

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Letras

Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Camila Engler Barbosa Flores

**COMPREENSÃO DE TIRINHAS DA MAFALDA EM ENUNCIADOS DE  
QUESTÕES DE PROVA**

Belo Horizonte

2015

Camila Engler Barbosa Flores

**COMPREENSÃO DE TIRINHAS DA MAFALDA EM ENUNCIADOS DE  
QUESTÕES DE PROVA**

Trabalho apresentado à Faculdade de Letras da  
Universidade Federal de Minas Gerais, como  
requisito parcial à obtenção do título de Mestre em  
Linguística.

Área de concentração: Linguística do Texto e do  
Discurso.

Linha de pesquisa: Textualidade e Textualização  
em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Delaine Cafiero Bicalho

Belo Horizonte

2015

Camila Engler Barbosa Flores

**COMPREENSÃO DE TIRINHAS DA MAFALDA EM ENUNCIADOS DE  
QUESTÕES DE PROVA**

Trabalho apresentado à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais,  
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística do Texto e do  
Discurso.

---

Profa. Dra. Delaine Cafiero Bicalho (Orientadora) – FALE/UFMG

---

Profa. Dra. Sônia Maria de Oliveira Pimenta.

---

Prof. Dra. Cláudia Mara de Souza

Belo Horizonte, 17 de agosto de 2015

“Deus criou o homem à sua imagem,  
à imagem de Deus ele o criou.” (Gn 1, 27)

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, meu pai.

À Delaine, minha orientadora, minha amiga, uma pessoa realmente especial, cuidadosa nas palavras, precisa nas palavras, íntima das palavras. Obrigada por me ajudar a compreender o belo mundo das imagens.

A ele, meu amigo, meu companheiro, na alegria, na tristeza, meu primeiro e único amor, que foi essencial para que esse texto tomasse forma. Edmundo, obrigada por ser essa bela imagem que desejo ler todos os dias.

Aos meus pais, Renato que me instigou o gosto pela leitura e pela arte, Rosa que me instigou o amor que se deve ter ao ensinar.

Ao Bento, um menino gestado com este texto, obrigada por seus beijinhos, sorrisos e afagos. A vida é mais bonita.

Às minhas irmãs que são eternas, que sofreram e riram comigo, que me ajudaram a me levantar.

Às amigas Jaqueline e Adriana, sem as quais nada disto seria possível.

Às minhas amigas que me ouviram, no silêncio e na amizade.

Aos amigos Carol, Tércia, Ghisene, Tovar, Patrícia e Jairo, pelo apoio e sorrisos.

## RESUMO

Esta pesquisa verifica até que ponto os enunciados de questões de prova ajudam os alunos a compreender textos que associam recursos verbais e não verbais, especificamente tirinhas da Mafalda, as quais servem de motivação para entendermos o papel dos textos que associam imagens e palavras. Buscamos entender: por que os alunos têm rejeição pelas tirinhas da protagonista de Quino? Por que eles a intitulam “Mavalda”? Eles sabem ler essas tirinhas? Nossa hipótese para responder a essas perguntas é a de que Mafalda é “Mavalda”, porque os quadrinhos de Quino – e de outros autores – aparecem em questões difíceis de prova, com enunciados que não favorecem a compreensão dessas tirinhas. Para verificar essa hipótese, optamos por uma pesquisa qualitativa e quantitativa cujo *corpus* é constituído de questões de provas de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental II, aplicadas a alunos de 6º a 9º anos, de uma escola particular de Belo Horizonte, no período compreendido entre 2011 e 2014. Para chegarmos às respostas que buscamos quanto à rejeição por Mafalda, procuramos conhecer quais os gêneros e os textos que associam recursos verbais e não verbais estão presentes nas provas, como estes são trabalhados, que tipo de questões mobilizam e até que ponto essas questões auxiliam os alunos a compreender esses textos, sejam eles da Mafalda ou não. Esse conjunto foi analisado e para efetivar essas análises, trabalhamos com a concepção sócio interacionista de língua, de linguagem, de texto, de leitor e de leitura. As principais teorias que embasaram este trabalho são as de: Antunes (2010), Brito e Pimenta (2009), Koch (2009), Koch e Elias (2009; 2011), Kress e Van Leeuwen (2001;2006), Marcuschi (2008; 2011) e Moretto (2010). Esses dois últimos autores, respectivamente, auxiliaram nas análises das tipologias de questões presentes nas provas e nas concepções que se tem do instrumento de avaliação prova escolar. À luz dessas teorias, elaboramos quadros divididos por anos (6º a 9º), com o intuito de contabilizar os textos e os gêneros presentes nas provas e de analisar cada uma das questões que compõem o *corpus*, com a intenção de compreender quais as habilidades solicitadas nesses enunciados. Entre os principais resultados deste trabalho está a constatação de que os textos que articulam recursos verbais e não verbais são usadas nas provas para um trabalho quase exclusivo com conteúdos da gramática tradicional. Essa constatação, da predominância do trabalho tradicional com a língua, foi mais manifesta nas questões cujo texto motivador são tirinhas, sejam estas da Mafalda ou não. Verificamos, também, o potencial que esses textos têm para o ensino da compreensão, já que estes apresentam diversos recursos multimodais que podem ser explorados na sala de aula. Além disso, esta pesquisa apontou para o fato de que os textos que associam imagens e palavras são a maioria nas provas analisadas, mas mesmo com essa predominância a associação entre recursos verbais e não verbais foi mal efetivada ou não foi sequer mencionada no enunciado da questão. Mesmo não sendo nosso objeto de análise, notamos que o trabalho com os textos somente verbais que pertencem ao tipo textual narrativo não motivam questões de cunho gramatical, mas somente questões de verificação de leitura de um texto paradidático ou questões de interpretação do texto.

