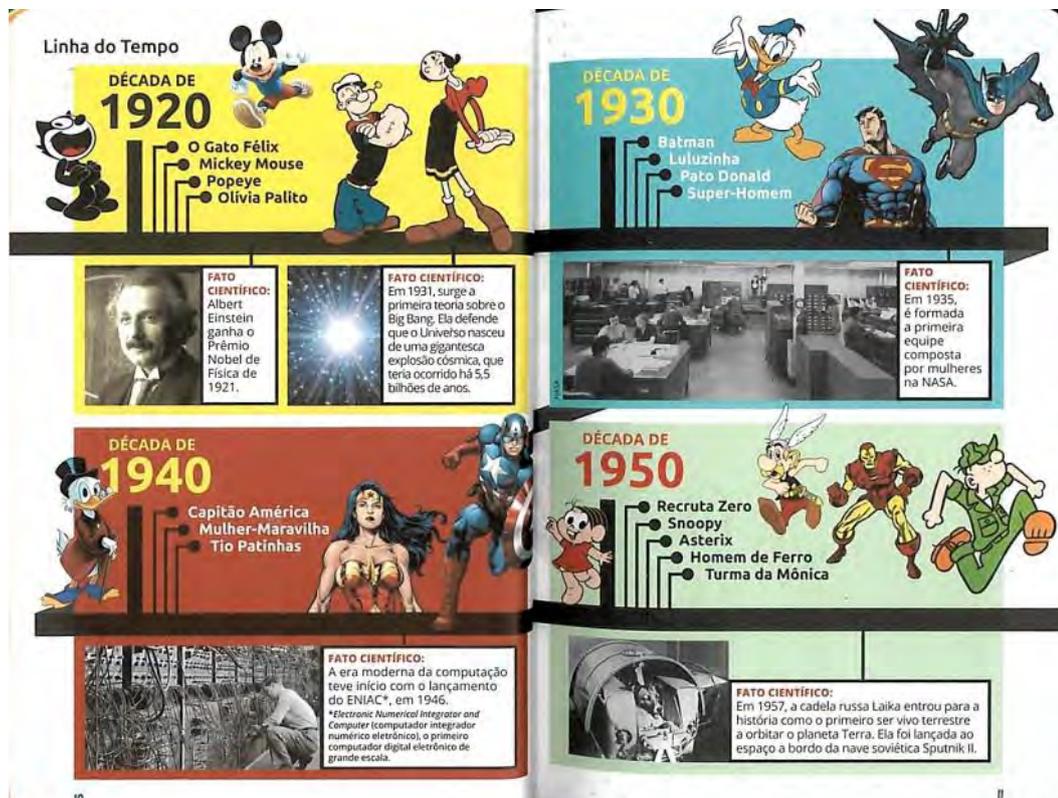


Figura 08: Linha do tempo com a década de criação dos principais personagens de quadrinhos juntamente com fatos científicos relevantes que aconteceram nas mesmas décadas. Primeira parte. Fonte: GIL, 2017, p.10-11.

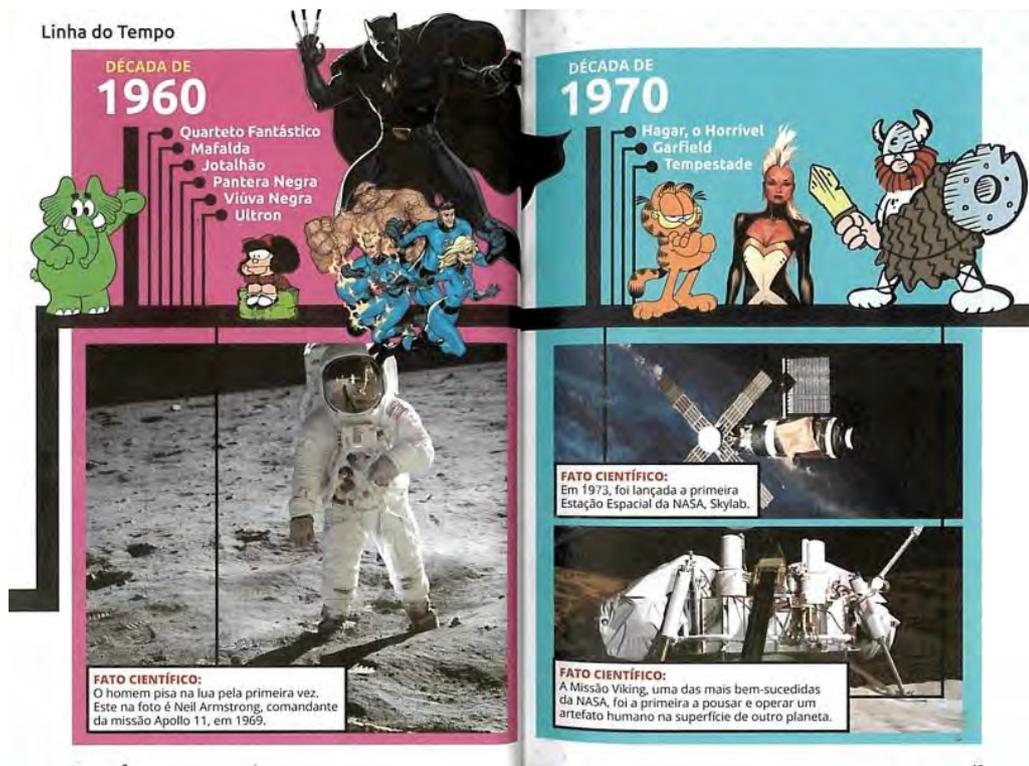


Figura 09: Linha do tempo com a década de criação dos principais personagens de quadrinhos juntamente com fatos científicos relevantes que aconteceram nas mesmas décadas. Segunda parte. Fonte: GIL, 2017, p.12-13.

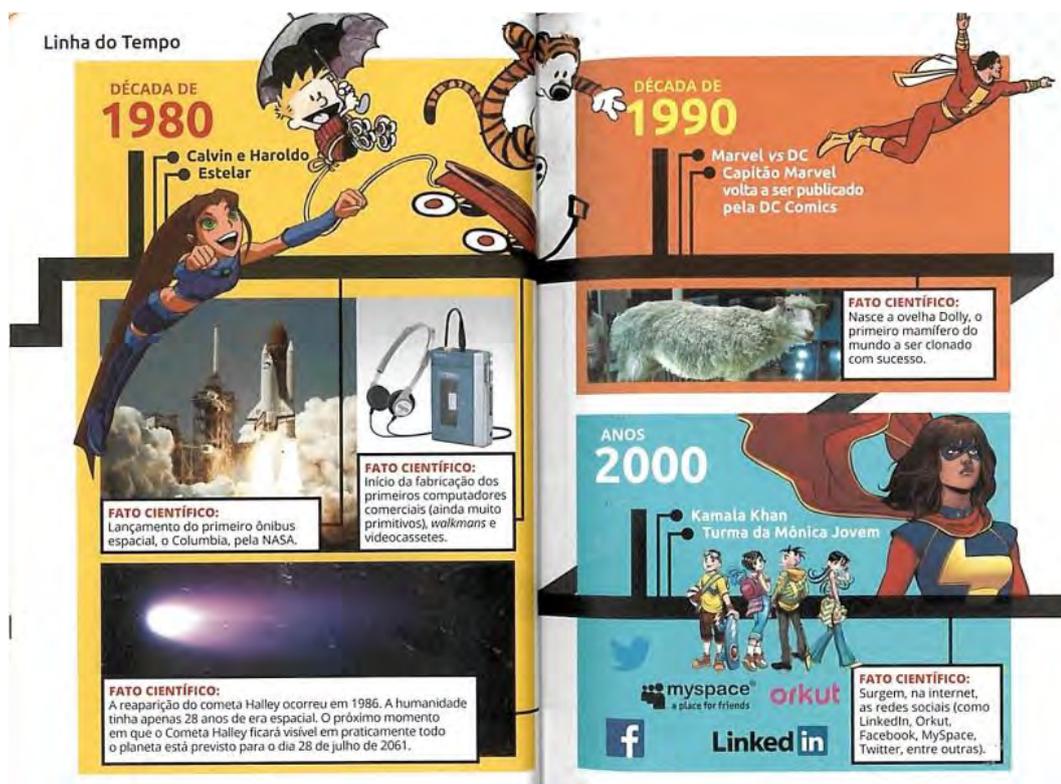


Figura 10: Linha do tempo com a década de criação dos principais personagens de quadrinhos juntamente com fatos científicos relevantes que aconteceram nas mesmas décadas. Terceira parte. Fonte: GIL, 2017, p.14-15.

Além do exposto, temos que ressaltar que a revolução digital é incontrollável e mudou também a forma de produção e divulgação de tirinhas, conforme afirma Ramos (2017):

Se, ao longo do século XX, o desenhista dependia de um espaço nos jornais para divulgar suas tiras, basta agora ele criar um *blog*, um *site* ou uma página numa rede social para expor seu trabalho – isso pode ser feito gratuitamente, inclusive, e sem o auxílio de um profissional especializado. A disputada vaguinha nos diários impressos perdeu terreno para a liberdade proporcionada pelo meio virtual (RAMOS, 2017, p.141) (grifos do autor).

Os quadrinhos eram e são atraentes para o público infantojuvenil por conterem uma linguagem verbal rápida, visto que em forma de diálogo, e desenhos. Ainda por cima, os super-heróis, favoritos de crianças e adolescentes, foram e são personagens de muitas HQs, o que contribui para seu apelo, uma vez que tais super-heróis muitas vezes têm poderes sobrenaturais que cativam a imaginação do jovem leitor por ilustrar uma realidade impalpável.

Assim, “de uma posição historicamente marginal, essas produções passaram a ser oficialmente incluídas nas propostas de ensino” (RAMOS, 2017, p.183). Em outras palavras, apesar do difícil começo, as HQs (e, claro, as tirinhas) tiveram um final feliz.

3.3 O Gênero Tirinha e os Demais Gêneros em Quadrinhos

Não é simples definir o que são quadrinhos e que tipo de gêneros textuais deles nascem. Até mesmo desenhistas e leitores de quadrinhos confundem-se. Apresentamos aqui as definições de dois estudiosos do assunto: o desenhista DJota Carvalho e o professor e pesquisador Paulo Ramos, da Universidade de São Paulo.

Carvalho (2006) usa o termo “quadrinhos” para qualquer manifestação linguística de humor no campo dos desenhos. Assim, ele os subdivide em *cartum*, *charge*, caricatura e tira. Já Ramos (2010) argumenta que não há consenso entre os estudiosos sobre como dividir os quadrinhos em subgêneros, mas que três “comportamentos teóricos” (RAMOS, 2010, p.20) podem ser observados: 1) os quadrinhos como um hipergênero²⁴; 2) os quadrinhos usados apenas para humor gráfico ou caricatura; 3) os quadrinhos aproximados da linguagem jornalística por meio de *charges* e tiras. Como um hipergênero, os quadrinhos são divididos

²⁴ Como hipergênero, Ramos (2017) retoma a metáfora do guarda-chuva apresentada no subtítulo “3.1 Tirinhas: A Mãe de Todas as Histórias em Quadrinhos” deste trabalho: “O hipergênero quadrinhos (ou história em quadrinhos, forma equivalente) seria algo como um grande guarda-chuva que abrigaria os variados gêneros autônomos das histórias em quadrinhos. Todos seriam distintos uns dos outros, mas teriam em comum a linguagem quadrinizada, os códigos verbo-visuais, a tendência de sequência narrativa, bem como a presença de representações da fala e dos elementos narrativos” (RAMOS, 2017, p.63).

nos gêneros cartum, *charge*, tiras cômicas, tiras cômicas seriadas. O autor ainda afirma haver, além dessas, outras produções em quadrinhos. Apresentamos, a seguir, como ambos os autores dividem os subgêneros dos quadrinhos.

As principais características do cartum (do inglês, *cartoon*), segundo Carvalho (2006), são atemporalidade e universalidade. Dessa forma, “basta usar o senso comum para entender a piada” (CARVALHO, 2006, p.15), visto que “o humor advém de uma situação corriqueira” (RAMOS, 2010, p.24). Além disso, o cartum tem sempre apenas um desenho. A Figura 11 mostra um exemplo de cartum.

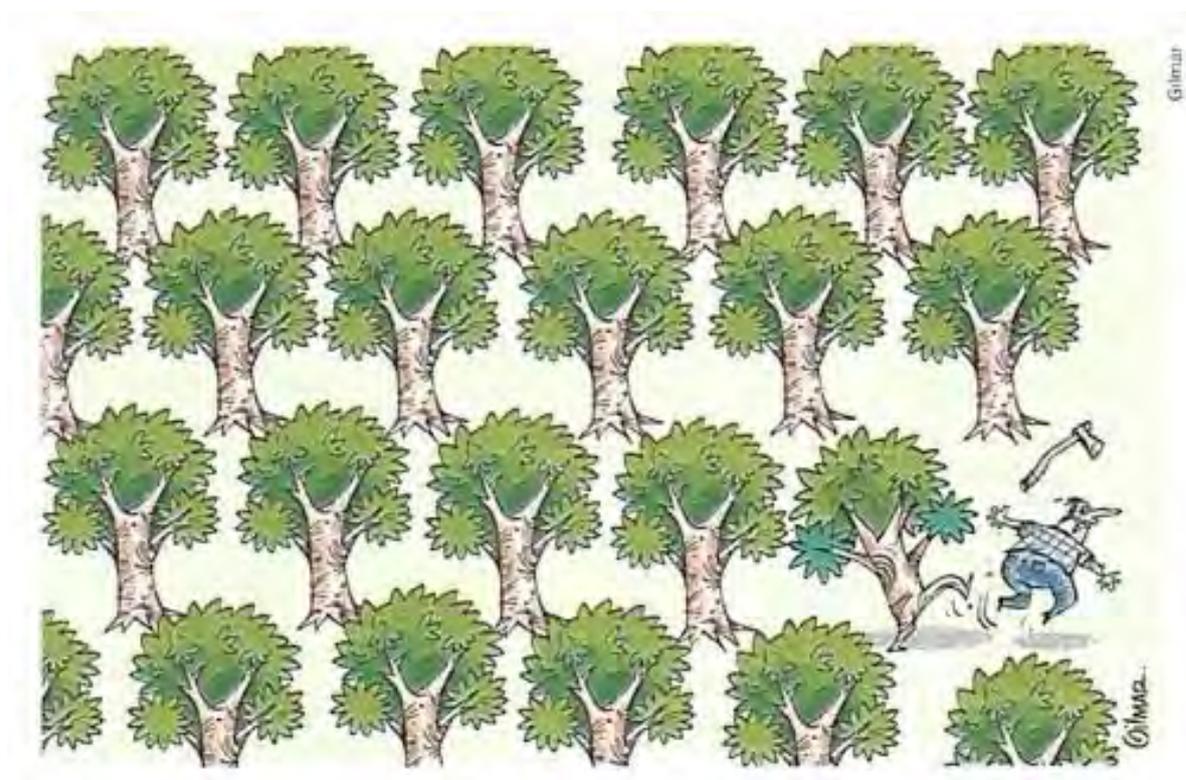


Figura 11: Exemplo de cartum, atemporal e universal. Fonte: CEREJA, 2015, p.113.

Trata-se do desenho de uma ampla floresta, em que vemos, no canto inferior direito, uma árvore personificada chutando as nádegas de um homem. Ao ser chutado, o homem deixa cair o machado que segurava e que o qualifica como uma pessoa que cortaria aquelas árvores. Percebemos a tentativa de defesa da árvore contra o ataque do homem e a atemporalidade e universalidade do tema ecológico desmatamento florestal.

O termo *charge* vem do francês e significa “tensão”, “exagero”, ou “ataque”. Apesar de se apresentar em apenas um desenho, assim como o cartum, seu humor refere-se a um determinado contexto, fazendo uma crítica social, cultural ou política. “A *charge* é um texto de humor que aborda algum fato ou tema ligado ao noticiário. De certa forma, ela recria o fato

de forma ficcional, estabelecendo com a notícia uma **relação intertextual**” (RAMOS, 2010, p.21) (grifos do autor). Assim, diferentemente do cartum, é temporal, marca um momento histórico, uma época específica, e o leitor precisa reconhecer o contexto em que a charge foi produzida para ser capaz de compreender seu sentido.



Figura 12: Exemplo de charge. Fonte: CEREJA, 2015, p.95.

A Figura 12 traz um exemplo de *charge*, que recebe a legenda “Pelo ralo” e mostra as palavras “ética”, “honra”, “honestidade” e “integridade” literalmente descendo em forma líquida por um ralo. Para qualificar o ambiente como sujo, há o desenho de uma barata. O leitor mais atento observará que a grade do ralo tem o formato da Câmara dos Deputados, situada em Brasília, no Distrito Federal. A *charge*, publicada originalmente no jornal Folha de S. Paulo em 2012, faz uma crítica à situação política do Brasil da época.

Por meio desses exemplos, comprovamos que o cartum e a *charge* diferem-se particularmente pelo contexto: a segunda é atual e faz referência a acontecimentos da época e do local em que é publicada. Uma pessoa de outra nacionalidade que não brasileira, que não more no Brasil e/ou que não esteja informada da situação política do nosso país nas primeiras décadas do século XXI não entenderá a crítica da *charge* apresentada, pois não estará abastecida com a referência necessária, o conhecimento prévio. Já o primeiro (o cartum analisado na Figura 11) pode ser compreendido em qualquer lugar do planeta, visto que questões ambientais estão em voga na sociedade atual.

A caricatura, em especial no Brasil, é um desenho de um rosto cujas características marcantes são ressaltadas de forma exagerada. O termo vem do italiano “*caricare*”, que significa “exagerar”, “carregar”. Por outro lado, Ramos (2010) não considera caricatura um gênero dos quadrinhos por não conter a característica narrativa.

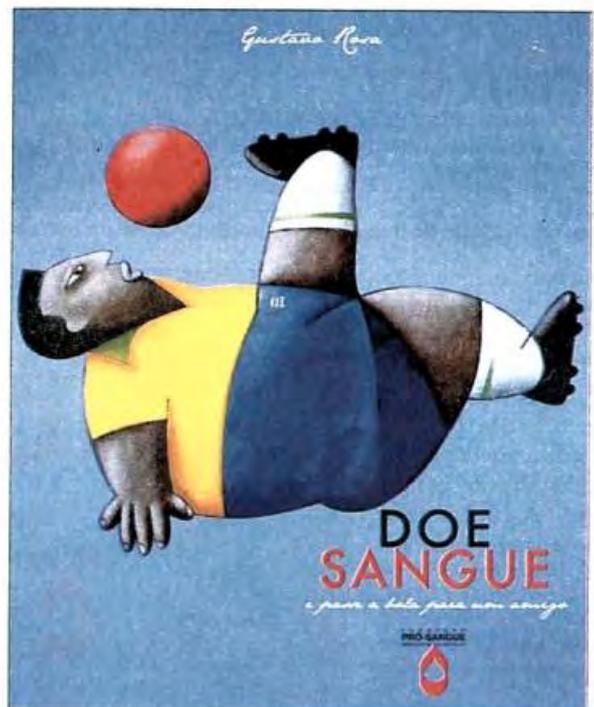


Figura 13: Exemplo de caricatura usada numa peça publicitária. Fonte: CERREJA, 2015, p.63.

A Figura 13 é uma peça publicitária para uma campanha de doação de sangue. Nela, vemos o desenho caricaturado de Pelé, um dos mais famosos jogadores brasileiros de futebol, dando o chute de bicicleta, em que o jogador chuta a bola para trás de seu corpo fazendo o movimento com as pernas no ar. A ligação entre “doe sangue” e o aclamado jogador é metafórica e pode ser interpretada da seguinte maneira: Pelé é um atleta que, conotativamente, deu o seu sangue pelo esporte a que se dedicou a vida toda.

Por fim, e mais interessante para este estudo, temos as tirinhas. Carvalho (2006) define tiras como “histórias curtas, com começo, meio e fim, em geral com personagens fixos criados pelo autor” (CARVALHO, 2006, p.18-19).

Em geral desenhadas em um, dois, três ou quatro quadros, as tiras exigem de seus autores um grande poder de concisão, pois é nesse espaço que a história precisa ser iniciada e concluída. É possível, sim, fazer uma história maior, com piadas que sigam uma ordem cronológica e sequencial. No entanto, cada tira precisa ser compreendida individualmente pelo leitor, já que ele não necessariamente leu o jornal do dia anterior ou lerá o do dia seguinte (CARVALHO, 2006, p.19-20)²⁵.

²⁵ É interessante notar que tanto Carvalho (2006) quanto Ramos (2017) aproximam o conceito de tirinha do conceito de piada. A diferença reside no fato de que Ramos (2012; 2010; 2017) considera que haja piada apenas nas tiras cômicas e nas tiras cômicas seriadas, subgêneros dos quadrinhos, já que este autor divide as tiras em subgêneros variados. Carvalho (2006) não considera os diferentes subgêneros das tirinhas, mas antecipa a divisão feita por Ramos (2012; 2010; 2017) ao dizer que “cada tira precisa ser compreendida individualmente pelo leitor, já que ele não necessariamente leu o jornal do dia anterior ou lerá o do dia seguinte” (CARVALHO,

Koch e Elias (2015) trazem uma breve definição para o gênero aqui pesquisado: “a tirinha se estrutura em enunciados curtos, constituídos em balões, para representar a „fala“ de personagens, destacando-se nessa composição o imbricamento entre verbal e não verbal” (KOCH; ELIAS, 2015, p.109), com uma “crítica bem-humorada a coisas do mundo, modos de comportamento, valores, sentimentos” (KOCH; ELIAS, 2015, p.110).

Vale ressaltar, entretanto, que a mistura de linguagem verbal e não verbal não é característica rígida das tirinhas, uma vez que há histórias contadas apenas por meio do desenho, da linguagem não verbal. É a característica que grandemente difere os quadrinhos dos demais gêneros de sequência narrativa. Sobre isso, Gil (2017) analisa:

Quando lemos um livro que não tem figuras, precisamos imaginar as expressões dos personagens, sua aparência física, a roupa que vestem, o ambiente em que vivem, etc. Todos esses detalhes dependem bastante da descrição do autor. Nos quadrinhos, essas informações já estão desenhadas. O que lemos são as falas desses personagens ou do narrador da história. No entanto, existem algumas HQs que não têm falas e conseguem contar a história somente com desenhos (GIL, 2017, p.18).

Ramos (2017) reitera essa possibilidade do que ele chama de “histórias mudas” (RAMOS, 2017, p.73):

Os gatilhos que levam à compreensão do sentido humorístico planejado pelo autor (e que devem ser desvendados pelo leitor) não precisam ser necessariamente verbais [...]. Nas tiras cômicas, podem ser também somente visuais ou então um misto dos dois, tendo elementos verbais e visuais (RAMOS, 2017, p.68).

Como podemos ver, Gil (2017) e Ramos (2017) defendem a existência possível e provável de quadrinhos que narrem um acontecimento sem o apoio da linguagem verbal. Para comprovar a eficácia da narrativa em quadrinhos mesmo quando não há texto verbal, segue a Figura 14, que traz duas tiras diferentes de personagens bastante conhecidos do público em geral: Garfield e Snoopy.

A tirinha de Garfield conta com oito quadros no formato tira tripla ou tira com três andares, conforme descreve Ramos (2017). O primeiro quadro, mais longo que os demais, faz o papel de título, uma vez que traz o nome do personagem principal e o próprio personagem numa cena que nada tem a ver com o enredo desenvolvido pela tira nos sete quadros que

2006, p.20). Tendo em vista o fato de que as tiras eram publicadas no jornal diariamente às vezes como um capítulo de uma história que seguiria com seu enredo no(s) dia(s) seguinte(s), Ramos (2012; 2010; 2017) as classifica como tiras seriadas ou tiras cômicas seriadas: aquelas que, uma vez compiladas numa publicação só, gerariam uma história maior. Carvalho (2006) não faz a mesma classificação, mas considera, pela citação acima, que algumas tirinhas têm um enredo com continuidade.

seguem. Nestes, vemos Garfield se aproximando de Jon, seu dono, e levantando a pata de forma a induzir que Jon reproduza a mesma posição com sua mão, como um espelho. No quadrinho sete, vemos linhas cinéticas e o desenho de várias patas de Garfield e várias mãos do Jon, indicando movimento desses membros para cima e para baixo.

O humor da tira chega com o desfecho inesperado no oitavo quadro: Garfield queria que Jon lhe coçasse as costas, e as cenas mostradas nos quadros anteriores formam uma espécie de treinamento para que Jon saiba exatamente como Garfield quer ser coçado. Reafirmamos, aqui, que o primeiro quadro nada tem a ver com a história narrada, a não ser por antecipar a grande preguiça do gato, ao mostrar o bichano numa tentativa – impossível – de alcançar a comida sem sair de sua posição confortável na cama.



Figura 14: Tiras de Garfield e Minduim sem narrativa verbal. Fonte: GIL, 2017, p.19.

A tirinha de Snoopy é composta por quatro quadros no tradicional formato horizontal. No primeiro, vemos o alegre *beagle* assando um salsichão numa pequena fogueira em frente a sua casinha. O segundo quadro mostra o início de uma chuva. O terceiro traz a chuva se intensificando enquanto Snoopy parece pensativo, provavelmente tentando buscar uma

solução para o problema, já que a chuva apagará a fogueira em que ele assa seu alimento. Mais uma vez, o humor está no desfecho: a resolução inesperada que Snoopy encontra para o problema. O cachorro entra em sua casa, para se proteger da chuva, mas mantém a comida assando. O desfecho ignora o fato de que a água da chuva apagará o fogo, e é isso que gera o humor da tira.

Tirinha, ou tira, é uma das formas de produção em quadrinhos. É um texto de multimodalidade, pois, frequentemente, mistura o código linguístico à imagem. Além disso, é do tipo predominantemente narrativo que conta uma história com início, meio e fim numa sequência de quadrinhos. Por essa característica, também é conhecida, junto com os demais gêneros dos quadrinhos, como arte sequencial (Carvalho, 2006; Eisner, 1989; Gil, 2017; Ramos, 2010).

O formato das tirinhas (se são construídas com um, dois, três ou mais quadrinhos e como esses quadrinhos são dispostos) varia muito porque depende do suporte e das mídias que as veicularão. Segundo Ramos (2017), no século XX, esses suportes eram os jornais, as revistas e os livros. A entrada do século XXI e o advento das novas tecnologias de comunicação adicionaram aos suportes anteriores as mídias virtuais. A variação mais notada é a vertical, comumente trazida na página final das revistinhas infantis.

Ramos (2010) considera tira como sinônimo de tira cômica por argumentar que a tira com tom humorístico é a que predomina nos jornais brasileiros e na maioria dos países. Em artigo publicado em 2012, o autor esclarece as demais formas em que as tirinhas se dividem. Nessa publicação, defende que o gênero tira apresenta regularidades e subdivisões.

As regularidades são as características que aparecem em todas as tiras, ou em sua maioria, como o formato fixo de coluna, com maior tendência para a horizontal, formada por poucos quadrinhos; o uso de imagens desenhadas (com poucos registros de uso de fotografias ou outra forma de imagem, como a colagem); a apresentação de um título, logo acima da tira; “predomínio de sequência narrativa, com uso de diálogos” (RAMOS, 2012, p.749). O autor ainda define:

A temática atrelada ao humor é uma das principais características de gênero tira cômica. Mas há outras: trata-se de um texto curto (dada a restrição do formato retangular, que é fixo), construído em um ou mais quadrinhos, com presença de personagens fixos ou não, que cria uma narrativa com desfecho inesperado no final (RAMOS, 2010, p.24).

As subdivisões levam em consideração o conteúdo da tira e são quatro: tira cômica, tira seriada (ou tira de aventura), tira cômica seriada e tira livre. A tira cômica é um sinônimo

para simplesmente tirinha (ou tira). Seguindo o raciocínio de Ramos (2010, 2012, 2017), este trabalho refere-se apenas ao gênero tira cômica, uma vez que optamos por usar, nas tarefas propostas aos alunos, apenas tiras de “Hagar, o Horrível”. Entretanto, usamos, ao longo de nosso texto, para fins didáticos os termos “tira cômica”, “tira” e “tirinha” como sinônimos absolutos.

Já a principal característica da tira seriada (ou tira de aventura) (figuras 15 e 16) é que seu enredo está dividido em capítulos; é uma “história narrada em partes” (RAMOS, 2010, p.26). Cada tira traz um episódio que, apesar de ter início, meio e fim, é retomado na tira seguinte. Por sua vez, a tira cômica seriada (Figura 17) “fica exatamente na fronteira que separa a tira cômica da tira seriada” (RAMOS, 2010, p.27). Tem um desfecho com dupla função narrativa: gerar o humor da tira encerrada por ele e criar a deixa para a tira seguinte, a qual recupera a trama, mas gera novo efeito de humor. Por fim, a tira livre (Figura 18) é maleável estética e tematicamente. É um espaço para experimentação, “construindo nele desde uma narrativa com leitura aberta até produções que dialoguem com outras sequências textuais, como a descritiva” (RAMOS, 2012, p. 748).

As figuras 15 e 16 trazem dois trechos da série *Sottovoce*, de Edgar Vazquez, publicada em jornal de julho de 1997 a setembro do mesmo ano. As tiras aqui mostradas fazem parte de uma narrativa maior, mas se diferem das tiras cômicas e das tiras cômicas seriadas porque o desfecho não é de humor. Assim, quando compiladas num livro, conseguem revelar a proporção maior que a história na verdade tem. Esse exemplo é dado por Ramos (2017).

Na primeira tira da série (Figura 15), vemos dois homens que se encontram num viaduto. Um deles está encapuzado e empurra o outro para baixo. A tira termina com o segundo personagem no ar, no meio da queda. A segunda tira da série (Figura 16) dá continuidade à história, retomando-a do ponto da queda. Mas o leitor descobre agora que a tira primeira não passara de um pesadelo. O personagem é acordado pelo telefone, representado pela onomatopeia “trim”. Descobrimos também que seu nome é Parola e que é um repórter *free-lance*. A tira termina quando Parola antecipa a fala de seu interlocutor com a expressão “do viaduto?”, fazendo uma referência ao seu pesadelo (mostrado na primeira tira), como se fosse um pesadelo premonitório. O leitor só confirmará isso com a leitura da próxima tira da sequência.

sequência de uma história só na fonte de onde foi retirada para servir aqui de exemplo, mesmo tendo sido originalmente publicadas em dias diferentes.



Figura 17: Exemplos de tira cômica seriada. Fonte: DAVIS, 2015, p.40.

A Figura 18 traz um exemplo do que Ramos (2010; 2012; 2017) considera tira livre. A tira é composta por três quadros em formato retangular e dispostos de maneira diferente da tradicional. A leitura deve ser feita a partir do quadro retangular na horizontal superior para o inferior, seguindo-se, então, para o quadro retangular na vertical, que traz o desfecho.

O enredo da história não configura humor nem uma narrativa de aventura. No primeiro quadro, vemos uma cena costumeira de grandes centros urbanos: rapazes sentados a uma mesa, possivelmente de um bar ou restaurante, bebendo e conversando assuntos aleatórios. Os balões com conteúdo em rabiscos, impossíveis de serem lidos, demonstram a variedade de assuntos que surgem nessas situações. Dois recordatórios se sobrepõem a esses balões, com os dizeres “O mundo é cheio de vozes, ideias, opiniões. Cheio de decisões.” Então um dos personagens pergunta ao rapaz mais à direita qual opinião ele tem sobre o assunto ali em pauta. O segundo quadro mostra o personagem da direita na exata mesma posição, mas já sem o cenário anterior. O personagem aparece sozinho. No terceiro quadro, vemos um peixe que responde à pergunta feita no primeiro quadro: “Não sei. Não tava prestando atenção.”



Figura 18: Exemplo de tira livre, segundo o próprio Paulo Ramos, em entrevista à Livraria da Folha em 2010. Fonte: BĂ, 2016.

O leitor deve interpretar que aquele peixe é uma transfiguração do próprio personagem, tal qual o inseto para Gregor Samsa, no romance de Franz Kafka. Como não estava participando ativamente da conversa, por motivos que podem ser diversos, considera-se um peixe fora d'água, como diz a linguagem popular. Provavelmente é um rapaz que não se encaixa nas conversas triviais de seus amigos. Assim, percebemos notadamente a presença de outra sequência além da narrativa e o desfecho tendendo à reflexão do leitor. Além disso, o desenhista brinca com cores e texturas nos diferentes quadros de uma forma pouco convencional às tiras tradicionais.

Para provar que o conceito de tira não é tão simples e merece mais atenção por parte de estudiosos e pesquisadores, em sua publicação mais recente, Ramos (2017) problematiza o conceito de tira iniciando, justamente, pelo verbete de dicionário, que não difere muito dos conceitos já aqui apresentados. O autor argumenta que essa definição primeira e mais difundida trata da tira tradicional e que, na verdade, existem seis categorias de tiras: 1) tradicionais (ou somente tiras); 2) de dois andares; 3) de três andares; 4) longas; 5) adaptadas; 6) experimentais. No conceito de tiras tradicionais, cabem todas as tiras de “Hagar, o Horrível” utilizadas neste trabalho.

Assim, Ramos (2017) parte para uma tentativa de redefinição do conceito de tira:

Pode-se dizer que a tira é um formato utilizado para veiculação de histórias em quadrinhos em suportes e mídias impressos e digitais. Esse molde pode ser apresentado de variadas maneiras: no tradicional, o mais comum, composto de uma faixa retangular horizontal ou vertical; no equivalente a duas, três ou mais tiras; quadrado; adaptado. O número de quadrinhos também é variável: a história pode ser condensada em um quadro só ou então ser narrada em várias cenas, de forma mais longa. Pode vir acompanhada ou não de elementos paratextuais (como título, nome do autor etc.).

As condições contextuais de uso e de circulação, bem como a rotulação utilizada para se referir àquela produção, constituem elementos importantes para uma identificação mais precisa do que seja, de fato, uma tira e não podem ser ignorados nesse processo (RAMOS, 2017, p.31).

Essa definição renovada que Ramos (2017) traz ao conceito de tira difere bastante dos conceitos tradicionais iniciais. E a tendência, cremos, é que o conceito se redefina e se atualize cada vez mais e mais rápido com o passar do tempo, tamanhas as possibilidades de experimentação que os desenhistas têm para explorar com as novas tecnologias. É importante, pois, que pesquisadores e estudiosos deem continuidade às pesquisas com tiras a fim de investigar esse universo de infinitas possibilidades que é o dos quadrinhos.

No tópico a seguir, tratamos detalhadamente dos elementos visuais que compõem uma tira, seja ela de humor ou não, de heróis ou personagens verossímeis, etc.

3.4 Elementos de uma Tirinha

Como gênero textual, as tiras possuem características comuns a todas elas, embora conservem o caráter pessoal e único de cada desenhista que as cria. Assim, uma tira apresenta os seguintes elementos como características comuns:

3.4.1 Quadro

Quadro é o limite da cena, a borda do quadrinho. Também chamada de requadro, vinheta, moldura, linha demarcatória ou contorno do quadrinho, é a linha em volta da cena. A cena acontece, congelada, encapsulada, dentro do quadro. Todas essas características podem ser observadas na Figura 19. Segundo Ramos (2010), há preferência por usar retângulos ou quadrados, mas o desenhista pode escolher outros formatos. O quadro também pode ser mais expressivo, o que o estudioso Nobu Chinen chama de “vinheta simulativa” (CHINEN, 2011, p.15), como vemos da Figura 20, em que o segundo quadrinho ganha linhas em formato de pergaminho, como se fosse uma página do livro que a personagem está lendo. Ou, ainda, pode não haver linha demarcatória alguma.



Figura 19: Quadro em formato retangular. Fonte: BROWNE, 2016, p.5.



(Denise Ortega. *Os doze trabalhos de Hércules em quadrinhos*. 2. ed. Adaptado da obra de Monteiro Lobato. Ilustrações de Luiz Padovim. São Paulo: Globo, 2012. p. 5.)

Figura 20: O segundo quadro tem linhas de contorno mais expressivas. Fonte: CEREJA, 2105, p.106.

3.4.2 Balão

Balão²⁶ “é a linha que envolve as palavras atribuídas a um personagem e indica qual é esse personagem” (CARVALHO, 2006, p. 42). É formado pelo continente (corpo e rabicho ou apêndice, que podem adquirir formatos diferentes, dependendo da mensagem a ser passada) e conteúdo (língua escrita ou imagem). Caso haja mais de um personagem falando na cena, os balões ficam dispostos na ordem em que os personagens falam, ou seja, o balão mais à esquerda indica que o personagem para o qual aponta fala primeiro que o mais à direita, representando os turnos conversacionais. Ainda assim, observamos que alguns diálogos em tirinhas e HQs são construídos sem balões, apenas com o traço indicativo (rabicho ou índice) do personagem que está falando, como vemos na Figura 21 a seguir.

²⁶ Os balões foram popularizados pelos quadrinhos, mas, segundo Ramos (2010), podem ter sido criados pelos maias, civilização pré-colombiana: eles colocavam “a ponta do que parecia ser um colchete na direção da boca do ser representado. Há registro de imagens dos séculos XII e XIV que também utilizavam o recurso” (RAMOS, 2010, p.34).



Figura 21: Diálogo com balões formados apenas pelo rabicho. Fonte: BROWNE, 2016, p.92.

O continente dos balões muda os tipos e traços de acordo com o conteúdo: a) balão de fala: contém a fala de um personagem. Possui traço contínuo, com um rabicho ou índice que aponta para quem está falando (Figura 22) e geralmente aparece num solilóquio. Funciona como uma referência para os demais tipos de balão; b) balão de pensamento: contém o pensamento de um personagem. Tem formato de nuvem, o rabicho toma a forma de bolinhas (Figura 23) e geralmente aparece num monólogo; c) balão de grito (Figura 24): contém a fala gritada de um personagem. O traço é recortado, parecendo pontas de uma estrela. Uma ponta maior muitas vezes toma a função do rabicho de indicar qual personagem está gritando; d) balão de sussurro (Figura 25): contém a fala sussurrada de um personagem. A linha desse balão é tracejada, inclusive o rabicho. Vemos, ainda, que o grito e o sussurro podem ser insinuados pelo tamanho da letra, que diminui ou aumenta, respectivamente, dentro do balão de fala (Figura 26).



Figura 22: Exemplo de balão de fala. Fonte: BROWNE, 2016, p.5.



Figura 23: Exemplo de balão de pensamento. Fonte: BROWNE, 2016, p.7.

Na figura 23, vemos o pronome pessoal “eu” em negrito. Segundo Ramos (2010), uma palavra em negrito num balão “pode sugerir tom de voz mais alto ou uma fala mais emocional” (RAMOS, 2010, p.57). Todavia, na referida figura, o negrito – assim como o sublinhado e a mudança de cor numa palavra – serve “para dar destaque a determinado termo ou expressão, não necessariamente indicando volume de voz mais elevado” (RAMOS, 2010, p.57), o que se nota, principalmente por estar numa balão de pensamento, ou seja, Hagar não está falando, muito menos gritando.



Figura 24: Exemplo de balão de grito. Fonte: CEREJA, 2015, p.104.



Figura 25: Exemplos de balão de sussurro. Fonte: CEREJA, 2015, p.104.



Figura 26: Exemplos de sussurro representado por letras pequenas e grito representado por letras maiúsculas negritadas no balão de fala. Fonte: BROWNE, 2016, p.17.

Além desses, Ramos (2010) afirma haver, com base em Cagnin (1975) e Eguti (2001), outros tipos de balões criados pelos quadrinistas para expressar diferentes sentimentos ou sensações, como mostram as figuras de 27 a 31 seguir. Ramos (2010) faz uma ressalva, contudo, à definição de balão-duplo. Segundo o autor, é uma nomenclatura sugerida por Cagnin (1975), mas ele reflete que balão-composto, nome, então, cunhado por ele próprio, seria mais adequado. Balão-duplo indica que a fala acontece em dois momentos apenas; Ramos (2010) argumenta que há evidências de falas que acontecem em mais do que dois momentos (Figura 30), e, por isso, o termo balão-composto é mais pertinente.



Figura 2.9 – Balão-trêmulo.

balão-trêmulo – linhas tortas; sugere medo ou voz tenebrosa;



Figura 2.10 – Balão-de-linhas-quebradas.

balão-de-linhas-quebradas – para indicar fala vinda de aparelhos eletrônicos; Eguti (2001) opta pelo termo *balão-faíscas elétricas*;



Figura 2.11 – Balão-vibrado.

balão-vibrado – indica voz tremida;



Figura 2.12 – Balão-glacial.

balão-glacial – desprezo por alguém ou choro; é “glacial” porque parece gelo derretendo;



Figura 2.13 – Balão-uníssono.

balão-uníssono – reúne a fala de diferentes personagens;



Figura 2.14 – Balão-zero.

balão-zero ou ausência de balão – é quando não há o contorno do balão; é indicado com ou sem o apêndice;



Figura 2.15 – Balões-intercalados.

balões-intercalados – durante a leitura dos balões de um personagem, pode haver outro balão com a fala de um interlocutor;



Figura 2.16 – Balão-mudo.

balão-mudo – não contém fala; em geral, aparece com um sinal gráfico (como os pontos);

Figura 28: Outros tipos de balão. Fonte: RAMOS, 2010, p.39.



Figura 2.17 – Balão-composto.

balões-duplos – indica, em princípio, dois momentos de fala.