**PALAVRAS-CHAVE:** compreensão, enunciados de questões, Mafalda, tirinhas.

## ABSTRACT

This research aims to verify how the wordings of the questions in the tests help the students to understand texts in which pictures and words are associated, specifically in Mafalda's comic strips that serve as motivation for we understand the function of texts that combine pictures and words. We try to comprehend why do students have some rejection about Quino's character? Why do they call her as "The evil"? Do they know how to read these comic strips? The hypothesis we thought to reply to those questions is that Mafalda is known as "The evil" because Quino's texts – and also other authors' texts – are used on tests in which the wordings of the questions are too complicated and, therefore, they do not help the students to understand the content of the text. To verify that hypothesis, we have carried out a qualitative and quantitative research that has as its *corpus* Portuguese Language test questions, in the second elementary school cycle, applied to students of 6<sup>o</sup> to 9<sup>o</sup> levels of a particularly school of Belo Horizonte, during the year of 2011 and 2014. For we obtain the answer that we aim about the rejection of Mafalda we search to know what are the genre and the texts those combine verbal and non-verbal are present in the tests, how are these texts worked, what kind of questions mobilize and whither these questions help the students to comprehend these texts, that may be a Mafalda's text or not. The analysis of the *corpus* is established on socio interactionist theory of language, text, reader and reading process. The main theories are from: Antunes (2010), Brito e Pimenta (2009), Koch (2009), Koch e Elias (2009; 2011), Kress e Van Leeuwen (2001;2006), Marcuschi (2008; 2011) e Moretto (2010). These last two authors, respectively, helped on the analysis of typologies of the questions presented in the tests and in the conceptions about the tests as a tool of evaluation of learning in the school. It were elaborated tables divided by levels (6<sup>o</sup> a 9<sup>o</sup>) to quantify texts and genres which were present in the tests and to analyze each one of the *corpus* questions. The goal of that process is to comprehend which are the abilities required on those test wording questions. Between the most important results of this work, it is the assumption that texts which articulate verbal and non verbal components are used in tests aiming at evaluation of students knowledge, almost exclusively, on traditional grammar. That assumption is more evident in questions in which motivational text is comic strips whether they are Mafalda ones or not. It was possible to verify as well the potential those comic strips have to improve reading comprehension, as they present several multimodal components that can be used in the classroom. Besides that, this research has shown the fact that texts which associate images and with words make up the majority in the analyzed tests, but still the association between verbal and non verbal components has been badly implemented nor even has been mentioned in the question wording. Even though it was not our goal, we noticed that the work with only verbal texts only, featured as a narrative type, do not motivate grammar questions at all, but only questions in which the aim is to verify whether either the student has read the text or not – in the case of a paradidactic text – either to check text comprehension.