Figura 29: Outro tipo de balão. Fonte: RAMOS, 2010, p.40.



Figura 2.18 – Balão-composto.

Figura 30: Balão-composto. Fonte: RAMOS, 2010, p.40



Figura 2.19 – Balão-sonho.

balão-sonho – mostra em imagens o conteúdo do sonho do personagem;



Figura 2.20 – Balão de apêndice cortado.

balão de apêndice cortado – é usado para indicar a voz de um emissor que não aparece no quadrinho (veremos este caso mais detalhadamente quando observarmos as características do apêndice);



Figura 2.21 – Balões-especiais.

balões-especiais – ocorrem quando assumem a forma de uma figura e conotam o sentido visualmente representado.

Figura 31: Outros tipos de balão. Fonte: RAMOS, 2010, p.41.

O rabicho, ou apêndice, do balão também muda de acordo com a nuance na representação da fala e com a criatividade de cada desenhista. Ramos (2010) argumenta que “Fresnault-Deruelle (1972) defende que os apêndices fazem a intermediação entre as partes verbal e visual, ou, em outras palavras, entre o balão e o personagem” (RAMOS, 2010, p.46).

3.4.3 Recordatório

O recordatório é usado pelo narrador da tirinha quando a informação não é transmitida pelo desenho nem pela fala de algum personagem. Ramos (2010) chama esse elemento de legenda. Carvalho (2006) ressalta que acontece de um dos personagens da HQ ser o próprio narrador. Nesse caso, o recordatório é pintado com cor diferente da do balão do personagem, para indicar que naquele espaço ele está narrando em vez de dialogando com outro personagem da cena (Figura 32).



Figura 32: Hagar como personagem (nos balões de fala) e como narrador (nos recordatórios em cor diferente dos balões). Fonte: BROWNE, 2016, p.53.

3.4.4 Onomatopeias

As onomatopeias são palavras criadas para reproduzir sons de objetos ou a “voz” de animais, como o tique-taque do relógio e o au-au do cachorro (Figura 33). Nos quadrinhos, “podem ocorrer casos em que a onomatopéia tenha dupla função: representa o som ao mesmo tempo em que sugere movimento, atuando como linha cinética” (RAMOS, 2010, p.81). Assim, são usadas como efeitos visuais, ganham cores e indicam algum movimento (Figura 34).

Algumas onomatopeias, de tão repetidamente usadas, viraram convenção, como “bam” para tiro. Outras são palavras em inglês: *click*, *crash*, *splash*, verbos da língua inglesa que são o próprio som que pretendem designar como onomatopeia (CHINEN, 2011, p.21). Outras, ainda, são adaptadas, como a voz do galo: *ki-ki-ri-ki-ki*, em francês, vira *co-co-có-ri-có*, em português (CHINEN, 2011, p.21).



Figura 33: Exemplo de onomatopeia. Fonte: BROWNE, 2016, p.7.



Figura 34: Exemplo de onomatopeia como efeito visual. Fonte: BROWNE, 2016, p.9.

3.4.5 Linhas cinéticas

Linhas cinéticas são as linhas que indicam movimento dos personagens (Figura 35). Como a cena dentro do quadro aparece congelada, se algum personagem movimentar-se, mexer um braço, caminhar, etc., esse movimento é indicado por linhas em torno da parte do corpo que foi movimentada.

3.4.6 Metáforas visuais

Metáfora visual é o desenho que indica um acontecimento ou um sentimento. É quando o personagem vê estrelas por ter se machucado (Figura 36) ou quando corações saltam em torno dele por estar apaixonado. Em ambos os casos, as imagens se explicam por si sós. Não há necessidade de linguagem verbal para explicar a metáfora visual.



Figura 35: Exemplo de linhas cinéticas em volta de Eddie Sortudo. Fonte: BROWNE, 2016, p.9.



Figura 36: Exemplo de metáfora visual. Fonte: BROWNE, 2016, p.31.

3.4.7 Desenhos iconográficos

Os desenhos iconográficos são os demais elementos que formam o cenário e que têm características comuns com o objeto real que está ali representado (Figura 37). São as árvores, as nuvens, o mato, as aves, quando a cena se passa ao ar livre, por exemplo.



Figura 37: Exemplos de desenhos iconográficos (sol, nuvem, montanha). Fonte: BROWNE, 2016, p.5.

3.4.8 Cores

Apesar de haver quadrinhos em preto e branco, a cor, quando usada, não é de escolha aleatória. Gil (2017) defende esse ponto de vista, como podemos ver a seguir:

Tons vibrantes deixam a narrativa mais leve e alegre, enquanto cores escuras dão a sensação de que algo mais sombrio e misterioso pode acontecer. Cores frias (azul, verde e roxo) transmitem um clima mais triste e melancólico. Já as cores quentes (amarelo, laranja, rosa, vermelho) dão um ar vibrante, sendo, inclusive, mais usadas em cenas de ação. Quando os desenhos estão em preto e branco, essas diferenças podem ser mostradas nas áreas de sombras/penumbras, na profundidade e nos tons de cinza escolhidos (GIL, 2017, p.19).

A percepção de Gil (2017) sobre o uso não só das cores frias e quentes, mas também dos tons de cinza pode ser observada nas figuras de 38 a 40 a seguir. A Figura 38 traz Hagar e Eddie Sortudo encarando dragões, uma cena que, apesar de estar no que configura como uma tira cômica, denota um momento sombrio e de susto sofrido pelos personagens em questão e reforçados pelos tons frios.



Figura 38: Exemplo de uso de cores frias para a sensação de algo sombrio, assustador e misterioso. Fonte: BROWNE, 2016, p.73.

A Figura 39 já traz os mesmos personagens na praia. Não estão numa batalha nem enfrentando criaturas assustadoras. A escolha das cores, mais uma vez, retrata o teor da cena vivida. Por fim, a Figura 40 traz uma exemplo de tira em preto e branco em que o desenhista brinca com as diferentes nuances de cinza para, por exemplo, indicar a incidência da luz sobre o bico do tucano.

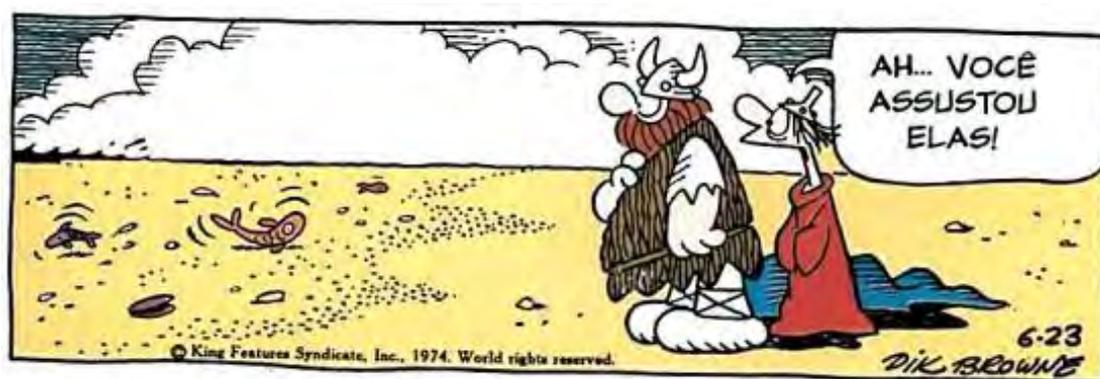


Figura 39: Exemplo de uso de cores quentes para uma cena mais leve. Fonte: BROWNE, 2016, p.13.



Figura 40: Exemplo do uso de tons de cinza para efeito visual em tira não colorida. Fonte: CEREJA, 2015, p.82.

Percebemos que os autores são bem detalhistas ao tentar definir que elementos visuais compõem uma tirinha. No entanto, Carvalho (2006) ainda classifica os quadrinhos, quanto ao conteúdo, com relação ao tipo de herói que trazem. Para isso, define que quadrinhos lidam com modelos míticos: “personagens que representam ideias e valores que nos ajudam a entender e enfrentar o mundo por meio de suas aventuras” (CARVALHO, 2006, p. 47).

Dessa forma, temos: 1) o super-herói: personagem com dupla personalidade: uma pessoa comum nas situações cotidianas, mas com superpoderes quando há algum perigo. Como exemplo de super-herói, trazemos o Homem-Aranha (Figura 41), que leva uma vida normal de estudante como Peter Parker; 2) o herói cotidiano: é o homem comum que tenta sobreviver ao dia a dia (Figura 42). Carvalho (2006) observa que o herói cotidiano é mais comum em tiras do que os super-heróis. É aqui que se encaixam as histórias de “Hagar, o Horrível”. Carvalho (2006) ainda divide o herói cotidiano em caricatural, com traços mais simples e com mais ironia, humor, sarcasmo e fantasia, e em metafórico, refletindo com mais

veracidade o mundo real; e 3) o herói de fantasia maravilhosa: esse herói não é representado por um ser humano e, segundo Carvalho (2006), agrada a um público mais maduro (Figura 43), como Mestre Yoda, que não é um personagem original de quadrinhos, uma vez que nasceu na franquia cinematográfica *Star Wars* criada por George Luccas. O primeiro filme foi lançado em 1977 e, logo após seu lançamento, várias HQs e *Graphic Novels* começaram a ser compostas, nem todas elas oficiais.



Figura 41: Homem-Aranha, exemplo de super-herói. Fonte: GIL, 2017, p.103.



Figura 42: Hagar, exemplo de herói cotidiano. Fonte: GIL, 2017, p.51.



Figura 43: Mestre Yoda, exemplo de herói de fantasia maravilhosa. Fonte: GIL, 2017, p.75.

Carvalho (2006) ressalta, ainda, que algumas histórias transitam em mais de uma dessas classificações, como as histórias de Calvin & Haroldo (Figura 44), de Bill Watterson. Nas histórias de Watterson, os acontecimentos giram em torno de um menino de seis anos (Calvin, herói cotidiano) e um tigre de pelúcia que ganha vida (Haroldo, herói de fantasia maravilhosa).



Figura 44: O menino Calvin (herói cotidiano) e Haroldo, seu tigre de pelúcia (herói de fantasia maravilhosa). Fonte: GIL, 2017, p.46.

4 METODOLOGIA

Este estudo segue os parâmetros da pesquisa-ação, que, segundo Tripp (2005), é um processo muito natural, usado, desde meados do século XX, em diversos campos do conhecimento. Entretanto, seria na área educacional que a pesquisa-ação encontraria mais fundamento.

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...] (TRIPP, 2005, p.445).

Dessa forma, investigamos, com a presente pesquisa, ambos os sujeitos do processo ensino-aprendizagem: o professor e o aluno. Este, por estar diretamente ligado ao objeto de estudo por meio da tentativa de análise de seu processo de produção de sentido em tirinhas cômicas; aquele, por razões, a nosso ver, óbvias: o professor deve ser reflexivo com relação a sua prática. Uma determinada sequência de ações didáticas pode funcionar muito bem para um grupo de alunos em determinado contexto e não funcionar para outro grupo. A nós, professores, cabe a função de repensar a prática. Uma vez que o aluno se renova a cada ano (e que o ser humano como indivíduo e ser social não é sempre o mesmo), faz-se necessário o movimento de refletir sobre as ações pedagógicas.

A colocação de Anastácio (2014) sobre a pesquisa-ação corrobora a visão de Tripp (2005):

A metodologia da pesquisa-ação busca a compreensão e a interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas [...]. Esse tipo de pesquisa analisa as diferentes formas de ação e privilegia a pesquisa empírica por meio de observações e ações em meios sociais (ANASTÁCIO, 2014, p.209).

Isto é, diversas áreas do conhecimento podem se beneficiar dos preceitos da pesquisa-ação, mas professores estariam mais inclinados a encontrar neles melhores possibilidades de conseguir aprimorar seu fazer pedagógico. Além disso, o professor atua diretamente no meio social, nele intervindo e modificando-o. Devido aos problemas que encontramos em sala de aula quando realizamos com os alunos questões de compreensão e produção de sentido de um

texto de modo geral, começamos a pensar que talvez uma reformulação desse tipo de aula fosse necessária.

A pesquisa-ação se caracteriza por ser um “processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005, p.445-446), ou seja, investiga-se uma questão buscando sua melhoria, através da prática e do aprendizado sobre a própria questão. É a pesquisa que objetivamente visa a “transformar o contexto” (ANASTÁCIO, 2014, p.208).

Dessa forma, a partir da escolha em trabalhar com textos de multimodalidade do gênero tira cômica, buscamos fazer o seguinte caminho: aplicação de atividades de produção de sentido em caráter de diagnose; levantamento dos possíveis problemas de interpretação por parte dos alunos-leitores de modo a nortear a criação de uma sequência de atividades interpretativas para evitar que determinadas falhas na produção do sentido sejam recorrentes; aplicação de outras atividades de produção de sentido de modo a verificar se a produção de sentido, então, leva em consideração texto, contexto e, no caso de serem tiras, todas as características que marcam esse gênero.

Portanto, a pesquisa-ação é um ciclo investigativo de aprendizagem que usa “técnicas de pesquisa consagradas para produzir a descrição dos efeitos das mudanças da prática” (TRIPP, 2005, p.447). Isso significa dizer que uma pesquisa como esta, cuja metodologia está pautada na pesquisa-ação, deve ser feita tanto na prática quanto na teoria e, logo, adquire “características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica” (TRIPP, 2005, p.447).

Dessa forma, apresentamos a seguir como a tira vem sendo usada em sala de aula e nossa proposta para a leitura de tiras, na qual o professor funciona como mediador a fim de ajudar o aluno a encontrar formas favoráveis de produzir sentido na interação com o texto.

4.1 A Leitura do Gênero Tira Cômica

O leitor proficiente deve ser perspicaz ao ler determinados gêneros textuais. Para se começar uma leitura, é comum que o leitor levante hipótese(s) a partir de dicas verbais e/ou imagéticas que o texto lhe dará, como o título ou uma figura. O título tem como característica mais ampla antecipar para o leitor o assunto sobre o qual ele lerá no corpo do texto. Uma figura que acompanhe um texto verbal geralmente está ali empregada para ilustrar o que aquelas palavras dizem. Conforme afirma Ramos (2010), “Quem produz a obra tem uma intenção ao escrevê-la. O leitor, ao entrar em contato com o texto, cria uma expectativa de

leitura, que não pode ser ignorada” (RAMOS, 2010, p.19). A(s) hipótese(s) pode(m) ser confirmada(s) ou negada(s) por meio da leitura total do texto em questão.

Os PCN deixam claro o que esperam do aluno-leitor:

Espera-se que o aluno, ao realizar uma leitura, utilize coordenadamente procedimentos necessários para a compreensão do texto. Assim, se realizou uma antecipação ou inferência, é necessário que busque no texto pistas que confirmem ou não a antecipação ou inferência realizada. Da mesma forma, espera-se que o aluno, a partir da articulação entre seus conhecimentos prévios e as informações textuais, deduza do texto informações implícitas” (BRASIL, 1997, p.96).

Ainda segundo o documento, “o aluno deve pôr em jogo tudo o que sabe para descobrir o que não sabe. Essa atividade só poderá ocorrer com a intervenção do professor, que deverá colocar-se na situação de principal parceiro, favorecendo a circulação de informações” (BRASIL, 1997, p.70). Daí surge a proposta de sequência de atividades de interpretação de tirinhas cômicas que trazemos neste trabalho, ainda que defendamos que primeiro: o aluno já traz uma bagagem cultural que aplicará ao texto; e segundo: a partir de determinado ponto, o aluno terá autonomia ao ler textos multimodais. Dessa forma, a intervenção do professor não é essencial, mas apenas uma parte do processo.

Assim, procuramos organizar a leitura de uma tirinha a partir de momentos que se complementam. Uma tira dá muitas dicas de leitura que talvez funcionem como um apoio para o leitor levantar sua(s) hipótese(s) (“o antes”, segundo Boruchovitch (2001, p.21)). A(s) hipótese(s) se confirmará(ão), ou não, com a leitura atenta do texto (“o durante”, segundo Boruchovitch (2001, p.21)). E, no caso de tirinhas, este trabalho sugere uma leitura em três momentos: leitura do texto não verbal, leitura do texto verbal e a soma dos significados das duas leituras de forma a produzir o todo. Some-se a isso o conhecimento prévio que o aluno-leitor tem sobre o contexto, e, então, inferências são feitas para se chegar ao produto final (“o após”, segundo Boruchovitch (2001, p.21)): o humor.

Pela experiência com alunos em sala de aula, sabemos que cada um aprende no seu ritmo e do seu jeito e que não cabe ao professor estabelecer uma forma melhor ou mais adequada de se aprender porque isso pode inviabilizar o trabalho perante a multiplicidade de indivíduos que as salas de aula abarcam. Mesmo assim, este trabalho intenciona apresentar uma possibilidade de leitura de tirinhas que pode vir a ser aproveitada por muitos alunos, até mesmo como forma de organizar ou criar, caso não as tenha, suas estratégias de leitura.

Carvalho (2006) afirma que

[...] nas HQs os autores narram por meio de uma mistura – ou melhor, uma sobreposição – de imagens e palavras. Assim, para entender a história, o leitor de quadrinhos precisa utilizar suas habilidades interpretativas, tanto visuais quanto verbais (CARVALHO, 2006, p.41).

Isso vem perfeitamente ao encontro do que este estudo propõe, quando afirmamos que o leitor de quadrinhos precisa ler o visual e o verbal. Ao longo dos anos em sala de aula, observamos que o aluno lê uma tirinha, uma peça publicitária, uma charge – enfim, textos de multimodalidade – como se não apresentassem outra linguagem além da verbal. O aluno lê uma tira como lê uma notícia ou um conto. Entretanto, como textos de diferentes gêneros, que podem estar apoiados em diferentes suportes, não é indicado que a leitura deva ser a mesma. As habilidades e estratégias de leitura exigidas, seguindo os exemplos acima, pela tira não são as mesmas exigidas pela notícia ou pelo conto.

4.2 Tirinhas na Sala de Aula

Como já mencionado, levou um tempo considerável até que as tirinhas aparecessem na escola, em sala de aula e em materiais didáticos diversos. Hoje em dia, o advento da tecnologia e da internet mudou consideravelmente o modo como as pessoas se comunicam e buscam informações. Com a quantidade de gêneros que é criada e/ou modificada e adaptada, o leitor proficiente pode enfrentar a necessidade de possuir um repertório muito maior de habilidades e estratégias de leitura. “Considerando-se, então, o poder e a atratividade dos quadrinhos entre crianças e adolescentes, e o potencial de ferramenta educadora que ele possui, por que não utilizá-los para o bem da educação?” (CARVALHO, 2006, p.39)²⁷. O autor ainda propõe que HQs sejam usadas na sala “como ferramenta (para)didática, em exercícios e exemplos das mais diversas disciplinas, ou como exercício multidisciplinar, na criação de HQs” (CARVALHO, 2006, p.61). Além do mais, “apesar de serem tendencialmente curtas, as tiras reúnem muita informação” (RAMOS, 2017, p.169). Por isso, são tão populares no ensino brasileiro.

Ainda segundo argumenta Carvalho (2006),

Justamente por serem histórias, é que as histórias em quadrinhos representam um rico material para se trabalhar em aulas de português. Na verdade, é nessa disciplina que podemos trabalhar com as crianças desde a mais tenra infância, antes mesmo que saibam escrever (CARVALHO, 2006, p. 90).

²⁷ Nessa obra, DJota Carvalho apresenta, no Capítulo 6, uma vasta gama de sugestões de como trabalhar com tirinhas em sala de aula em várias disciplinas além de Língua Portuguesa. Sugere atividades para as aulas de História, Geografia, Física, Química, Biologia, Matemática, Literatura e Línguas Estrangeiras.

Esse argumento faz bastante sentido, uma vez que inventar e contar histórias faz parte das atividades preferidas de crianças em fase pré-escolar. O autor sugere que, a partir de uma leitura das imagens de uma HQ, um aluno ainda não alfabetizado pode imaginar o enredo da história e criar seus próprios diálogos:

Como as HQs misturam texto e imagem, são extremamente atraentes para os pequenos. E, como texto e imagem se completam em uma história, é possível tentar interpretar o que está acontecendo sem saber ler o texto (CARVALHO, 2006, p. 90).²⁸

Conforme postula Carvalho (2006), os quadrinhos têm um enorme valor, porque, “além de meio de comunicação de massa, entretenimento, arte, as HQs podem ser uma excelente ferramenta na sala de aula” (CARVALHO, 2006, p. 30). A primeira vez em que quadrinhos foram usados de forma educativa aconteceu à época da Segunda Guerra Mundial, quando Will Eisner, grande nome das HQs nos Estados Unidos, foi convidado pelo governo estadunidense para criar quadrinhos que servissem como instrução para os soldados, contendo desde notas sobre higiene até utilização de equipamento. Depois de desenhar esses quadrinhos instrutivos, Eisner, percebendo que ali havia um mercado, criou a *American Visuals Corporation*, em 1951. Seu instituto era responsável por “produzir quadrinhos educativos e institucionais” (CARVALHO, 2006, p. 32).

Portanto, as charges, os cartuns, as HQs e, mais especificamente para esta pesquisa, as tirinhas que aparecem nos materiais didáticos usados em sala de aula merecem seu lugar e devem ser explorados em seu potencial máximo para ajudar o aluno/leitor a se integrar satisfatoriamente ao mundo contemporâneo. Afinal de contas, a multimodalidade está, de fato, em todos os lugares.

4.3 Proposta de Intervenção: Para Ler Tiras em Sala de Aula

Este estudo propõe que a leitura de tirinhas seja feita em três momentos. Primeiro, a identificação dos elementos da linguagem não verbal, ou seja, os elementos iconográficos, as metáforas visuais, as cores, as linhas cinéticas e os personagens, a fim de ativar o conhecimento enciclopédico que se tem deles, caso sejam personagens fixos.

Reconhecer os personagens fixos e que características marcantes eles trazem consigo é fundamental para entender o humor provocado por uma tirinha. As informações prévias sobre

²⁸ É importante lembrar que, apesar de os estudos de DJota Carvalho (2006) fundamentarem-se em HQs, o autor considerar HQs qualquer história cujas cenas se desenvolvam em quadros, inclusive as tirinhas.

os personagens que aparecem na tira lida são ativadas no momento em que se reconhecem esses personagens. Devemos ressaltar que nem todas elas serão utilizadas na compreensão da mensagem da tira e a produção do sentido humorístico a que ela se destina, mas o leitor ainda não sabe disso nesta etapa da leitura.

A partir do levantamento de elementos que compõem o texto imagético, o leitor atento já pode começar a formular hipóteses. Levantar hipóteses é parte da interação que o leitor deve fazer com o texto, sendo ele multimodal ou não.

Em segundo lugar, partimos para a leitura do texto em linguagem verbal: os balões, as onomatopeias, a fala do narrador (caso haja um). Somente neste momento, seguindo a sequência de atividades propostas, o diálogo será lido. Nesses dois momentos, também é importante valorizar o que Cagnin (1975) chama de tempo de leitura: o futuro (quando se lê o primeiro quadrinho, há o(s) quadrinho(s) que o leitor ainda não leu), o presente (o momento em que o leitor está lendo o quadrinho) e o passado (o que o leitor leu no(s) quadrinho(s) anterior(es)). Segundo Ramos (2010), o tempo de leitura é relevante “para o processo sociocognitivo de produção de sentido nos quadrinhos” (RAMOS, 2010, p.133).

Por fim, o aluno-leitor junta as duas partes anteriores: o que ele observou na linguagem não verbal e dela entendeu que pode ser estimulado e aperfeiçoado pela linguagem verbal, levando, então à produção de sentido do humor da tirinha?

Assim, podemos estabelecer uma sequência de atividades para a leitura de tiras cômicas:

- O aluno lê a linguagem não verbal: neste momento, devem-se esquecer momentaneamente os balões e narradores, caso haja. O aluno lerá a imagem. Ele deve, agora, observar atentamente que elementos imagéticos compõem as cenas de cada quadro da tirinha, se esses elementos se repetem de quadro para quadro, quais personagens aparecem. Caso o aluno reconheça os personagens, algum conhecimento prévio deve possuir sobre os mesmos. Neste momento, também é importante que esse conhecimento prévio seja levantado a fim de se fazerem inferências sobre o que a história vai contar.
- O aluno lê a linguagem verbal: diante de todo o levantamento que o aluno fez no primeiro momento, ele, agora, partirá para a leitura dos balões e falas do narrador, caso haja um.
- O aluno complementa a leitura do texto verbal com a análise do texto não verbal: passados os dois primeiros momentos distintos, o aluno deve, a fim de

atingir a plena compreensão do sentido do texto, unir as duas leituras: o que ele lê no texto verbal é complementado, explicado, exemplificado, mostrado, desenvolvido, etc. pelo texto não verbal. Neste momento, ele também deve identificar se há informações pressupostas e/ou implícitas que devem ser trazidas à tona de forma a aprimorar a construção do sentido.

Cabe, aqui, explicar que a ordem do processo supracitado foi assim estabelecida justamente porque partimos da nossa experiência de sala de aula de que o aluno ignora a imagem como texto. Ao pedir para que ele leia a imagem em primeiro lugar, esperamos sinalizar a importância desta. Esperamos que ele entenda que linguagem não verbal também é código que deva ser lido.

É importante, ainda, ressaltar que esse roteiro de leitura adequa-se a tirinhas que mesclam palavras e imagem. Muitas tirinhas trazem apenas a imagem, e, então, o exercício de leitura tem outros momentos: a leitura do texto não verbal – identificar os elementos que compõem a cena; caso se reconheçam as personagens, acessar o conhecimento prévio sobre as mesmas; valorizar a sequência de quadinhos, reconhecendo que aquela disposição traz o início, o meio e o fim da história. Não havendo palavras, a interpretação e produção de sentido da tirinha baseiam-se apenas nas inferências feitas pelo leitor a partir da análise das imagens.

Esse roteiro para leitura e compreensão do sentido de tiras cômicas nasceu de uma necessidade real. No primeiro bimestre do ano letivo de 2017, uma experiência ao mesmo tempo frustrante e interessante aconteceu com uma turma da terceira série do ensino médio do colégio estadual em que lecionamos Língua Portuguesa, ao colocar uma tira da Turma da Mônica (Figura 45) na prova bimestral. Após a aplicação da prova, todos os alunos reclamaram que não conseguiram responder às perguntas interpretativas sobre a tira porque ela “não tinha graça”, de acordo com os mesmos.



Figura 45: Tirinha da Turma da Mônica inserida na prova de LP aplicada a turmas de terceiro ano do ensino médio do primeiro bimestre de 2017. Fonte: <<http://toninho05.blogspot.com.br/2014/04/tirinhas-da-magali.html>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

No decorrer do bimestre seguinte, lidamos teoricamente, em sala, com as noções de identificação de pressupostos e elemento(s) que os pressupõe(m) e explicitação de implícitos, conforme previsto pelo Currículo Mínimo do Governo do Estado do Rio de Janeiro, atualmente chamado Currículo Básico, para o segundo bimestre de Língua Portuguesa no terceiro ano do ensino médio: “reconhecer marcas linguísticas que remetem a informações implícitas, pressupostos e subentendidos” (RIO DE JANEIRO, 2012). O material usado foi extraído dos livros didáticos de LP de Abaurre (2004, 2013), visto que o livro didático então utilizado pela turma não continha o conteúdo em questão. Na prova final daquele bimestre, a leitura interpretativa de mais uma tira cômica foi-lhes exigida, desta vez, porém, sem qualquer reclamação posterior por parte dos estudantes.

Portanto, diante da dificuldade mostrada pelos nossos alunos, passado o momento das provas, revimos em sala a tirinha anteriormente apresentada (Figura 45), a partir da sequência de atividades que aqui propusemos.

Assim, fazendo, em primeiro lugar, uma leitura do código não verbal presente nessa tira da Turma da Mônica, tomamos conhecimento dos personagens que ali interagem. Pouco duvidamos de que eles sejam bem conhecidos do público brasileiro leitor ou não e de qualquer faixa etária. Trata-se de Cebolinha, Mônica e Magali, das histórias publicadas por Mauricio de Sousa há mais de cinquenta anos. Imediatamente, o leitor atento aciona o conhecimento prévio que tem sobre tais personagens: Cebolinha é o menino que implica com a Mônica porque dela quer tirar o título de Dona da Rua e, por isso, sempre cria “planos infalíveis” (que, paradoxalmente, sempre falham) nos quais entra seu fiel amigo Cascão (que não aparece nessa tira, em particular); Mônica é a menina forte e mandona, que tem um coelhinho de pelúcia e é a melhor amiga da Magali. Pode ficar bem zangada quando percebe

que seus amiguinhos Cebolinha e Cascão estão tentando tramar algo contra ela; Magali está sempre alegre e é conhecida pelo seu insaciável apetite, aparecendo constantemente nas histórias com um pedaço de melancia nas mãos.

Todas as informações citadas acima são ativadas no momento em que se reconhecem os personagens na tira. Todavia, devemos reparar que nem todas elas serão utilizadas na compreensão da mensagem dessa tira, conforme já afirmamos aqui.

Prosseguindo com a análise da primeira etapa, outros elementos do código não verbal devem ser levados em consideração para o entendimento da tira: no primeiro quadrinho, Magali se aproxima quando Mônica e Cebolinha estão no meio de uma conversa, visto que Mônica está inclinada na direção deste, e não daquela, e que os pés da Magali estão separados, indicando uma passada, e os pés dos outros dois estão juntos, indicando imobilidade. Há ainda as linhas cinéticas em volta dos pés da Magali, comprovando o caminhar, do dedo indicador, com o qual ela está, possivelmente, tomando a palavra por interromper a conversa dos amigos, e das cabeças da Mônica e do Cebolinha, que estão se virando na direção da amiga que chega falando; no segundo quadrinho, porém, tanto Mônica quanto Cebolinha já se encontram virados na direção de Magali e sorrindo, o que mostra que estão prestando atenção na amiga e que aprovam o que ela está dizendo. Além disso, há, mais uma vez, linhas cinéticas em volta de certas partes dos corpos dos personagens, indicando seu gestual, e outras saindo da cabeça dos dois personagens, indicando que estão surpresos com o que Magali diz, que, até este momento, ainda não lemos, pois estamos apenas na primeira etapa do processo de leitura da tira; no terceiro quadrinho, as linhas cinéticas de surpresa partem das cabeças de Mônica e Magali, que olham na direção onde anteriormente estava o Cebolinha, que saiu correndo, movimento indicado por mais linhas cinéticas e uma fumacinha na posição dos pés.

Em segundo lugar, partimos para a leitura do texto em linguagem verbal: os balões, as onomatopeias, a fala do narrador (caso haja um). Na tira em questão, os balões de fala da Magali nos primeiro e segundo quadrinhos trazem justamente seu assunto favorito: comida. Porém apresenta uma surpreendente tomada de decisão com relação a sua alimentação que agrada a seus amigos, visto que eles a felicitam no segundo quadrinho, com suas mensagens escritas em balões curvos, que denotam alguma afetividade para com a amiga. O terceiro quadrinho não tem balões, apenas a onomatopeia “zum”, confirmando a informação levantada anteriormente de que Cebolinha saiu correndo, provavelmente fugindo. O humor dessa tira reside justamente nesta questão: por que o Cebolinha saiu correndo?

Por fim, juntamos as duas partes anteriores: o que observamos na linguagem não verbal e dela entendemos que pode ser estimulado e aperfeiçoado pela linguagem verbal, levando, então, à produção de sentido do humor da tira? Parece-nos claro que Cebolinha fugiu da Magali. Uma vez que ele conhece muito bem sua amiga e sabe de seu apetite insaciável, desistiu de apoiá-la na decisão de se tornar vegetariana ao perceber que seu nome faz referência a uma verdura (cebolinha), ou, talvez, ao diminutivo de outro vegetal (cebola), o que o levou à conclusão de que ele poderia ser o próximo alimento da Magali, ou seja, de que Magali ia devorá-lo. A conclusão à que o Cebolinha chegou está subentendida, sugerida pelos elementos do texto. Neste momento, o leitor valoriza apenas o conhecimento prévio sobre as personagens que se aplica a esse contexto. Para entender o humor da tira da Figura 45, não é necessário conhecer, por exemplo, as características detalhadas da personagem Mônica, uma vez que o centro do humor está na relação entre o apetite da Magali e o nome do Cebolinha.

Para este trabalho, entretanto, não optamos por seguir com as tiras de Maurício de Sousa. Decidimos usar as tiras de “Hagar, o Horrível”, também de personagens fixos, como as da Turma da Mônica, justamente porque é um personagem estrangeiro, pertencente a uma cultura bem diferente da brasileira. Assim, além de todo o processo de leitura da imagem e leitura das palavras, o aluno sente necessidade de informações prévias que não necessariamente possui. Parte do nosso trabalho é apresentar esse novo universo ao aluno para que este possa abastecer seu repertório de conhecimento prévio.

O personagem Hagar foi criado em 1973 pelo cartunista estadunidense Dik Browne (1917-1989), nascido na cidade de Nova Iorque, em 11 de agosto. As tiras de Hagar “abordam as aventuras de um viking, não apenas durante as suas conquistas e saques, mas também mostrando sua vida dentro de casa, os problemas do cotidiano e o relacionamento com a esposa, os filhos e os sogros” (GIL, 2017, p.51). As histórias são ambientadas na Noruega, noroeste da Europa, no século IX.

Reportagem publicada na Folha de S. Paulo em 1976, intitulada “A conquista do mundo, nos quadrinhos, por Hagar, o Horrível”, afirma que a imagem do personagem fora desenhada em semelhança à imagem de seu criador e que a própria família de Browne serviria de inspiração para compor as histórias de Hagar. O nome “Hagar, o Horrível” fora sugerido por um dos filhos de Dik Browne quando este brincava em casa com as crianças.

As tiras de Browne alcançaram o sucesso rapidamente e, em menos de três anos desde sua criação, já eram publicadas em quase um milhão de jornais diariamente no mundo todo. Hoje em dia, apesar de a maioria das tiras publicadas nos jornais brasileiros serem de autores

nacionais, conforme mostra levantamento feito por Ramos (2017), “a série mais veiculada naquele ano [2014], segundo a pesquisa, foi norte-americana: Hagar, o Horrível (em 2014, circulava em oito jornais do país)” (RAMOS, 2017, p.206). Além disso, o autor também revela que as tiras de “Hagar, o Horrível” são as mais recorrentes no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Atualmente, as tiras do *viking* glutão são desenhadas pelo filho de Browne, Chris Browne, que assumiu esse papel após a aposentadoria do pai em 1988. Chris Browne mantém um *blog*, o *The History Lesson*, em que posta seus desenhos e outros trabalhos. As tiras de “Hagar, o Horrível” e a marca “Hagar” são propriedade da *King Features Syndicate*²⁹, a editora estadunidense que distribui as tirinhas desse personagem. As tiras de Hagar são postadas regularmente na *Comics Kingdom*, uma plataforma digital criada pela *King Features Syndicate*.

Hagar é um guerreiro *viking* que, em muitas de suas histórias, tenta invadir a Inglaterra; entretanto, ele não contempla o estereótipo do guerreiro que tenta ser, apesar de ser respeitado profissionalmente, e sua vida pessoal não é das melhores. “Hagar adora beber cerveja e não costuma tomar muitos banhos. Sua principal antagonista é a pata da família, Kvack, que sempre conta para a esposa dele, Helga, tudo o que Hagar apronta” (GIL, 2017, p.51). Além disso, Hagar

Está sempre discutindo com a esposa Helga, que não está satisfeita com o padrão de vida que a família leva. Para vergonha de Hagar, seu filho Hamlet está longe de ser um filho modelo: sem interesse por brigar, xingar e outros passatempos das crianças vikings, Hamlet está sempre lendo, filosofando e pensando sobre como algum dia poderá ser médico ou advogado. A filha de Hagar, Honi, tem dezesseis anos e ainda não casou, sendo para os padrões da época já uma solteirona. Esta sim tem interesse em combater nas fileiras do pai, mas às vezes mostra um anseio por uma rotina mais comum de dona-de-casa. O cachorro Snert não é muito subordinado ao dono, mas ainda assim se apresenta um companheiro mais útil e fiel a Hagar que seu melhor amigo, ironicamente chamado Eddie Sortudo, um *viking* franzino que usa um funil como chapéu. Sorte e raciocínio é o que mais falta a Eddie Sortudo que está sempre desobedecendo às ordens dadas por Hagar; quando não por insubordinação, simplesmente por não compreendê-las (Guia dos Quadrinhos, 2007).

Muito do humor gerado pelas tiras de “Hagar, o Horrível” advém justamente desse desencontro entre o que se espera dos estereótipos e o que os personagens realmente são. Hagar não é tão valente ou mortal quanto se espera que um *viking* seja; em casa, sua esposa

²⁹ Iannone (1994) explica o que é um *syndicate*: “*Syndicate* pode ser traduzido como „agência”, termo empregado no jornalismo para definir as empresas distribuidoras de notícias, horóscopos, histórias em quadrinhos e outras matérias. Os *syndicates* surgiram por volta de 1840, para abastecer jornais rurais norte-americanos, geralmente de pequeno porte e sem estrutura para produzir seus próprios artigos e materiais gráficos” (IANNONE, 1994, p.44) (grifo da autora).

Helga é quem tem a última palavra; seus filhos são outro tipo de frustração, visto que Hamlet, o mais novo, não planeja ser um guerreiro e que Honi, que aparece, na maioria das vezes, desesperada por um casamento, é a que mostra algum ímpeto de ir à guerra com o pai. A família de Hagar aparece na Figura 46 a seguir:

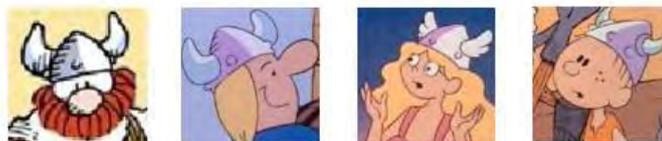


Figura 46: Os personagens Hagar, Helga, Honi e Hamlet, respectivamente. Fonte: MAZINHO, 2013.

Hagar tem dois animais de estimação: o cão Snert e a pata Kvack (Figura 47). Além disso, Eddie Sortudo (Figura 47), melhor amigo e braço direito de Hagar nas batalhas, apresenta uma enorme dificuldade para entender o que seu chefe quer, contrariando mais um estereótipo, o de que o braço direito de um guerreiro seria alguém astuto e esperto, pronto para atender aos anseios do chefe numa tentativa de não frustrá-lo.



Figura 47: Snert, Kvack e Eddie Sortudo, respectivamente. Fonte: MAZINHO, 2013.

Além dos personagens que ocupam o núcleo central das histórias de Hagar, há outros que aparecem esporadicamente, como Dr. Zook, uma espécie de médico curandeiro druida da vila onde Hagar mora com a família; Lute, o namorado de Honi; e Hérnia, uma menina do vilarejo que sempre aparece demonstrando seu amor (não correspondido) por Hamlet. Os três aparecem a seguir, na Figura 48.



Figura 48: Dr. Zook, Lute e Hérnia, respectivamente. Fonte: MAZINHO, 2013.

Há, ainda, outros personagens compondo as narrativas de “Hagar, o Horrível”, porém optamos por apresentar aqui apenas os que aparecem nas tirinhas que inspiraram as atividades utilizadas com os alunos do sexto ano para esta pesquisa.

A seguir, uma tirinha de “Hagar, o Horrível” (Figura 49) servirá como modelo para seguir o roteiro supracitado.



Figura 49: Tirinha de “Hagar, o Horrível”. Fonte: BROWNE, 2016, p.50.

Leitura da linguagem não verbal: a tirinha é composta de dois quadros, o que nos faz levantar a hipótese de que o que quer que aconteça na primeira cena pode encontrar seu desfecho na segunda. No primeiro quadro, veem-se personagens do núcleo familiar de Hagar (filha, filho e esposa) e o amigo Eddie Sortudo. Todos carregam um semblante feliz, sorridente, e Eddie pousa a mão no queixo, numa pose reconhecível, por experiências prévias, como de alguém raciocinando, refletindo. No segundo quadro, Hagar aparece sentado numa cadeira, segurando uma taça. Helga, Honi e Eddie surgem; a primeira carregando uma enorme tina d’água, a segunda, uma toalha, e o terceiro, toalha, esfregão e sabonete. Os elementos novos sugerem um campo semântico: banho. Há ainda linhas cinéticas e notas musicais em volta de Helga, sugerindo que ela canta uma canção. Da tina cheia d’água, saem fumacinhas, indicando alta temperatura. Em oposição, a aparência de Hagar está envolta em riscos e pontos pretos, que indicam sujeira. Além disso, ele não demonstra tanta felicidade quanto sua família e amigo. O cenário também muda de um quadro para o outro: no primeiro, notamos que os personagens encontram-se num lugar fechado e escuro; no segundo, pela grama verde e o céu azul, inferimos que estão ao ar livre, ou seja, saíram do primeiro ambiente.

Leitura da linguagem verbal: ao ler os balões, vemos que se trata do aniversário de Hagar, e, no primeiro quadrinho, sua família e amigo estão pensando em algo que possam lhe dar como comemoração pela data. A pose pensativa de Eddie justifica-se com sua fala “deveria ser algo que ele nunca daria a si mesmo”. A esposa concorda. No segundo quadrinho, a fala não está envolta num balão, e a presença de várias linhas cinéticas que podem estar funcionando como rabicho indica que estão cantando “Parabéns para você”.