KEY-WORDS: understanding – questions wordings – Mafalda – comic strip

## LISTA DE EXEMPLOS

Exemplo 1: Tirinha da Mafalda, Quino .....	17
Exemplo 2: Tirinha da Mafalda e enunciados das questões, retirados de uma prova do 7º ano.....	20
Exemplo 3: Trecho de artigo de opinião e enunciado de questão, retirado da Pr.8. de 2011.....	68
Exemplo 4: Pintura “A virgem dos rochedos”, de Leonardo da Vinci, e enunciado da questão, retirados da Pr.3 de 2011.....	70
Exemplo 5: anúncio publicitário de “O Boticário”, retirado da Pr.3 de 2013.....	77
Exemplo 6 – Oração de São Francisco acompanhada de imagem e Cartaz de Igreja e enunciados das questões, retirados da Pr 2 de 2011.....	84
Exemplo 7 – Trecho de romance com imagem e enunciado de questões, retirados da prova 3 de 2013.....	86
Exemplo 8 – Figura acompanhada de imagem e enunciados de questões, retirados da pr.1 de 2014.....	87
Exemplo 9: Anúncio publicitário da Coca Cola e enunciados das questões, retirados da Pr.4 de 2012.....	90
Exemplo 10 – História em Quadrinhos de Do Contra, Maurício de Souza, e enunciados das questões, retirados da pr.3 de 2012.....	93
Exemplo 11: Cartaz de filme e enunciados das questões, retirados da Pr 2 de 2011.....	94
Exemplo 12 – Charge e enunciados das questões, retirados da Pr.1 de 2011.....	96
Exemplo 13 – Verbete e charge e enunciado da questão, retirados da Pr.9 de 2014.....	99
Exemplo 14 – Poema Orion, de Carlos Drummond de Andrade, e enunciados das questões, retirados da pr.5 de 2014.....	101
Exemplo 15 – tirinhas da Turma da Mônica e de Hagar, retiradas, respectivamente, das pr.7 e pr.8 de 2011.....	104
Exemplo 16: Tirinha de Minduim, Charles Schulz, e enunciados das questões, retirados da Pr.6 de 2012.....	106
Exemplo 17 – tirinha de Níquel Náusea, Fernando Gonsales, e enunciados das questões, retirados da Pr.7de 2012.....	108
Exemplo 18: Tirinha do sapo Fred, Roger Bollen, e enunciados das questões retirados da pr.8 de 2012.....	108

Exemplo 19 – Tirinha da Turma do Português, de Rafael Lewn e Larissa Ferreira, e enunciados das questões, retirados da pr.2 de 2014.....	110
Exemplo 20: Tirinha de Helga, Dik Browne, e enunciados das questões, retirados de Pr6 de 2011.....	112
Exemplo 21: Tirinha de Calvin e Haroldo e enunciados de questões, retirados da pr.1 de 2014.....	114
Exemplo 22: Tirinha da Turma do Xaxado, de Antônio Cedraz e enunciados das questões retirados da pr.3 de 2014.....	117
Exemplo 23: Tirinha extraída do site Ryotiras, de Ricardo Takumoto , e enunciados das questões, retirados da pr.7 de 2014.....	118
Exemplo 24 – Tirinha de autor desconhecido e enunciados das questões, retirados da pr.4 de 2013.....	121
Exemplo 25 – Tirinha de Hagar e Helga, de, e enunciados das questões, retirados da pr.4 de 2014.....	123
Exemplo 26 – Tirinha de Mafalda, Quino, e enunciados da questão retirados da pr.3 de 2013.....	126
Exemplo 27: Tirinha de Mafalda, Quino, e enunciados da questão retirados da pr.8 de 2013.....	129

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Textos e gêneros presentes nas provas do sexto ano de 2011 .....	66
Quadro 2 – Textos e gêneros presentes nas provas do sétimo ano de 2012 .....	72
Quadro 3 – Textos e gêneros presentes nas provas do oitavo ano de 2013 .....	75
Quadro 4 – Textos e gêneros presentes nas provas do nono ano de 2014 .....	79
Quadro 5 – Total de textos verbais, não verbais e verbais e não verbais .....	82

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – figura elaborada pela autora.....	48
Figura 2 – anúncio publicitário da marca de refrigerantes <i>Coca-Cola</i> .....	91