Complementação da leitura do texto verbal com a análise do texto não verbal: Uma leitura superficial e desatenta poderia não revelar a intenção de humor do cartunista porque o

aluno poderia pensar que banho não é presente de aniversário (do mesmo jeito como não fora engraçado, no episódio já aqui mencionado, o Cebolinha sair correndo). A fala de Eddie Sortudo mostra-se de extrema importância como indicativo do pressuposto para entender o humor da tirinha. É o que Ramos (2017) chama gatilho. Se Eddie sugere que o presente a dar a Hagar “deveria ser algo que ele nunca daria a si mesmo” e, em seguida, todos aparecem com elementos para que Hagar possa tomar um banho, é porque parte do pressuposto de que Hagar nunca daria um banho em si mesmo, e fica implícita para o leitor a informação de que Hagar não toma banhos frequentes. Partir do pressuposto de que Hagar não toma banho por vontade própria é necessário para entender por que o próprio banho é seu presente de aniversário. E o humor da tira reside na ironia de tal fato e na expressão de insatisfação de Hagar

A compreensão do sentido dessa tira, inclusive, é reforçada pelo fato de nós, brasileiros, residentes num país tropical, ou seja, de clima com temperaturas frequentemente altas, tomarmos banho com bastante frequência, às vezes mesmo no intervalo de um dia. Os vikings ocupavam terras geladas da Europa, as quais não são muito convidativas ao hábito de se banhar.

Para finalizar, outra tira de “Hagar, o Horrível” (Figura 50) nos serve como mais um exemplo para ilustrar como fizemos a sequência interpretativa com os alunos do sexto ano do ensino fundamental:



Figura 50: Tirinha de “Hagar, o Horrível”. Fonte: BROWNE, 2015, p.24.

Leitura da linguagem não verbal: a tirinha tem dois quadrinhos, que mostram quase os mesmos personagens e quase o mesmo ambiente, de pontos de vista diferentes. No primeiro quadro, reconhecemos Hagar com sua filha Honi em primeiro plano. Eles estão sentados à mesa da sala de jantar. Percebemos que Hagar está comendo, mas a filha não, apesar de seu prato também estar posto a sua frente. Ativando o conhecimento prévio, lembramos que Hagar é um glutão, e, a partir daí, inferimos que, talvez, ele esteja comendo antes da filha

porque simplesmente não consegue esperar, não consegue resistir ao delicioso prato. Notamos, porém, que seus olhos estão direcionados a outro lugar que não à comida. Ao fundo, em segundo plano, vemos Helga, esposa de Hagar, de pé num outro cômodo da casa: a cozinha. Ela prepara algo de comer num enorme caldeirão. Sabemos que o caldeirão está quente por causa de pequenas nuvens brancas saindo da abertura dele, indicando a fumaça.

No segundo quadro, Honi já não aparece, visto que a cena se desloca agora para a cozinha somente. Subentendemos que Honi tenha ficado sentada à mesa da sala de jantar, enquanto seu pai levantou e foi até a cozinha carregando uma cadeira. Isso fica subentendido porque não aparece na tirinha. É a cena que devemos inferir como pertencente ao intervalo de tempo do hiato, o espaço entre os dois quadros da tira. No segundo quadro, vemos, então, Hagar saindo da cozinha e Helga, com expressão de espanto, sentada numa cadeira. Linhas cinéticas acima da cadeira apontam para o quão estranho é haver uma cadeira naquela situação. Por que Hagar levou uma cadeira para a esposa? Ela tem o hábito de cozinhar sentada? Isso não é incomum? O que teria sido dito a Hagar no primeiro quadro para que ele interrompesse sua refeição e levasse uma cadeira para a esposa em outro cômodo? Onde reside o humor da tirinha? Seria apenas na estranheza de uma mulher cozinhar sentada? A expressão de espanto de Helga diante da cadeira e as linhas cinéticas acima do objeto, chamando a atenção do leitor para aquele uso desse objeto, indicam que essa inferência pode não estar tão acurada.

Leitura da linguagem verbal: voltando ao início da tira, observamos que há apenas um balão de fala, no primeiro quadro, com o rabicho direcionado à Honi. Lemos, então, o que ela fala ao pai: “Papai! É falta de educação começar a comer antes que a mamãe tenha se sentado!”.

Complementação da leitura do texto verbal com a análise do texto não verbal: percebemos que a fala de Honi isolada não provoca nenhum efeito de humor, assim como apenas a leitura das imagens pode levar o leitor a uma interpretação equivocada sobre onde reside o humor dessa tirinha. A inferência anterior (de que o humor estaria no estranho fato de uma mulher optar por cozinhar sentada) não se confirma. Percebemos, agora, que, como o glutão Hagar começou a refeição antes de toda a família estar sentada à mesa, Honi chamou a atenção do pai, porque considera sua atitude “falta de educação”.

O que Honi pretende sugerir ao pai é que ele espere que a esposa sente-se à mesa para que todos possam comer juntos. Entretanto, Hagar entendeu que, para que ele comece a comer, a esposa precisa estar sentada em qualquer lugar, não restritamente à mesa, conclusão

que não o caracteriza como um homem social urbano. Por isso, ele leva uma cadeira para a esposa, que está na cozinha.

A expressão de surpresa de Helga se explica, provavelmente, pelo fato de que não é comum alguém cozinhar sentado ou, talvez, pelo fato de ter estranhado a gentileza do marido. Conhecendo Hagar muito bem, podemos, ainda, concluir que ele entendeu perfeitamente o que a filha quis dizer: que deveriam esperar Helga para começar a refeição. Contudo, como ele já estava comendo e não teria interesse em interromper a refeição para esperar a esposa, que, provavelmente, ia demorar-se na cozinha ainda, ele apenas levou uma cadeira até ela para que, uma vez ela confortavelmente sentada, ele pudesse, em paz, desfrutar de sua refeição.

Seguindo-se essa sequência de atividades para interpretação de tiras cômicas, esperamos ajudar o aluno-leitor a ter um melhor relacionamento com o texto multimodal, especialmente as tirinhas, no que diz respeito à produção de sentido e à compreensão do humor pretendido pelo autor. É o que intencionamos verificar com a aplicação dos exercícios.

4.4 Diagnose

O material preparado com intuito de diagnosticar como alunos do sexto ano do ensino fundamental leem tirinhas vem a seguir. Esse material foi preparado por nós a partir de diferentes tiras de “Hagar, o Horrível”. No momento da aplicação, os alunos receberam duas instruções: que respondessem às perguntas a partir da leitura das tiras, sem se importar com “certo” e “errado”, e que tentassem responder a todas as perguntas, sem deixar nenhuma em branco.

1. Com base na leitura atenta da tira de “Hagar, o Horrível”, criada por Dick Browne, responda às questões a seguir:



Fonte: Dik Browne, “Hagar, o Horrível”. Folha de São Paulo, Ilustrada, 14 mar. 1993.

- a) O que, na linguagem não verbal do primeiro quadrinho, indica o movimento de Hagar jogando a comida para os peixes?

Sugestão de resposta: As linhas cinéticas curvas indicam movimento para fora do local onde se encontram os personagens³⁰.

- b) No segundo quadrinho, o prato de comida está sendo arremessado do mar de volta para Hagar, mas a figura não mostra quem o fez. Quem poderia estar arremessando o prato de comida?

Sugestão de resposta: Os peixes devolveram o prato de comida, pois, analisando a linguagem não verbal, as linhas cinéticas indicam movimento vindo do mar para dentro do barco; analisando a linguagem verbal da tirinha como um todo, só os peixes poderiam ter jogado o prato de comida de volta porque foi para eles que Hagar arremessou no primeiro quadrinho.

- c) Essa atitude nos leva a crer que a opinião sobre o sabor da comida por parte de quem arremessou o prato é igual à opinião do Hagar ou diferente?

Sugestão de resposta: A opinião sobre o sabor da comida por parte de quem arremessou o prato é igual à opinião do Hagar. Os peixes e Hagar concordam com relação ao sabor da comida.

2. Nesta tira de “Hagar, o Horrível”, vemos Hérnia, a menina adolescente, tentando uma de suas inúmeras investidas em Hamlet, filho de Hagar, por quem ela é apaixonada.

³⁰ Ainda que essas questões tenham sido aplicadas aos alunos da turma de sexto ano do ensino fundamental num momento anterior, como diagnose do processo de produção de sentido que esses alunos abordam ao lidar com tirinhas, há pelo menos uma resposta esperada, que está mais próxima do caminho sugerido pelo autor do texto para a produção de sentido. Essas sugestões de resposta serviram, inclusive, para nos nortear com relação à tabulação das respostas como corretas, incompletas ou incorretas.



Fonte: BROWNE, 2016, p.5.

- a) No primeiro quadrinho, Hérnia diz que Hamlet não é como os outros meninos vikings. A partir de como ela descreve Hamlet no segundo quadrinho, responda: como seria o comportamento dos outros meninos vikings?

Sugestão de resposta: “Os outros meninos vikings” são rudes, grosseiros, mal-educados.

- b) No último quadrinho, a afirmação de Hérnia cria o humor da tira, porque leva a uma interpretação inesperada: a de que ela não estava criticando o comportamento dos outros meninos vikings. Como ela preferiria que Hamlet se comportasse, então?

Sugestão de resposta: Ela preferiria que Hamlet agisse como “os outros meninos vikings”, ou seja, que não fosse gentil, educado nem polido.

- c) Por toda a tira, o que indica que Hamlet pode não ser tão apaixonado por Hérnia assim?

Sugestão de resposta: Ele não replica verbalmente a declaração de amor de Hérnia. Seu silêncio pode indicar que ele não corresponde à paixão de Hérnia. Pela linguagem não verbal, Hamlet esquiva-se de Hérnia enquanto ela se inclina mais e mais na direção dele.

3. Leia mais uma tirinha de “Hagar, o Horrível”. Desta vez, seu amigo Eddie Sortudo consulta-se com Dr. Zook, o médico da região.



Fonte: BROWNE, 2016, p.56.

- a) Na fala de Dr. Zook no primeiro quadrinho, o médico dá algumas ordens a Eddie Sortudo. Essas ordens revelam que o médico está partindo de pressupostos sobre a rotina de Eddie. Que pressupostos são esses?

Sugestão de resposta: Eddie Sortudo deita tarde e acorda tarde.

- b) Para a fala do segundo quadrinho, Dr. Zook parte de mais um pressuposto sobre Eddie. Que pressuposto é esse?

Sugestão de resposta: Se Dr. Zook afirma que a nova rotina indicada por ele deixará Eddie Sortudo saudável, ele parte do pressuposto de que Eddie não é ou não está saudável, ou não está saudável o suficiente.

- c) Já a fala de Dr. Zook no terceiro quadrinho deixa implícitas duas opiniões: uma sobre si e outra sobre Eddie Sortudo. Explícite essas duas opiniões.

Sugestão de resposta: Com a afirmação “para você ficar sábio, tenho que mandá-lo a um especialista”, a opinião implícita sobre o próprio médico é que ele não é um especialista, ou, pelo menos, não o especialista de que Eddie necessita, e que a opinião implícita sobre Eddie é a de que ele é tão burro que somente um especialista o deixaria sábio.

Após essa primeira aplicação, um levantamento foi feito para que uma porcentagem de acertos e erros, bem como de respostas incompletas pudesse ser visualizada. Esse levantamento será apresentado mais adiante neste trabalho, no Capítulo 5.

4.5 Aulas Teóricas

Em seguida, a turma passou por quatro aulas, cada uma com uma hora e quarenta minutos de duração (dois tempos, no horário escolar), nas quais foram expostos teoricamente aos conceitos de pressupostos e implícitos; à sequência de interpretação sugerida a cada texto multimodal lido; e ao gênero textual tira, a fim de que pudessem reconhecer suas características. Os materiais impressos usados foram dois: uma apostila com uma parte teórica sobre pressupostos e implícitos e exercícios com textos multimodais produzida por nós e adaptada de Abaurre; Pontara; Fadel (2000, 2004) e Abaurre; Abaurre; Pontara (2013), visto que os livros didáticos dessas autoras são direcionados ao ensino médio; e o Caderno Pedagógico de LP fornecido pela SME-RJ para os estudos do segundo bimestre, quando o sexto ano lida com a teoria sobre HQs.

A primeira aula (dois tempos de cinquenta minutos cada um) após a diagnose foi uma troca oral entre nós e os alunos sobre como eles percebem o funcionamento e a criação de um texto multimodal. Para ilustrar, levamos para a sala de aula imagens de tiras, *charges*, cartuns, peças publicitárias, cartazes de filmes e panfletos que foram exibidas num televisor. A cada nova imagem, a discussão se ampliava, de modo que a turma ajudou a construir a noção de texto multimodal e a noção de tiras cômicas.

A segunda aula (dois tempos de cinquenta minutos cada um) contou com o apoio da apostila montada por nós a partir do referencial já mencionado. A leitura foi feita em voz alta, com pausas para explicações adicionais e/ou dúvidas dos alunos. Os exercícios foram feitos em duplas de alunos, a fim de que um pudesse auxiliar o outro. As duplas não foram previamente estabelecidas. A correção se deu oralmente de forma que todos que se sentissem à vontade pudessem trocar suas interpretações e impressões. Segue a apostila conforme foi entregue aos alunos:

A LEITURA E A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO

Será que todos os textos podem ser lidos da mesma maneira? Achou estranha a pergunta? É claro que, em um sentido muito básico, só existe uma maneira de ler um texto: decodificar os sinais que o constituem, ou seja, juntar as letras para formar sílabas, as sílabas

para formar palavras e as palavras para formar frases. Mas não é disso que estamos falando. Nossa preocupação é com um nível de leitura mais avançado do que esse.

Então, respondendo àquela pergunta lá de cima: **não, não podemos ler todos os textos da mesma maneira.** E por que não? Porque a natureza das informações que formam os textos será diferente, o que exigirá de nossa parte, como bons leitores, a habilidade de adaptar os procedimentos básicos que adotamos uma vez identificado o tipo de texto a ser analisado.

Na sua vida, será frequente encontrar textos em que nem tudo o que importa para a compreensão deles estará escrito. Em outras palavras, nos textos o que não está escrito também deve ser lido, ou seja, deve ser levado em consideração para que o texto seja verdadeiramente compreendido.

PRESSUPOSTOS

O **pressuposto** é um fato anterior ao momento de produção ou de compreensão do texto lido. Além de ser um antecedente, deve ser uma informação necessariamente considerada como verdadeira para que o texto lido seja totalmente compreendido.

Pense na seguinte informação:

Maria caiu da bicicleta de novo.

Para aceitar essa frase como verdadeira, é necessário aceitar uma informação anterior como verdadeira também: Maria já caiu de bicicleta **antes**. Só assim ela poderá cair da bicicleta **de novo**. A informação de que Maria já havia caído da bicicleta antes não está escrita no texto, mas ela é necessária para que o texto seja verdadeiro. Ela é um pressuposto. Então, para entender que Maria caiu da bicicleta de novo, devemos partir do pressuposto de que ela já havia caído da bicicleta pelo menos uma vez antes.

Pense nesta outra informação:

João parou de beber.

Para aceitar o fato de João ter parado de beber, precisamos de um antecedente que não está escrito na frase, ou seja, de um pressuposto. Esse pressuposto é de que João bebia. Só assim poderia parar de beber.

Perceba que, muitas vezes, os pressupostos são informações óbvias e por isso mesmo não são ditas. Mas, em outras situações, o pressuposto não é tão óbvio e conhecê-lo nos ajuda a ter uma melhor compreensão do que está sendo realmente dito. Veja a tirinha a seguir:



Nessa tirinha, vemos Helga conversando com uma amiga. No primeiro quadrinho, Helga nos dá uma informação aparentemente simples: "O marido de Irma parou de beber". Como acabamos de ver, essa frase tem um pressuposto óbvio: se o marido de Irma parou de

beber, significa que ele bebia. O curioso é que, no segundo quadrinho, a pessoa com quem Helga conversa responde: “Sinto muito... Quando é o enterro?”. Essa não é uma continuação esperada para essa conversa. Mas Helga não demonstra nenhuma surpresa e responde: “Amanhã”.

Para que o humor da tira seja compreendido, temos que entender de que pressuposto estão partindo as duas mulheres diante da informação de que “O marido de Irma parou de beber”. O raciocínio é simples: se as duas acham natural concluir que o marido de Irma morreu quando foi dito que ele parou de beber, é porque partem do mesmo pressuposto: marido de Irma bebia tanto que não pararia nunca, ou seja, só morto deixaria de beber.

IMPLÍCITOS

Quando lidamos com uma informação que não foi dita, mas tudo que é dito nos leva a identificá-la, estamos diante de algo **implícito**. Entender um implícito significaria “ler nas entrelinhas”.

Pense na seguinte situação: você chega a sua sala de aula e constata que as mesas estão empoeiradas. Você diz:

Esta mesa está com poeira.

Nesse contexto, sua frase está clara e não há nenhuma informação implícita para ser entendida.

Agora pense nesta outra situação: Dona Fátima é dona de uma empresa e trabalha fora o dia todo. Como não tem tempo de arrumar a casa, contratou uma faxineira para fazer o serviço. Certo dia, ao voltar para casa ainda cedo, a tempo de encontrar a faxineira, observa, ao entrar na sala, que a mesa está empoeirada. Dona Fátima então fala, em voz alta, para que a faxineira ouça:

Esta mesa está com poeira.

Diante dessa nova situação, a informação explícita de Dona Fátima, ou seja, a frase que Dona Fátima falou esconde uma informação implícita: se Dona Fátima informa a sua faxineira que a mesa está com poeira, ela, na verdade, está querendo dizer “você não limpou esta mesa”. A frase de Dona Fátima, dita nesse contexto, tem uma informação explícita (“Esta mesa está com poeira.”) e uma informação implícita (“Se está com poeira, é porque você não a limpou. Limpe-a, por favor.”).

Vamos tentar explicitar o implícito desta tirinha agora:



Observe a fala do primeiro quadrinho. A personagem Helga faz uma afirmação sobre as mulheres. Do que ela diz, podemos entender que não há um grande homem sem que haja uma mulher que o apoie, que o sustente. Ao ouvir isso, Hagar estranha sua posição. Como você pode ver no segundo quadrinho, é ele quem aparece andando atrás de sua esposa e pergunta: “E como é que estou caminhando atrás de você?”. Helga responde com um misterioso “Adivinha!”.

Então? Conseguiu entender o implícito sobre o qual o humor foi feito? Preste atenção: se aceitamos que atrás de todo grande homem há sempre uma mulher e percebemos que quem anda atrás é Hagar, somos levados a concluir que a mensagem implícita é a de que Hagar não é um grande homem, por isso não anda à frente de sua mulher. Naquela família, ela é a grande mulher.

EXERCÍCIOS

1. Em grupos com seus colegas, procure em jornais ou revistas (que podem ser encontrados na Sala de Leitura ou que podem ser trazidos de casa por você) manchetes ou frases em que você identifique informações pressupostas ou implícitas. Recorte o trecho e monte um painel com toda a turma.
2. L.F. Veríssimo certamente ficaria satisfeito se você, mesmo nesta situação um pouco tensa, achasse graça na tira a seguir:



Para achar graça, você precisa perceber que a tira traz implícitas duas opiniões opostas relativas ao casamento na nossa sociedade.

- a) Ao se despedir de Felipe, o eu as Cobras lhe desejam primeiro?
 - b) O que lhe desejam em segundo lugar?
 - c) No quarto quadrinho, há uma pausa que indica que as cobras estão reavaliando seus desejos a Felipe. O que eles querem dizer, afinal, com “Uma das duas coisas!”?
 - d) Quais as duas opiniões da tira sobre o casamento?
 - e) Qual dessas duas opiniões pode ser considerada um bom argumento à manutenção da prática de se casar?
3. Leia com atenção mais esta tirinha de Hagar:



- a) A fala de Helga no segundo quadrinho indica um pressuposto sobre os homens. Diga que pressuposto é esse.
 - b) Que opinião sobre o casamento fica implícita a partir da identificação deste pressuposto?
4. A manchete da capa da revista Carta Capital a seguir sugere um pressuposto. Diga que pressuposto é esse.



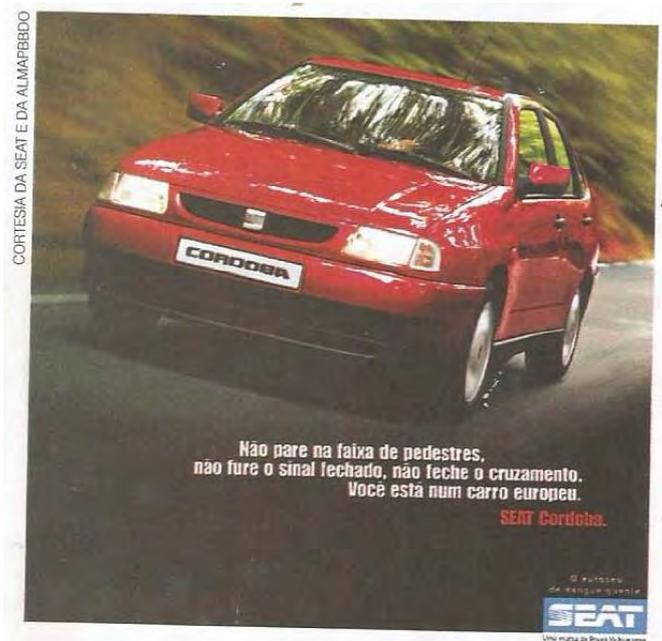
5. A tirinha abaixo apresenta uma curiosa conversa entre o casal Zé do Boné e Flô.



SMYTHE. Zé do Boné.

- a) Pelo tipo de cena registrada na tirinha, a que tipo programa você acredita que o casal está assistindo na TV?
- b) Que história é considerada por Flô “irreal” e “ridícula”?

- c) A fala de Flô, no segundo quadrinho, indica um pressuposto que a personagem tem sobre os maridos em geral. Que pressuposto é esse?
- d) Esse pressuposto nos leva a identificar que Flô deixou uma informação implícita sobre seu marido. Explícite essa informação.
6. Leia a propaganda abaixo, anunciando um carro europeu. Depois responda às questões que seguem.



- a) É possível identificar, a partir do texto da propaganda, um pressuposto sobre o motorista europeu. Qual é?
- b) Esse pressuposto sobre o motorista europeu e o fato de a propaganda, com uma lista de atitudes que não devem ser tomadas, ter circulado no Brasil nos levam a identificar que uma informação sobre o motorista brasileiro ficou implícita. Explícite essa informação.

7. Observe a tira a seguir:



- a) Pelos elementos que constituem as cenas mostradas na tirinha, escreva onde você acha que se encontram as personagens.

- b) A leitura atenta da tirinha nos permite identificar uma opinião implícita sobre os jovens. Explícite essa opinião.
- c) A opinião que você explicitou no item anterior é positiva ou negativa? Por quê?
- d) Você se identificou com essa opinião? Por quê?

Nas duas aulas seguintes (dois tempos com cinquenta minutos cada um num dia mais dois tempos com cinquenta minutos cada um em outro dia), usamos o Caderno Pedagógico de LP da SME-RJ. O foco do material é apresentar o gênero tirinhas para os alunos, sem entrar na questão que optamos por investigar neste trabalho. Entretanto, a cada tirinha que o Caderno Pedagógico trazia, o processo de leitura era feito oralmente e exatamente como propusemos aqui de modo que todos os alunos acompanhassem e pudessem tirar as dúvidas que surgissem.

Isso se faz necessário para reforçar as estratégias de leitura sugeridas e para identificar como elas poderiam ser aplicadas ou adaptadas, visto que o Caderno Pedagógico trazia muitas tiras, mas todas de outros personagens, nenhuma de “Hagar, o Horrível”. A seguir, nas figuras de 51 a 62, trazemos as páginas do material impresso da SME-RJ que continham o trabalho com tiras.

SUBSECRETARIA DE ENSINO

2.º BIMESTRE / 2018
LÍNGUA PORTUGUESA – 6.º ANO

2

Prezado Aluno, Prezada Aluna,

Você gosta de gibis e histórias em quadrinhos? O caderno deste bimestre tem início com tirinhas e personagens desse universo. Vamos ler histórias da Mafalda, do Calvin, do Garfield e outras mais. Você também vai ser convidado(a) a entrar num mundo de fantasia e aventura! A leitura vai levar você!

Para começar, seu encontro é com a Mafalda, uma menina **contestadora** que não está satisfeita com o mundo tal como ele é.

Texto 1

DUINO. Toda a Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

CONVERSANDO **SOBRE O TEXTO...**

1 – **Leia** os quatro primeiros quadrinhos. O que Mafalda está fazendo?

2 – Nas tirinhas, a expressão facial dos personagens é muito importante para entendermos o que está sendo contado. Mafalda, nos quatro primeiros quadrinhos, demonstra _____

3 – Por que Mafalda considera que o mar está **indeciso**?

4 – De acordo com a expressão do rosto do pai de Mafalda, no último quadrinho, era essa a resposta que ele esperava da filha?

Figura 51: Página 2 do Caderno Pedagógico de LP da SME-RJ para o segundo bimestre. Fonte: SME, 2018, p.2.

RIO PREFEITURA EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA DE ENSINO

2.º BIMESTRE / 2018

LÍNGUA PORTUGUESA – 6.º ANO

3

Texto 2

ESTÁ VENDENDO É SÓ POR A SEMENTINHA, COBRIR...

DEGAR UMA POUQUINHO.

E DAGOJ A ALGUNS DIAS VAMOS TER UMA PLANTA LINDA!

VOCE TÏNHA DE CONTAR O FINAL?!

CONVERSANDO SOBRE O TEXTO...

- 1- Leia a expressão da Mafalda nos três primeiros quadrinhos: ela está atenta, observando o que o pai faz. No entanto, sua fisionomia muda no último quadrinho. Que sentimento seu rosto passa a expressar?
- 2- Além da linguagem não verbal, a linguagem verbal também expressa a mudança de humor. Que recurso foi empregado na linguagem verbal para marcar essa mudança?
- 3- Qual a finalidade do emprego das reticências no 1.º e 2.º quadrinhos?
- 4- O que a expressão facial do pai de Mafalda, no último quadrinho, indica?
- 5- A que final Mafalda se refere no último quadrinho?

Para curtir!
Conheça os personagens que você encontra nas tirinhas da Mafalda.

Miguelito Susanita Libertad Mafalda Manolito Guille Felipe Os pais.

Figura 52: Página 3 do Caderno Pedagógico de LP da SME-RJ para o segundo bimestre. Fonte: SME, 2018, p.3.

RIO PREFEITURA EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA DE ENSINO

2.º BIMESTRE / 2018

LÍNGUA PORTUGUESA – 6.º ANO

4

Texto 3

PAI, TODAS AS VEZES QUE O RELÓGIO DO ALIEM DO SICO MALUAVIS?

SICO MAFALDA, MAS TODOS SOMOS IGUAIS, MAS POR QUE VECÊ NÃO DORME EM VEZ DE FICAR SE PREOCUPANDO COM IRISIO?

NICO ESTOUCI PREOCUCI PRAIA, SIO ESTOUCI PER- N-GANTANDO

COM ATÉ AMANHÃ

E! QUALIS A QUEM?

E! QUALIS A QUEM?

QUINO. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

CONVERSANDO SOBRE O TEXTO...

- 1 – Leia o texto e responda:
 - a) Qual a função do relógio que aparece em todos os quadrinhos?
 - b) O que expressa a mudança na cor de fundo dos dois últimos quadrinhos?
 - c) O que indica que a personagem Mafalda fala de fora do quarto dos pais nos quadrinhos 1 e 3?
 - d) Quem está falando no último quadrinho?
 - e) De quem são os outros dois olhos no último quadrinho? E o que eles expressam?

"Mafalda é uma personagem de história em quadrinhos escrita e traduzida em imagens pelo cartunista argentino Joaquín Salvador Lavado, mais conhecido como Quino. Ela animou as tiras, cultuadas por fãs em todo o Planeta, de 1964 a 1973. Esta personagem, que logo se tornou célebre entre os leitores de suas histórias, é uma garota constantemente inquieta com a trajetória do ser humano e a paz no mundo."

Vamos em frente!

Figura 53: Página 4 do Caderno Pedagógico de LP da SME-RJ para o segundo bimestre. Fonte: SME, 2018, p.4.

Agora você vai ler tirinhas de outro personagem: o gato Garfield. Ele é a estrela de uma das tirinhas mais famosas da história. Seus amigos são o cão Odie e Jon Arbuckle, que é dono dos dois.

Texto 4



CONVERSANDO **SOBRE O TEXTO...**

- 1 – Apesar de o personagem aparecer sozinho nos quadrinhos, ele conversa com alguém. Com quem ele está dialogando?
- 2 – Que palavra ele emprega para se dirigir ao seu interlocutor, ou seja, à pessoa com quem ele está falando?
- 3 – Por que, na tirinha, a "fala" do personagem aparece em balões de pensamento?

Texto 5



4 – Os personagens das tirinhas têm características próprias que os distinguem uns dos outros. Comparando as atitudes de Garfield, nos Textos 4 e 5, escreva uma breve descrição do modo de ser do personagem. Converse com os seus colegas.

Figura 54: Página 5 do Caderno Pedagógico de LP da SME-RJ para o segundo bimestre. Fonte: SME, 2018, p.5.

Texto 6



1 – O que significa a fumaça presente no 1.º quadrinho?

- 2 – Que efeito de sentido provoca o emprego das reticências no 2.º quadrinho?
- 3 – Que elementos não verbais comprovam que o gato comeu a lasanha?

Texto 7

Uma das características do gato Garfield é a sua paixão por lasanha. Observe a embalagem de um desses produtos vendidos nos supermercados.



- 1 – Para o consumo de quantas pessoas é indicado o produto? _____
- 2 – Onde o produto deve ser guardado? Que informações da embalagem permitem que se chegue a essa conclusão? _____
- 3 – O produto é artesanal ou industrializado? _____
- 4 – Qual a novidade da nova embalagem? _____
- 5 – Que expressões comprovam que a mudança na embalagem não alterou a qualidade do produto? _____

Figura 55: Página 6 do Caderno Pedagógico de LP da SME-RJ para o segundo bimestre. Fonte: SME, 2018, p.6.

RIO PREFEITURA SUBSECRETARIA DE ENSINO 2.º BIMESTRE / 2018 LÍNGUA PORTUGUESA - 6.º ANO 7

Agora você vai conhecer mais um personagem. É possível que você até já o conheça... Ele é pequeno e inocente. E, talvez por ser criança, enxerga o mundo de uma outra forma. Mas não deve ser subestimado! Armandinho é protagonista de tirinhas divulgadas, principalmente, via Facebook. E tem cerca de 225 mil curtidores em sua página oficial. É também por meio desse perfil que as conversas do menino – geralmente com adultos – são divulgadas. Além do humor, elas deixam o convite à reflexão. O personagem de quadrinhos que tem um sapo de estimação é fruto da mente criativa de Alexandre Beck, 41 anos, catarinense de Florianópolis.

Texto B

CONVERSANDO SOBRE O TEXTO...

- 1 – Além de Armandinho, há dois personagens que também participam da história. Quem são eles?
- 2 – Por que, nos quadrinhos, só aparecem as pernas dessas personagens?
- 3 – No 1.º quadrinho, o pai chama Armandinho de "Dinho". No 2.º quadrinho, ele muda o tratamento para "Sr. Armando". O que esta mudança indica?
- 4 – Que elemento da linguagem não verbal indica o motivo pelo qual o pai está bravo com o menino?
- 5 – Qual é a intenção do personagem ao dizer à mãe que a ama?
- 6 – O que, provavelmente, o pai esperava que o personagem contasse para a mãe?
- 7 – Na sua opinião, o menino mentiu para a mãe? Por quê?
- 8 – Ao lado, invente! Desenhe um último quadrinho com a resposta que você acha que a mãe daria para a declaração do menino. Depois, compartilhe com os seus colegas e com o (a) seu (sua) Professor(a).

Figura 56: Página 7 do Caderno Pedagógico de LP da SME-RJ para o segundo bimestre. Fonte: SME, 2018, p.7.

RIO PREFEITURA SUBSECRETARIA DE ENSINO 2.º BIMESTRE / 2018 LÍNGUA PORTUGUESA - 6.º ANO 8

O que é essencial para a sua vida? De que você precisa para se manter vivo? Armandinho tenta responder a essa pergunta tão difícil... Será que você concorda com ele?

Texto 9

CONVERSANDO SOBRE O TEXTO...

- 1 – Observe o significado da palavra "essencial", segundo o dicionário Aurélio:
1- Condição principal e indispensável./2- Constitutivo da essência./3- Preciso, indispensável./4- Importante./5- Que tem as qualidades requeridas./6- Especial, característico./7- Diz-se dos óleos voláteis obtidos dos vegetais pela destilação.
Quais dos significados apresentados podem explicar o sentido dessa palavra no texto?
- 2 – Explique o emprego das aspas no 1.º quadrinho:
- 3 – Qual o efeito de sentido causado pelo emprego do ponto de exclamação junto com o de interrogação no 1.º e 2.º quadrinhos?
- 4 – Observe que as reticências foram empregadas no final da fala do 4.º quadrinho e no início da fala do 5.º quadrinho. O que o emprego dessas reticências indica?

Figura 57: Página 8 do Caderno Pedagógico de LP da SME-RJ para o segundo bimestre. Fonte: SME, 2018, p.8.

Os heróis também estão presentes nas tirinhas e na imaginação das crianças. **Leia** essas tirinhas do Otto e Heitor.

Texto 12



CONVERSANDO SOBRE O TEXTO...

1 – Que atitude do personagem, no 1.º quadrinho, demonstra que ele está “vigilando a cidade”?

2 – “com sua superaudição ele **vasculha** as ruas em busca de pedidos de socorro...”
Qual o significado da palavra destacada?

3 – Que efeito de sentido provoca, no texto, o uso das letras maiúsculas e em negrito no 3.º quadrinho?

4 – De quem, provavelmente, é a fala do 3.º quadrinho?

Texto 13



1 – Que elementos da linguagem não verbal demonstram que os personagens estão assustados?

2 – Que palavra da fala dos meninos comprova que eles conhecem um super herói? Por quê? Se precisar, consulte os colegas e o(a) Professor(a).

Figura 58: Página 15 do Caderno Pedagógico de LP da SME-RJ para o segundo bimestre. Fonte: SME, 2018, p.15.



Vamos continuar conhecendo outros personagens? Calvin é um menino muito criativo e tem um tigre de pelúcia como amigo: Haroldo. O animalzinho “ganha” vida na imaginação de Calvin e os dois passam por muitas aventuras.

Leia as tirinhas e analise o comportamento do personagem em cada uma.

Texto 15



Livro Box Calvin e Haroldo – 7 volumes. Editora Conrad.

Texto 16



Livro Box Calvin e Haroldo – 7 volumes. Editora Conrad.

Calvin e Haroldo é uma série de tirinhas criadas, escritas e ilustradas pelo norte-americano Bill Watterson e publicada em mais de 2000 jornais do mundo todo, entre 18 de novembro de 1985 e 31 de dezembro de 1995. Mesmo não havendo criado mais tiras inéditas, as histórias dos personagens ainda continuam sendo veiculadas em diversos jornais do mundo.

Figura 59: Página 18 do Caderno Pedagógico de LP da SME-RJ para o segundo bimestre. Fonte: SME, 2018, p.18.

RIO PREFEITURA SUBSECRETARIA DE ENSINO 2.º BIMESTRE / 2018 LÍNGUA PORTUGUESA – 6.º ANO 19

CONVERSANDO SOBRE O TEXTO...

- 1 – Observe os três primeiros quadrinhos do texto 15. Em que local acontece este trecho da história?
- 2 – Os balões de pensamento dos três primeiros quadrinhos do texto 15 indicam a fala do narrador ou do polvo?
- 3 – “Sua discreta presença aterroriza o sono da comunidade costeira”. Que palavra do trecho caracteriza a expressão do polvo no 2.º quadrinho do texto 15?
- 4 – O último quadrinho do texto 15 revela uma surpresa.
 - a) O que, na verdade, Calvin imagina ser?
 - b) Quem é o turista que o polvo agarra?
- 5 – No texto 15, que atitude de Calvin permite que o leitor descubra que ele é o polvo?
- 6 – No Texto 16, onde acontecem os dois momentos da história?
- 7 – Circule, no trecho abaixo, a palavra que indica quando Calvin coloca o patinho na banheira. “[...] sempre coloco meu patinho primeiro.” Agora, diga: essa palavra indica que esta atitude de Calvin acontece de vez em quando ou é um hábito?
- 8 – Com que objetivo Haroldo acha que Calvin coloca o patinho na banheira?
- 9 – Qual o real objetivo de Calvin colocar o patinho na banheira?
- 10 – Reflita sobre a atitude de Calvin e responda: Se houvesse um tubarão de verdade na banheira, o que aconteceria com o patinho?
- 11 – O tubarão poderia estar, de verdade, na banheira de Calvin? O que essa atitude do menino pode nos mostrar sobre o seu modo de ser?



Figura 60: Página 19 do Caderno Pedagógico de LP da SME-RJ para o segundo bimestre. Fonte: SME, 2018, p.19.

RIO PREFEITURA SUBSECRETARIA DE ENSINO 2.º BIMESTRE / 2018 LÍNGUA PORTUGUESA – 6.º ANO 20

Texto 17



CONVERSANDO SOBRE O TEXTO...

- 1 – Por que Haroldo não fez o que Calvin havia lhe ordenado no 2.º quadrinho?
- 2 – O que significa a expressão “agente duplo”, na fala do último quadrinho?
- 3 – Observando o relacionamento de Haroldo com Calvin e com Susie, o que podemos concluir?
 - a) quanto ao modo como Calvin vê Haroldo?
 - b) quanto ao modo como as outras pessoas o veem?
- 4 – Retire, da tirinha, um trecho que expresse uma opinião:

Texto 18



- 1 – O que indica a palavra “**mamae**” escrita em negrito e com letras maiúsculas no último quadrinho?
- 2 – Eles realmente são “exploradores corajosos”, como Calvin disse no 1.º quadrinho? Por quê?

Figura 61: Página 20 do Caderno Pedagógico de LP da SME-RJ para o segundo bimestre. Fonte: SME, 2018, p.20

Agora, leia mais uma tirinha de Calvin e reencontre Garfield:

Texto 18



- 1 – Qual a reação de Calvin à resposta da mãe?
- 2 – De quem é a fala no 3.º quadrinho? Os personagens estão no mesmo lugar? Como você pode perceber isso?
- 3 – Explique a fala de Calvin no último quadrinho.

Texto 20



- 1 – Como a expressão “ver a comida de outro jeito” é usada por Jon?
- 2 – E por Garfield?

Agora, complete:
Podemos dizer que as duas tirinhas tratam, principalmente, _____

Figura 62: Página 22 do Caderno Pedagógico de LP da SME-RJ para o segundo bimestre. Fonte: SME, 2018, p.22.

Dos 20 textos contidos nessas páginas do Caderno Pedagógico, gostaríamos de ressaltar que, em sala de aula, os Textos 1 (página 2 – Figura 51), 2 (página 3 – Figuras 52) e 3 (página 7 – Figura 56) ganharam maior atenção em nossas aulas, estas por uma demanda dos alunos, aquela por nosso interesse. No Texto 1, levantamos a questão de a Mafalda atribuir ao mar uma característica digna de seres humanos, capazes de pensar e refletir sobre seus pensamentos e ações: indeciso. A partir daí, como pede a terceira questão da página 2, trabalhamos com a linguagem não verbal e, em consequência, com a quebra da expectativa gerada pela resposta da menina à pergunta do pai.

No Texto 2, mais uma vez Mafalda foi relevante, porque os alunos consideraram que a última fala da menina (“Você tinha de contar o final?!”) poderia ser: “Você tinha de dar spoiler?!”. Isso demonstra que os alunos conseguiram não só entender a linguagem verbal da tira, como também relacioná-la ao seu cotidiano. Já o Texto 8 (página 7 – Figura 56) gerou uma identificação por parte dos alunos, que se viram na posição de Armandinho, quando, em suas casas, também negociam de forma chantagista com seus pais.

No tópico a seguir, trataremos das questões de verificação. Tais questões foram aplicadas ao mesmo grupo de alunos, após o término de toda a sequência de atividades descrita anteriormente.

4.6 Verificação

Após os oito tempos de aulas, com o intuito de verificar se os alunos alcançaram maior facilidade em compreender o sentido e o humor pretendidos por autores de tirinhas e se apresentariam melhores resultados que na fase diagnóstica, as seguintes questões, elaboradas por nós, foram aplicadas:

1. Hagar e sua esposa Helga estão conversando com o amigo Eddie Sortudo.

Fonte: Tirinha de “Hagar, o Horrível”, disponível em: <<http://interpretarhq.blogspot.com.br/2011/10/>>. Acesso



em: 09 mar. 2018.

- a) A fala de Helga nos leva a identificar uma informação implícita sobre Hagar. Que informação é essa?

Sugestão de resposta: Hagar, hoje em dia, não é esbelto, bonito e espirituoso.

- b) Sabendo que Helga sempre foi casada com Hagar e nunca teve outro marido, a pergunta de Eddie nos leva a outro implícito sobre como ele vê o amigo. Que implícito é esse?

Sugestão de resposta: Eddie Sortudo não consegue ver o amigo como outra coisa a não ser obeso e bronco. Ele não consegue imaginar que um dia Hagar foi esbelto, bonito e espirituoso.