## **LISTA DE ABREVIATURA E SIGLA**

GDV – Gramática do Design Visual

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>23</b>
1.1 Ponto de partida: algumas concepções .....	23
1.2 Ensino de leitura: ensino necessário e possível .....	34
1.2.1 As possibilidades de ensino de leitura dos multimodos de um texto.....	39
1.3. Avaliação da compreensão leitora .....	46
1.3.1 Avaliação tradicional <i>versus</i> avaliação formativa .....	46
1.3.2 Tipologia de questões: forma frequente de avaliar .....	49
<b>CAPÍTULO 2: METODOLOGIA.....</b>	<b>52</b>
2.1 <i>Corpus</i> de pesquisa.....	52
2.2 Procedimentos de análise .....	54
2.3 A aplicação das provas .....	58
<b>CAPÍTULO 3: OS TEXTOS E OS GÊNEROS NAS PROVAS DE 2011 A 2014 ..</b>	<b>61</b>
3.1 Textos e Gêneros presentes nas provas .....	61
3.2 Textos e gêneros presentes nas provas de 2011 .....	66
3.3 Textos e gêneros presentes nas provas de 2012 .....	72
3.4 Textos e gêneros presentes nas provas de 2013 .....	74
3.5 Textos e gêneros presentes nas provas de 2014 .....	78
3.6 Total de textos verbais, não verbais, e verbais e não verbais nas provas .....	82
<b>CAPÍTULO 4: ATIVIDADES DE COMPREENSÃO DE TEXTOS NAS PROVAS.....</b>	<b>83</b>
4.1 Habilidades que as perguntas das provas mobilizam no aluno.....	83
4.2 A exploração das tirinhas em geral e das tirinhas da Mafalda especialmente.....	103
4.2.1 As questões que envolvem tirinhas.....	103
4.2.2 Mafalda versus Mavalda: análise de duas tirinhas.....	125
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>135</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>141</b>

## INTRODUÇÃO

O desejo de estudar a compreensão de tirinhas surge de minha experiência como professora de língua portuguesa do ensino fundamental, e do ensino médio e, principalmente, de minha experiência como professora particular dessa mesma disciplina. As aulas individualizadas proporcionam ao professor conhecer mais de perto as dificuldades – e as facilidades, também – encontradas pelos alunos no árduo percurso da compreensão.

Certa vez, em uma turma de 9º ano, ao se deparar com uma tirinha da Mafalda<sup>1</sup>, um aluno me disse que ela era a “Mavalda”, a menina malvada, responsável pelos zeros nas provas de português. Meu sorriso causou indignação, já que muitos – se não todos – comungaram da mesma ideia sobre a personagem de Quino. Esse comentário inquietante do aluno, certamente, foi o que me impulsionou a estudar textos que articulam recursos verbais e não verbais. Esses textos, normalmente, atraem as crianças em seus primeiros contatos com a leitura, no entanto, quando são trabalhados na escola, têm perdido seu caráter lúdico.

Por que Mafalda é odiada na escola? O que leva os alunos, na escola, a atribuírem a essa personagem um status bastante diferente daquele que é atribuído a ela pelos amantes de literatura, e de seus seguidores em jornais. Esses alunos não são leitores de Mafalda? Leem as tiras somente nas provas? Será que sabem quem ela é? Onde surgiu? Qual o seu papel social?

Essas perguntas a respeito do tratamento de tirinhas da Mafalda servem como plano de fundo, como motivação, a perguntas sobre como os textos que articulam imagens e palavras são tratados nas provas do ensino fundamental, sejam tirinhas ou pertencentes a outros gêneros textuais. Desse modo, nosso enfoque em Mafalda serve, nesta pesquisa, como um símbolo que marca nossa hipótese quanto aos equívocos que se têm cometido ao tratar desses textos como suporte ao ensino de gramática tradicional.

Mafalda é uma menininha de sete anos bem esperta, nascida em 1962, para ser garota propaganda de uma marca de eletrodomésticos, logo descobriu que poderia ser famosa,

---

<sup>1</sup> Mafalda é uma irreverente personagem de história em quadrinhos, criada em 1964, pelo argentino Quino. Surge em um período político conturbado, em plena Guerra Fria. Suas não só tiras discutem o contexto histórico, mas se ampliam à reflexão sobre a condição humana. Para compor as críticas presentes nas histórias, a menina é acompanhada por outros personagens, que personificam estereótipos sociais.