2. Mais uma vez, “Hagar, o Horrível”. Agora num consultório médico.



Fonte: <https://descomplica.com.br/blog/fisica/exercicios-frase-oracao-e-periodo/>. Acesso em 09 mar. 2018.

a) A afirmação “Agora, uma notícia ruim...”, no primeiro quadrinho, nos leva ao pressuposto de que antes fora dada uma notícia boa. Qual é a boa notícia da tirinha?

Sugestão de resposta: A notícia boa é “já engessei seus braços e pernas”.

b) A partir da notícia ruim que o doutor dá no segundo quadrinho, podemos estabelecer uma informação implícita. Unindo a fala do personagem com a linguagem não verbal da tira, explicita por que “vai coçar” é uma notícia ruim.

Sugestão de resposta: “Vai coçar” é uma notícia ruim porque Hagar não vai conseguir se coçar, já que justamente seus braços e mãos estão engessados.

3. Para responder às questões que seguem, leia mais uma tira de “Hagar, o Horrível”. Desta vez, vemos uma cena em família.



Fonte: BROWNE, 2016, p.123.

a) Levante hipóteses: por que você acha que Honi falou que o brinquedo de Hamlet é idiota?

Sugestões de resposta: A situação de discussão entre irmãos é comum e Honi tomou esta atitude apenas por implicância com o irmão menor. Honi é (quase) adulta e acha brincadeiras de criança idiotas.

- b) Ao contrário da irmã, percebemos que a mãe não se incomoda que o menino brinque. Com que frase Helga justifica essa afirmação?

Sugestão de resposta: Helga justifica sua afirmação com a frase “A gente é criança só uma vez!”.

- c) No terceiro quadrinho, quando Hagar surge, Helga acrescenta a palavra “geralmente” a sua fala anterior. Que opinião crítica sobre Hagar Helga deixa implícita com essa atitude?

Sugestão de resposta: A opinião crítica de que Hagar é criança mais de uma vez, fugindo à regra de ser criança apenas por uma etapa da vida, já que ele entra em casa com o mesmo brinquedo com que Hamlet brincava. Helga reprova a atitude do marido.

Da mesma forma que na etapa diagnóstica, os alunos foram encorajados a não deixar respostas em branco. Além disso, lembramos-lhes de usar as estratégias de leitura que vimos nas aulas anteriores. No próximo capítulo, trazemos a análise dos resultados, considerando as respostas dos alunos como “corretas”, “incompletas” ou “incorretas”.

5 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, analisaremos qualitativamente as respostas dadas pelos alunos da turma de sexto ano em que esta pesquisa foi aplicada. De início, cabe ressaltar que um total de nove alunos participou de todo o processo, desde a fase diagnóstica até a verificação. Outros alunos da mesma turma tiveram suas respostas desconsideradas por estarem ausentes em uma ou mais de uma das aulas de teoria e exercícios.

A turma que foi submetida ao processo de interpretação de tiras levando em consideração pressupostos e implícitos era de uma escola municipal localizada no bairro Senador Augusto Vasconcelos, no Rio de Janeiro. Era uma turma regular de sexto ano do ensino fundamental do turno vespertino. Todos os alunos eram novos na escola, e nenhum era repetente do ano escolar em questão.

A turma tinha à época vinte e seis alunos, contudo, conforme já mencionado, nove alunos participaram do processo do início ao fim. Na fase diagnóstica, responderam a nove itens sobre três tiras de “Hagar, o Horrível”, totalizando oitenta e uma respostas. Na fase de verificação, responderam a sete itens sobre outras três tiras do mesmo personagem, totalizando sessenta e três respostas. Para que a nossa avaliação desses dados seja mais fidedigna, eles são apresentados nas tabelas a seguir (Tabela 3 e Tabela 4) com porcentagem.

QUESTÃO	RESPOSTA CORRETA	RESPOSTA INCOMPLETA	RESPOSTA INCORRETA	RESPOSTA ILEGÍVEL
1A	11,1%	22,2%	44,4%	22,2%
1B	67%	-	33%	-
1C	44,4%	11,1%	33,3%	11,1%
2A	78%	11%	11%	-
2B	56%	11%	33%	-
2C	56%	11%	33%	-
3A	44%	33%	22%	-
3B	44%	-	56%	-
3C	-	56%	44%	-
TOTAL	44,44%	17,28%	34,57%	3,70%
TOTAL	100%			

Tabela 3: Porcentagens de acertos e erros, bem como de respostas incompletas e ilegíveis às questões da fase diagnóstica. Fonte: a autora.

QUESTÃO	RESPOSTA CORRETA	RESPOSTA INCOMPLETA	RESPOSTA INCORRETA	RESPOSTA ILEGÍVEL
1A	44,4%	22,2%	33,3%	-
1B	33%	11%	56%	-
2A	78%	-	22%	-
2B	22%	11%	67%	-
3A	33%	56%	11%	-
3B	89%	-	11%	-
3C	56%	33%	-	11%
TOTAL	50,79%	26,98%	28,57%	1,59%
TOTAL	100%			

Tabela 4: Porcentagens de acertos e erros, bem como de respostas incompletas e ilegíveis às questões da verificação. Fonte: a autora.

A comparação entre as tabelas 3 e 4 já deixa bem visível que houve uma melhora na interpretação das tiras cômicas de “Hagar, o Horrível”, ainda que não atingisse a totalidade dos alunos. Para melhor visualização, transformamos essas tabelas em gráficos, como vemos a seguir. Analisamos, pois, os gráficos um a um.

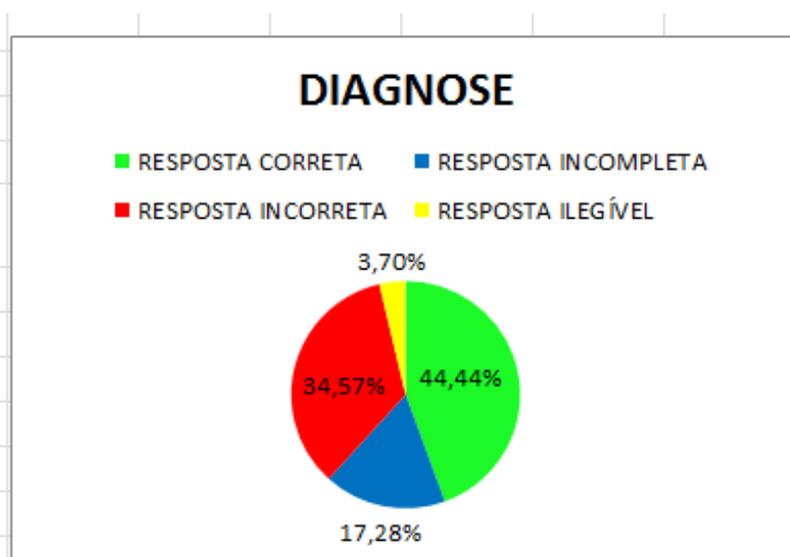


Gráfico 1: Representa a tabulação de porcentagens de acertos e erros, bem como de respostas incompletas e ilegíveis às questões da fase diagnóstica. Fonte: a autora.

Com base na análise do Gráfico 1, observamos que há pouca diferença entre a totalidade de acertos (44,44%) e a totalidade de erros (34,57%). Observamos também que 44,44% é uma porcentagem expressiva de acertos, pois chega quase à metade dos alunos avaliados. Isso pode ser um demonstrativo de que esses alunos já lidavam com a multimodalidade, especialmente o gênero tira cômica, a ponto de não apresentarem grandes dificuldades para a

produção de sentido. As respostas incompletas totalizam 17,28% dos estudantes, e há um percentual de 3,7% de respostas ilegíveis.

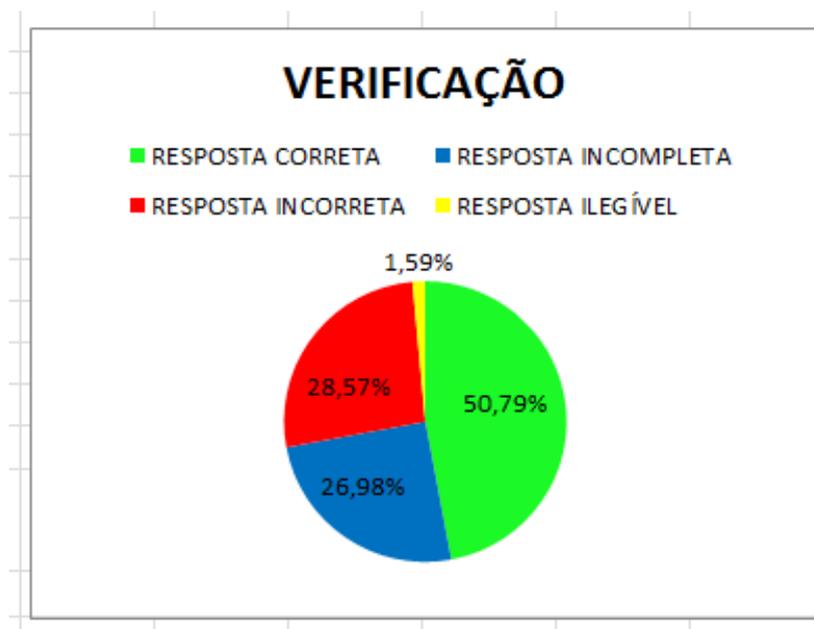


Gráfico 2: Representa a tabulação de porcentagens de acertos e erros, bem como de respostas incompletas e ilegíveis às questões da verificação. Fonte: a autora.

Já no Gráfico 2, em comparação com o Gráfico 1, observamos um aumento de 6,35% na porcentagem de acertos (de 44,44% para 50,79%), passando da metade do total da turma, e uma diminuição de 6% na porcentagem de erros (de 34,57% para 28,57%). Entretanto, houve aumento de 9,7% de respostas incompletas (de 17,28% para 26,98%), o que pode indicar uma maior tentativa por parte dos alunos em fornecer respostas mais acuradas, ainda que não atingissem a resposta correta plenamente.

Focaremos, agora, nas questões que interessam a esta pesquisa: aquelas que tratam de reconhecimento de pressupostos e de informações implícitas. Na diagnose, os itens correspondentes a esse assunto eram: 1b, 1c, 2a, 2b, 3a, 3b e 3c. Na verificação, eram os itens 1a, 1b, 2a, 2b, 3a e 3c. Dessa forma, na diagnose, temos um total de sessenta e três respostas e, na verificação, temos um total de cinquenta e quatro respostas.

QUESTÃO	RESPOSTA CORRETA	RESPOSTA INCOMPLETA	RESPOSTA INCORRETA	RESPOSTA ILEGÍVEL
1B	67%	-	33%	-
1C	44,4%	11,1%	33,3%	11,1%
2A	78%	11%	11%	-
2B	56%	11%	33%	-
3A	44%	33%	22%	-
3B	44%	-	56%	-
3C	-	56%	44%	-
TOTAL	47,62%	17,46%	33,33%	1,59%
TOTAL	100%			

Tabela 5: Porcentagens de acertos e erros, bem como de respostas incompletas e ilegíveis às questões da diagnose que abordavam pressupostos e implícitos. Fonte: a autora.

A Tabela 5 reproduz da Tabela 3 as porcentagens relacionadas apenas às questões para cujas respostas os alunos precisariam analisar e/ou explicitar informações pressupostas e implícitas. Assim, observamos que o item 3c, reproduzido abaixo (Figura 63), não obteve nenhuma resposta correta (56% de respostas incompletas e 44% de respostas incorretas). Algumas respostas dadas pelos alunos diziam: “porque ele não e medico e o ed e Burro”³¹ e “que o edi e maluco e não dorme”. As respostas incompletas forneciam apenas um dos implícitos, com maior frequência a informação de que “ele não é especialista”, denotando falta de atenção com relação ao que o enunciado pede e falta de percepção da ambiguidade que a resposta gera: se a pergunta pedia um implícito sobre Dr. Zook e outro sobre Eddie Sortudo, a quem se refere o pronome “ele” usado nas respostas dos alunos?

3. Leia mais uma tirinha de “Hagar, O Horrível”. Desta vez, seu amigo Eddie Sortudo consulta-se com Dr. Zook, o médico da região.



c) Já a fala de Dr. Zook no terceiro quadrinho deixa implícitas duas opiniões: uma sobre si e outra sobre Eddie Sortudo. Explicita essas duas opiniões.

Figura 63: Reprodução do item 3c da diagnose. Fonte: a autora.

O item 2a, reproduzido a seguir (Figura 64), obteve maior porcentagem de respostas corretas já na diagnose (78%). Inferimos que esse item seja mais fácil em relação ao item 3c

³¹ Ao reproduzir as respostas dos alunos, mantivemos ortografia e sintaxe utilizadas pelos mesmos.

porque a informação implícita poderia ser apreendida da fala de Hérnia no primeiro e segundo quadros por uma relação de antonímia: se Hamlet, por ser gentil, educado e polido, não é como os outros meninos *vikings*, infere-se que estes sejam mal-educados, rudes, grosseiros. Já no item 3c, analisado anteriormente, o aluno deveria acionar a informação prévia (de que, por se tratar de uma diagnose, ele talvez ainda não dispusesse) de que as principais características de Eddie Sortudo são sua ingenuidade e falta de esperteza. Assim, o personagem acredita que uma simples ida ao médico poderia deixá-lo sábio, quando, na verdade, segundo Doutor Zook, apenas um especialista, o que não é seu caso, seria capaz de resolver tamanho mistério da medicina, ou seja, a burrice de Eddie. A dificuldade dos alunos em responder a esse item ainda pode residir no fato de que os implícitos pedidos pela questão estão no *punchline*, ou seja, no último quadro, onde de fato acontece o desfecho da tira cômica com a quebra da expectativa, levando ao humor pretendido pelo autor.

2. Nesta tira de "Hagar, O Horrível", vemos Hérnia, a menina adolescente, tentando uma de suas inúmeras investidas em Hamlet, filho de Hagar, por quem ela é apaixonada.



a) No primeiro quadrinho, Hérnia diz que Hamlet não é como os outros meninos vikings. A partir de como ela descreve Hamlet no 2º quadrinho, responda: como seria o comportamento dos outros meninos vikings?

Figura 64: Reprodução do item 2a da diagnose. Fonte: a autora.

Outro item da avaliação diagnóstica que cremos merecer destaque é o 3b, reproduzido a seguir (Figura 65).

3. Leia mais uma tirinha de "Hagar, O Horrível". Desta vez, seu amigo Eddie Sortudo consulta-se com Dr. Zook, o médico da região.



b) Para a fala do segundo quadrinho, Dr. Zook parte de mais um pressuposto sobre Eddie. Que pressuposto é esse?

Figura 65: Reprodução do item 3b da diagnose. Fonte: a autora.

O item apresentado na Figura 65 obteve 44% de acertos e 56% de erros. Apesar de esses valores serem bem aproximados, as respostas “poque ele parece com sono”, “dorme tarde e acorda tarde” e “por que edi e maluco” apareceram, ainda que não tenham nada em comum com o enunciado da questão tampouco com o quadro da tira ao qual a questão se refere. Ressaltamos que nessa questão aparece o termo “pressuposto” sem qualquer explicação prévia, e a dificuldade dos alunos poderia residir justamente na falta de conhecimento do termo e de seu significado.

A Tabela 6 a seguir reproduz da Tabela 4 as porcentagens relacionadas apenas às questões para cujas respostas os alunos precisariam analisar e/ou explicitar informações pressupostas e implícitas.

QUESTÃO	RESPOSTA CORRETA	RESPOSTA INCOMPLETA	RESPOSTA INCORRETA	RESPOSTA ILEGÍVEL
1A	44,4%	22,2%	33,3%	-
1B	33%	11%	56%	-
2A	78%	-	22%	-
2B	22%	11%	67%	-
3A	33%	56%	11%	-
3C	56%	33%	-	11%
TOTAL	44,44%	22,22%	31,48%	1,85%

Tabela 6: Porcentagens de acertos e erros, bem como de respostas incompletas e ilegíveis às questões da verificação que abordavam pressupostos e implícitos. Fonte: a autora.

Aqui, merece destaque o item 3c, reproduzido a seguir (Figura 66), pois não houve registro de resposta incorreta (56% de respostas corretas, 33% de respostas incompletas e

11% de respostas ilegíveis). A maioria dos alunos conseguiu, de alguma forma, produzir o sentido de que o comentário “geralmente” de Helga, no último quadro, funciona como uma retificação de sua fala anterior (“A gente é criança só uma vez!”), gerando o implícito crítico de que Hagar ainda é criança, ou voltou a ser criança, quebrando a regra de que só somos crianças uma vez na vida. Uma das respostas considerada incompleta dizia: “que criança brincar não tem problema mais adulto?!!!”. O aluno que deu essa resposta não se ateu apenas ao fato de Hagar ser um adulto brincando como o filho, mas criou um juízo de valor, comum na sociedade em que vivemos, de que só crianças podem brincar, de que brincar não é coisa para adulto fazer.

3. Para responder às questões que seguem, leia mais uma tira de “Hagar, o Horrível”. Desta vez, vemos uma cena em família.



c) No terceiro quadrinho, quando Hagar surge, Helga acrescenta a palavra “geralmente” a sua fala anterior. Que opinião crítica sobre Hagar Helga deixa implícita com essa atitude?

Figura 66: Reprodução do item 3c da verificação. Fonte: a autora.

O item 2a (Figura 67) foi o que obteve maior porcentagem de acerto na verificação (78%). A questão pedia o pressuposto a ser levantado pelo advérbio “agora” na fala do Dr. Zook “Agora, uma notícia ruim...”. Entretanto, apesar de dirigirmos a leitura para o fato de que o advérbio em questão é um elemento que pressupõe uma outra informação, a outra informação não estava implícita, está na primeira fala do personagem (“Já engessei seus braços e pernas!”). A questão induzia o aluno a reconhecer que a primeira fala de Dr. Zook era o antecedente óbvio e necessário para se entender sua segunda fala.

2. Mais uma vez, "Hagar, o Horrível". Agora num consultório médico.



a) A afirmação “Agora, uma notícia ruim...”, no primeiro quadrinho, nos leva ao pressuposto de que antes fora dada uma notícia boa. Qual é a boa notícia da tirinha?

b) A partir da notícia ruim que o doutor dá no segundo quadrinho, podemos estabelecer uma informação implícita. Unindo a fala do personagem com a linguagem não verbal da tira, explicita por que “vai coçar” é uma notícia ruim.

Figura 67: Reprodução do item 3c da verificação. Fonte: a autora.

Por outro lado, o item 2b (Figura 67), referente à mesma tira, foi o que obteve maior porcentagem de respostas incorretas (67%). Para explicar por que “vai coçar” é uma notícia necessariamente ruim naquele contexto, o texto não verbal e o conhecimento prévio do aluno ganham enorme destaque. A imagem de Hagar com os braços e pernas engessados reforça a primeira fala do Dr. Zook (“Já engessei seus braços e pernas!”); o conhecimento prévio necessário diz respeito à experiência de quem já precisou ter alguma parte do corpo engessada. O incômodo causado pelo material é tanto que leva à coceira. Isso também poderia ser considerado um dado de senso comum, que poderia ou não fazer parte do repertório de conhecimento de mundo do aluno.

Como Hagar está com os braços engessados e como a ação de coçar é realizada pelas mãos, o aluno deveria inferir a impossibilidade de Hagar aliviar a coceira e sofrer dois males

ao mesmo tempo: a imobilidade e o incômodo da coceira sem alívio. A maioria dos alunos apenas atentou para o fato de que coceira incomoda, sem se dar conta de que para o Hagar ia incomodar mais pela impossibilidade de usar as mãos no intuito de buscar alívio.

As Tabelas 5 e 6 geraram os seguintes gráficos para comparação:

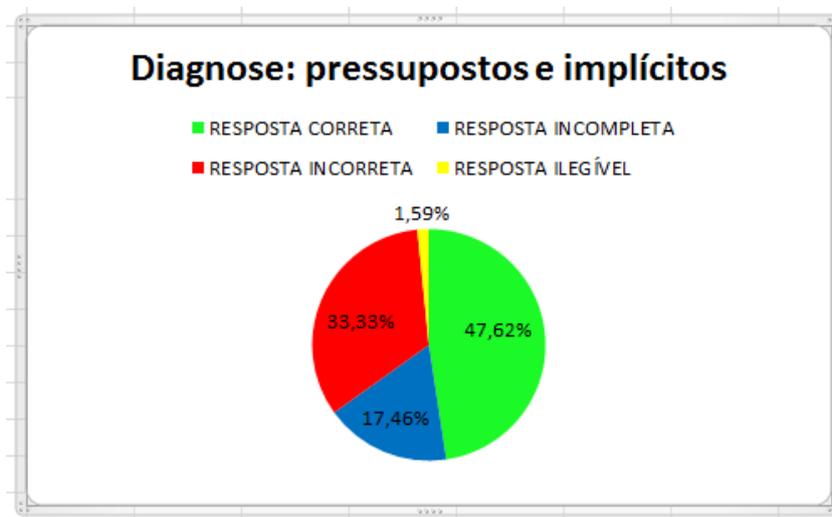


Gráfico 3: Representa a tabulação de porcentagens de acertos e erros, bem como de respostas incompletas e ilegíveis às questões da diagnose sobre pressupostos e implícitos. Fonte: a autora.