em 1964, quanto foi apresentada aos leitores. Ela passa de garota propaganda a protagonista, de uma das tirinhas mais lidas do mundo. É paradoxal, pois foi criada para o consumo e por vezes atesta contra ele. Seu autor é Quino, um moço, então, de classe média, que resolveu abandonar a faculdade para desenhar. Esse moço deu a luz à menina, em plena Guerra Fria. Nascida em berço de 3º mundo, na Argentina, ao contrário do que muitos pensam, ela não surgiu como uma esquerdista, disposta a defender os ideais comunistas a qualquer custo. Surgiu como uma menina questionadora ante a realidade humana. Ela, ainda, pertence à mesma classe social de seu criador, assim, longe de ser uma proletária, reflete sobre a vida, a condição humana e as mudanças do mundo a sua volta. Foster (2011), ao afirmar que Mafalda e seus pais viviam no sul de Buenos Aires e que possuíam uma televisão na sala, sugere que se tratava de uma família de classe média, proletária em ascensão.

O humor decorrente dos textos de Mafalda – característica marcante do gênero – contém um interessante e, por vezes, sutil equilíbrio entre o mundo infantil e a crítica ao mundo; às ações humanas, ao poder, à burocracia, às instituições. As crianças não deixam de ser crianças, todavia Quino consegue fazer do borbulhar de questionamentos, tão característico dessa idade, uma forma de crítica, de reflexão. As aparentes ingênuas histórias em quadrinhos invadem um espaço que o mundo moderno parece sempre sufocar: o de questionar a vida, seu funcionamento. Conforme se vê em “Mafalda não é uma heroína. É uma anti-heroína. Não aparece para salvar as pessoas, aparece para criticar comportamentos e situações e pôr a sociedade em questionamento” (ECO, 1993, p. XVI).

Mafalda é um daqueles textos que podemos chamar de atemporais. Mesmo sabendo que de 1964 até hoje, muito mudou. O mundo não é mais bipolar – não oficialmente –, isto é não se divide mais em socialista, dominado pela União Soviética (que nem existe mais), e capitalista, dominado pelos Estados Unidos (EUA). O capitalismo não é mais uma novidade, a televisão e os outros tantos meios de comunicação são itens de necessidade básica em qualquer residência do século XXI e muitas mudanças mais se processaram ao longo do tempo.

Contudo, essas mudanças de ordem social, econômica e política, foram ao mesmo tempo decisivas para atribuir diferentes sentidos às tiras, e também demonstraram que

Mafalda conseguiu ultrapassar as fronteiras do tempo – afinal são quase 50 anos de existência – e ainda hoje pode ser lida, compreendida, pode ser instrumento de reflexão.

Para compreender as tiras, no entanto, é preciso considerar que as personagens fictícias são protótipos de indivíduos de nossa sociedade. São protótipos que ainda persistem, fato que mantém as tiras em circulação e que as atualiza a cada leitura, a cada contexto. Um bom protótipo é o narcisista Miguelito<sup>2</sup>, o mais novo da turma, que deixa transparecer sua ingenuidade e imaturidade. No entanto, seu narcisismo se difere da mesquinhez de Susanita<sup>3</sup> – uma menina fofoqueira, cujo maior intento é se casar e ter muito dinheiro. Conhecer Manolito<sup>4</sup> é saber que o comerciante mirim tem como maior preocupação o dinheiro e tudo que gira a sua volta, como a inflação, as compras, a moeda. Já Felipe<sup>5</sup>, o primeiro parceiro de Mafalda, atribulado com o fracasso escolar, é aquele que se angustia com a realidade, mas nem sempre a contesta.

O interessante é que cada um à sua maneira, com sua personalidade, consegue elaborar estereótipos sociais de uma forma que leve o leitor à reflexão. A simplicidade de Miguelito nos faz pensar no que parece ser trivial e nos reflete a falsidade na qual está mergulhada nossa sociedade. A preocupação de Susanita com o material retoma, por exemplo, a supervalorização do status e a inquietação ante o “ter” do outro e a necessidade de ser melhor que este. Manolito nos mostra a dependência de nossa sociedade ao dinheiro e Felipe consegue inquietar qualquer um com suas inquietações.

O mais interessante é compreender o elo entre esses personagens e Mafalda. Ela é aquela que dá vida às histórias, dá vida aos questionamentos e ponderações elaboradas pelos outros personagens. Imagine os alunos sabendo de tudo isso? Será que as histórias de Mafalda ainda seriam tão ruins na visão deles?