Assim, analisando somente as questões que tratavam dos assuntos que nossa pesquisa visou a abordar, vemos que, na verdade, houve uma diminuição de 3,18% de acertos da diagnose (47,62%) para a verificação (44,44%). Ou seja, considerando apenas as questões que tratavam diretamente dos assuntos por nós avaliados aqui, os alunos deram mais respostas consideradas corretas antes de todo o processo do que depois dele.



Gráfico 4: Representa a tabulação de porcentagens de acertos e erros, bem como de respostas incompletas e ilegíveis às questões da diagnose sobre pressupostos e implícitos. Fonte: a autora.

O indivíduo não é previsível e seu comportamento não pode ser preestabelecido ou predeterminado. Conforme trouxemos, também, no primeiro capítulo deste trabalho, a interpretação de texto e a produção de sentido variam de acordo com o leitor, porque cada leitor traz consigo uma bagagem cultural e um conjunto de conhecimentos prévios únicos que interferirão diretamente na leitura do texto, qualquer que seja o gênero. “Cada um de nós, portanto, constrói o seu texto, dando-lhe significado” (RIO DE JANEIRO, 2007, p.5).

Ainda assim, notamos uma diminuição, ainda que pequena, na quantidade de respostas incorretas (de 33,33% na diagnose para 31,48% na verificação) e um aumento na quantidade de respostas incompletas (de 17,46% na diagnose para 22,22% na verificação), o que pode indicar que o aluno/leitor passou a ter mais atenção não só aos elementos que compõem o gênero estudado bem como aos mecanismos linguísticos estudados (pressupostos e implícitos) que ajudam a gerar o humor nas tiras cômicas.

Portanto, o objetivo de realizar um trabalho aprofundado com o gênero textual multimodal tira cômica foi alcançado com este estudo, considerando a vasta oferta de textos nesse gênero apresentados nos materiais impressos. Por ora, podemos, também, afirmar que o aluno ampliou o conceito de texto para além de um amontoado de frases.

Além disso, o interesse da turma em relação ao gênero textual estudado ficou tão evidente que juntos construímos uma gibiteca. A gibiteca contava com gibis nacionais e internacionais, em português, inglês e espanhol, de forma a oferecer ao aluno uma maior variedade do formato. Outra prova do crescente interesse da turma foi que, durante as aulas, os próprios alunos traziam exemplos de peças publicitárias que viram em *outdoors* ou de quadrinhos que leram na internet, mostrando-se satisfeitos por entender que há um trabalho de produção da escrita que eles desvendam ao produzir sentido na leitura.

No capítulo seguinte, apresentamos nossas conclusões e considerações finais, com base no exposto até aqui.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, como ambiente onde a educação formal acontece, mantém-se como o lugar onde o aluno constrói conhecimento e conhecimento sobre o conhecimento. Saber ler é um conhecimento linguístico, mas não só isso. Saber ler é produzir sentido diante da relação entre texto, autor e interlocutor e admitir como texto toda e qualquer relação entre interlocutores.

Mesmo não alfabetizados, temos contato com a leitura. Lemos o mundo a nossa volta a partir de nossos sentidos. É essa primeira leitura que impulsiona a leitura aprendida na escola. A partir daí, uma passa a ajudar a outra, num movimento contínuo de construção de sentidos e de identidade. Em outras palavras, ler o mundo e ler textos são atividades complementares.

O presente estudo atendeu uma turma de sexto ano do ensino fundamental. Alunos muito jovens em idade, mas nem por isso com pouca ou nenhuma bagagem leitora. Ao lidar com as tiras e demais textos multimodais, a turma descobriu não só como tais textos se constroem e se caracterizam, mas também que, apesar de curtos, contêm uma gama enorme de informação.

De acordo com os aspectos investigados atualmente pela LT e já aqui mencionados, o estudo do gênero tira mostra-se relevante por alguns motivos. Primeiramente, é um gênero narrativo multimodal, ou seja, conta uma história geralmente por meio da mistura das modalidades verbal e não verbal da linguagem, como outros gêneros veiculados pelos meios de comunicação de massa e pelas novas tecnologias, como, por exemplo, filmes, seriados, novelas, memes, vídeos do *YouTube*³², entre outros.

Em segundo lugar, não só a tirinha, mas também os demais gêneros textuais multimodais já mencionados estão presentes no dia a dia do aluno fora da escola por oferta editorial (há muitos gibis, mangás, etc. sendo produzidos e publicados diariamente, até mesmo nas plataformas digitais).

Em terceiro lugar, os quadrinhos e alguns dos demais gêneros multimodais supracitados aparecem com frequência nas provas de acesso às universidades brasileiras e

³² “O YouTube tem mais de um bilhão de usuários, o que representa quase um terço dos usuários da Internet. Diariamente, essas pessoas assistem a bilhões de horas de vídeo, gerando bilhões de visualizações” (YOUTUBE, 2018.) O site de armazenamento de vídeos conta com mais de 200 mil canais.

também no Caderno Pedagógico oferecido pela SME-RJ aos estudantes da rede pública municipal da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, da qual os alunos participantes deste projeto fazem parte. Esses gêneros também configuram em provas padronizadas enviadas pela mesma secretaria e às quais os mesmos alunos eram, até então, submetidos bimestralmente. São gêneros que integram o aluno à sociedade, através de uma nova possibilidade de leitura sobre um mesmo assunto, e trazem maior diversidade para demonstrar exemplos linguísticos de uso da LP no Brasil e para elaborar exercícios ou contextualizá-los de forma mais interessante. Além disso tudo, ainda contribuem para deixar o material didático, qualquer que seja, mais agradável aos olhos e próximo do universo do aluno de ensino fundamental.

Outra questão a ser levantada é a necessidade de o professor, qualquer que seja o componente curricular que ministre, ensinar o aluno a ler. Para isso, o próprio professor precisaria passar por aulas teóricas sobre a leitura e sua natureza. Mesmo assim, nem mesmo a faculdade de Letras ensina os futuros docentes de LP a construir significados perante os diferentes gêneros existentes.

Muitos de nós ensinamos o aluno a ler com base em nossa própria experiência. Se lemos, sabemos como lemos e que estratégias nos favorecem. Dessa forma, tentamos passar adiante as estratégias que conhecemos, ainda que não as consigamos didatizar de maneira adequada. Ensinar a ler talvez seja fundamental para solucionar grande parte dos problemas relacionados ao baixo rendimento escolar.

Ainda assim, ler é uma atividade individual. Como indivíduos que somos, com diferentes identidades, a produção de sentido que realizamos com o texto lido pode, e provavelmente vai, variar de uma pessoa para outra, de um professor para o outro, de um aluno para o outro, do professor para seu aluno.

Nosso intuito, com este trabalho, foi promover uma ação que pudesse ajudar o aluno a compreender o humor das tiras cômicas de “Hagar, o Horrível”, mas não só desse personagem. O registro de que o aluno possa ter passado a fazer uma leitura com maior acuidade de tiras cômicas é considerado um bom resultado para nosso trabalho, visto que os textos multimodais nos diferentes gêneros como se apresentam cruzam e continuarão a cruzar o dia a dia de nossos alunos ainda durante sua formação escolar e mesmo fora e depois dela. Por esse motivo, os estudos linguísticos com gêneros de multimodalidade devem ser incentivados e merecem continuidade, a fim de que possamos promover melhores situações de ensino-aprendizagem com os alunos dos anos finais do ensino fundamental.

Por todo o nosso trabalho, cuidamos para que a noção de texto e, por conseguinte, a de leitura não se perdessem, uma vez que é tão enraizada no ser humano a visão restrita de que só se leem palavras e de que só livro é leitura. A escolha por trabalhar com tiras cômicas tornou o processo agradável para todos e dinâmico especialmente para os alunos, que, ao fim das aulas, estavam ávidos por criar suas próprias histórias em quadrinhos e seus personagens.

A análise de dados mostrou que a ciência de que há num texto pressuposições a serem feitas e informações implícitas a serem explicitadas não melhorou muito a produção de sentido por parte dos alunos, mas diminuiu suas dúvidas. A problemática narrada com a turma de terceira série do Ensino Médio pode ter sido um episódio com aquele grupo de alunos. Podemos argumentar, ainda que o aluno do sexto ano do Ensino Fundamental, por ser mais jovem, tem menos poder de abstração, mas maior facilidade para criar enredos e abraçar histórias.

Por outro lado, foi visível para nós que esses alunos passaram a considerar as tiras cômicas como textos muito mais densos e mais carregados de significados. O contato da turma com a multimodalidade foi ampliado com a construção de uma gibiteca em sala. Por meio dos gibis ali disponíveis, os alunos puderam ler HQs de diferentes naturezas e fontes. Os alunos ainda mostraram ter levado o conhecimento para suas vidas pessoais à medida que comentavam, em sala, exemplos de peças publicitárias e quadrinhos que haviam lido em outros lugares, comentando sempre o fato de entenderem como a linguagem própria desses gêneros funcionava.

Pensar numa pesquisa para o sexto ano foi um desafio, porque é sempre um ano escolar de muitas descobertas. Os alunos que contribuíram para este trabalho estavam chegando numa nova instituição de ensino e precisam se habituar a um novo ritmo de estudos. Urgia que fizessem novas amizades e que organizassem sua vida escolar para receber orientações de professores específicos para cada disciplina, em vez de um professor apenas a semana toda, como é prática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Entretanto, a turma estava disposta a participar e colaborou bastante com o projeto. Cremos que este estudo nos ajudou a observar o que é viável ao aluno de sexto ano. Os documentos oficiais sugerem o trabalho com a multimodalidade e com as informações subentendidas. Por isso, o trabalho com tiras cômicas nas aulas de LP deve ser continuado e valorizado.

Esperamos, com este estudo, ter contribuído para as pesquisas na área da Linguística Textual e dos gêneros textuais em quadrinhos. Sabemos, todavia, que há muitas lacunas a

serem preenchidas. Sinalizamos a necessidade de se continuar o trabalho de pesquisa com as tiras cômicas, especialmente aplicado às aulas de português.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. L.; PONTARA, M. N.; FADEL, T. **Português: língua, literatura, produção de texto: volume único**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

_____. **Português: língua e literatura: volume único**. São Paulo: Moderna, 2000.

ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M.; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido**. v. 1. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

ALVES, R. **Rubem Alves essencial: 300 pílulas de sabedoria**. 1. ed. São Paulo: Planeta, 2015.

AMARAL, L. **A origem dos infográficos**. 10 set. 2014. Disponível em: <<http://newronio.espm.br/a-origem-dos-infograficos/>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

ANASTÁCIO, B. S. **Pesquisa-ação: um relato de experiência**. *EntreVer*, Florianópolis, v. 4, n. 6, p. 208-215, jan./jun. 2014.

AULETE, C. **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

BÁ, G. **Quase Nada 362**. 04 jul. 2016. Disponível em: <<http://10paezinhos.blog.uol.com.br/tiras/>>. Acesso em: 31 jul. 2018.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e a filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BARBIERI, D. **Los lenguajes del cómic**. 1 reimpr. Barcelona: Paidós, 1998.

Batman. Disponível em: <<https://www.dccomics.com/characters/batman.>>. Acesso em: 13 out. 2028

BECK, A. **Armandinho**. 24 jul. 2017. Disponível em: <<https://tirasarmandinho.tumblr.com/>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

BENTES, A. C. **Linguística textual**. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.) *Introdução à linguística 1, domínios e fronteiras*. São Paulo: Corte, 2001.

BERNARDO, A. **Quadro a quadro**. *Revista Mundo Estranho*, São Paulo, ano 11, n. 14, dez. 2012.

BORUCHOVITCH, E. **Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental**. *Psicol. esc. educ.*, Campinas, v. 5, n. 1, p. 19-25, jun. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 05 fev. 2019.

BRASIL. Lei Nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, DF, 1989.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Programa Nacional da Biblioteca Escolar 2006 (PNBE): obras selecionadas**. Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13910-pnbe-2006-seb-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 ago. 2018.

BROWNE, C. **Chris Browne Sketchbooks and Paintings**. Disponível em: <http://thehistorylesson.blogspot.com.br/>. Acesso em: 26 jan. 2018.

_____. **Hagar The Horrible**. Disponível em: http://kingfeatures.com/comics/comics-a-z/?id=Hagar_The_Horrible. Acesso em: 26 jan. 2018.

BROWNE, D. **Hagar, O Horrível**. Disponível em: <https://hagaroorrivel.wordpress.com/tiras001/>. Acesso em: 08 out. 2017.

_____. **Hagar, O Horrível**. Folha de São Paulo, Ilustrada, 14 mar. 1993.

_____. **O livro de ouro do Hagar, O Horrível**. Número 1. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações Ltda., 2015.

_____. **O livro de ouro do Hagar, O Horrível**. Número 2. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações Ltda., 2016.

CAGNIN, A. L. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975.

CAMBRIDGE DICTIONARY. **Gadget**. Cambridge University Press. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/gadget>. Acesso em: 09 ago. 2018.

CANÁRIO, TC. **Leitura de Quadrinhos para o ENEM**. 10 set. 2011. Disponível em: <http://interpretarhq.blogspot.com.br/2011/10/>. Acesso em: 09 mar. 2018.

CARVALHO, D. **A educação está no gibi**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

- CEREJA, W. R. **Português: Linguagens**, 6. 9 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CHINEN, N. **Aprenda & faça arte sequencial: linguagem HQ: conceitos básicos**. 1. ed. São Paulo: Criativo, 2011.
- COMIC VINE. **Will Eisner**. Disponível em: <<https://comicvine.gamespot.com/will-eisner/4040-26686/>>. Acesso em: 29 jan. 2018.
- DAVIS, J. **Garfield & seus amigos: quadrinhos clássicos de Jim Davis**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2015.
- DAVIS, W. **Implicature**. In: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2014 Edition), Edward N. Zalta (ed.). Disponível em: <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2014/entries/implicature/>>. Acesso em: 31 ago 2018.
- DEMBO, M. H. **Motivation and learning strategies for college success: a self- management approach**. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2000.
- Descomplica**. Disponível em: <<https://descomplica.com.br/blog/fisica/exercicios-frase-oracao-e-periodo/>>. Acesso em 09 mar. 2018.
- DORFMAN, A.; MATTELART, A. **Para ler o Pato Donald: comunicação de massa e colonialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- DOS SANTOS JÚNIOR, J. **Letramento Estatístico nos livros dos anos finais do Ensino Fundamental e a Base Nacional Comum Curricular**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2017.
- EGUTI, C. A. **A representatividade da oralidade nas histórias em quadrinhos**. São Paulo, 2001. 183 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Mastins Fontes, 1989.
- FERNANDES, M. **30 anos de mim mesmo**. Rio de Janeiro: Desiderata, 2006.
- FERRAREZI JUNIOR, C. **Semântica para a educação básica**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Lições de texto: leitura e redação**. 4. ed. 6. reimp. São Paulo: Ática, 2003.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- FRESNAULT-DERUELLE, P. **La bande dessinée**. Paris: Hachette, 1972.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

GIL, A. **Almanaque**: Histórias em quadrinhos de A a Z. 1 ed. Barueri, SP: Ciranda Cultural, 2017.

GRICE, H. P.; WHITE, A. R. **The casual theory of perception**. In: *Proceedings of the Aristotelian Society*, Supp. vol. XXXV. 1961. p.121-153.

Guia dos Quadrinhos. **Hägar, O Horrível**. 2007. Disponível em: <<http://www.guiadosquadrinhos.com/personagem/hagar-o-horrivel/897>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

IANNONE, L. R. **O mundo das histórias em quadrinhos**. São Paulo: Moderna, 1994.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. **Uma investigação sobre jornais e revistas infantis e juvenis**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 2, n. 5, p. 255-275. Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro, nov. 1944.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. **Uma investigação sobre jornais e revistas infantis e juvenis (II)**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 2, n. 6, p. 401-421. Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro, dez. 1944.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. **Uma investigação sobre jornais e revistas infantis e juvenis (III)**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 3, n. 7, p. 82-101. Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro, jan. 1945.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. **Uma investigação sobre jornais e revistas infantis e juvenis (IV)**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 3, n. 8, p. 223-241. Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro, fev. 1945.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO e CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO – CBL. **Retratos da Leitura no Brasil**. 4. ed. mar. 2016. Disponível em: <<http://cbl.org.br/servicos/pesquisas-de-mercado>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

JORDANI, F. **“Tira livre” rompe tradição e ganha força na HQ nacional, diz pesquisador Paulo Ramos**. 24 set. 2010. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/livrariadafolha/803402-tira-livre-rompe-tradicao-e-ganha-forca-na-hq-nacional-diz-pesquisador-paulo-ramos.shtml>>. Acesso em: 31 jul. 2018.

KING FEATURES SYNDICATE. **Comics Kingdom**: the best comic strips, editorial cartoons and puzzles in all the land. Disponível em: <<https://comicskingdom.com/>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KOCH, I. G. V. **Linguística Textual**: retrospecto e perspectivas. São Paulo: Alfa, 1997. p. 67-78.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **A coesão textual**. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

LEFFA, V. J.; LOPES, R. C. C. **Determinação sociolinguística do conceito de leitura**. 46ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Vitória, 17 a 22 de julho de 1994. p. 447 (Resumo).

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. Série Debates 1, Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008. (Coleção Educação Linguística, v. 2).

MAZINHO. **Hagar, O Horrível**: conheça o personagem viking de Dik Brown. 17 jul. 2013. Disponível em: <<http://blogmaniadegibi.com/2013/07/hagar-o-horrivel/>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOYA, A. de. **A conquista do mundo, nos quadrinhos, por Hagar, o Horrível**. 18 maio 1976. In: *Folha de S. Paulo*. Caderno Folha Ilustrada, p. 33. Disponível em: <<https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=5854&anchor=4316338&origem=busca&pd=5ee16f6ec0e298e5221854394b15b057>>. Acesso em: 04 ago. 2018.

PALFREY, J. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

PINHEIRO, C. L. **Processos referenciais em textos multimodais**: aplicação ao ensino. 2012.

POSSENTI, S. **Os humores da língua**: análises lingüísticas de piadas. Camponas, SP: Mercado de Letras, 1998.

POTTS, C. **Presupposition and implicature**. In: LAPPIN, S. *The handbook of contemporary semantic theory*. New Jersey: Wiley-Blackwell, 2015. p.168-202.

RAMOS, P. E. **Estratégias de referenciação em textos multimodais: uma aplicação em tiras cômicas**. *Linguagem em (Dis)curso*, Santa Catarina, v. 12, n. 3, p. 743- 763, set./dez. 2012.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. 1. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2010.

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

RIBEIRO, A. **Iceberg**. *In*: Infoescola. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/geografia/iceberg/>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção**. 1. ed. São Paulo: Parábolas, 2016.

RIO DE JANEIRO. **Currículos Mínimos 2012 – Língua Portuguesa e Literatura**. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.conexaoescola.rj.gov.br/curriculo-basico/lingua-portuguesa-literatura>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação (SME). **Cadernos Pedagógicos**, 6º ano Língua Portuguesa 2º bimestre, Rio de Janeiro, 2018.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação: Leitura e Escrita**. 2. ed. Rio de Janeiro, 2007. (Série A Multieducação na Sala de Aula).

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Municipal de Educação (SME). **Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: SME, 2013.

Robin. Fonte: <<https://www.dccomics.com/characters/robin>>. Acesso em: 13 out. 2018.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. 2. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUSA, M. de. **Turma da Mônica**. Disponível em: <<https://entremeussorrisos.wordpress.com/category/tirinha/>>. Acesso em: 08 out. 2017.

TERRA, E. **Práticas de linguagem: leitura & produção de textos: ensino médio: volume único**. São Paulo: Scipione, 2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1988.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VERGUEIRO, W.; NETTO, R. (coord.); LOPEZ, C. (il.) **Coleção Quadrinhos em Sala de Aula: estratégias, instrumentos e aplicações**. Fortaleza, CE: Fundação Demócrito Rocha, 2018.

WAINER, H. **A study of display methods for NAEP results: I. Tablets**. ETS Research Report Series, v. 1995, n. 1, 1995

WATSON, J; CALLINGHAM, R. **Statistical literacy: A complex hierarchical construct**. *Statistics Education Research Journal*, v. 2, n. 2, p. 3-46, 2003.

YOUTUBE. **YouTube em números**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/intl/pt-BR/yt/about/press/>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

ZIMMERMAN, B. J.; PONS, M. M. **Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies.** *American Educational Research Journal*, v. 23, n. 4, p. 614-628, 1986.