A tirinha do exemplo 1 possibilita observar o trabalho de compreensão no qual o leitor se envolve ao processá-la. O que é preciso para isso, quais conhecimentos são

---

<sup>2</sup> Miguelito é um garoto sonhador, inocente e que está sempre questionando os amigos sobre fatos simples – e até óbvios – do mundo. Como outros meninos de sua idade de cinco anos, acredita ser o centro do mundo.

<sup>3</sup> Susanita é uma grande amiga de Mafalda e aspira ser mãe, dona de casa e se casar com um homem rico e bonito. Em muitas das tiras, a menina mostra-se alheia aos problemas do mundo e às emergentes ideias socialistas que a rodeiam, já que parece estar preocupada com seu mundo particular, sempre buscando status.

<sup>4</sup> Manolito é filho de espanhóis, foi criado de maneira dura, por pais agressivos e que sempre lhe inculciam o dever de ser “alguém de sucesso na vida”, ou seja, de possuir dinheiro e ser um grande comerciante. Nas tiras, o menino mostra-se alheio aos problemas dos outros, chega a ser machista e ambicioso.

<sup>5</sup> Felipe é um menino característico da idade de sete anos: não encontra sentido em ir à escola e está em busca de se encontrar e se enquadrar no mundo. Ele, em muitas das tiras, mostra-se insatisfeito consigo e não compreende o porquê de ser como é. É um fiel amigo de Mafalda, a admira e está sempre ouvindo o que ela tem a dizer, mesmo que muitas vezes não a entenda.

necessários? O que há de informações explícitas e o que resulta de inferência pelo processamento ativo do leitor?

Exemplo 1: Tirinha da Mafalda, Quino.



FONTE: [http://caminhosdamemoria.files.wordpress.com/2009/07/mafalda\\_quino2.jpg](http://caminhosdamemoria.files.wordpress.com/2009/07/mafalda_quino2.jpg)

Logo podemos identificar o espaço, mas essa identificação é resultado de uma elaboração que o leitor realiza a partir da observação das imagens nos quatro quadros. Os personagens no primeiro quadro estão em uma calçada, ao ar livre, isso se comprova pelos elementos não verbais, tais como a árvore, um transeunte em frente a uma fachada, em segundo plano. Nos três últimos quadros, o espaço é provavelmente o interior de uma casa, pois é aí onde se pode tirar o cachecol e onde se espera haver um vaso e um rádio, o qual pode ser manuseado por Mafalda.

Há outros detalhes que amparam a construção do sentido, como a onomatopeia “tic”, simbolizando o ato de ligar o rádio. Ainda, há a expressão facial das crianças, que é reveladora, pois passa da animação, ansiedade, à decepção. E mais, as sobrancelhas de Felipe, levam a inferir que ele não sabe ao certo como reagir ao que ouviu – do aparelho e da amiga. Para compreender essas expressões, é preciso associá-las ao verbal, já que o que os frustrou está relacionado à fala do locutor do rádio – representada pelo balão de transmissão, em formato de um raio. Faz-se necessário considerar, também, que o papel do rádio, dos meios de comunicação, é quase sempre o de veicular a guerra e as desgraças humanas, nas tiras de Mafalda. Também é necessário relacionar o uso do rádio no passado, quando funcionava como a principal fonte de informação e o uso do rádio hoje, quando com apenas um ‘clic’ é possível acessar o mundo.

É relevante compreender todas as pistas deixadas pelo autor da tira, como a mudança da fonte e tamanho das letras das últimas palavras. Elas representam uma alteração no tom

de voz, que por sua vez, pode representar uma ênfase proposital, ou espontânea. Aparece ser um pequeno detalhe, mas na realidade é ele que guia o leitor na construção do sentido.

Além do que é específico dessa tira, é preciso levar em conta algumas informações sobre as personagens e o contexto de produção. Felipe, o primeiro parceiro de Mafalda, é um garotinho que detesta a escola, não compreende seu porquê, fica sempre atento aos passos da protagonista, que o tem como um de seus mais atentos ouvintes. Para ele, a menina é, às vezes, um enigma, um intrigante enigma, já que ele se aproxima do protótipo de menino de seis ou sete anos, que não gosta da escola, que quer se divertir, mas que descobre que há algo de errado com o que o rodeia. No entanto, é preciso saber que o garoto é um tanto quanto existencialista, que sofre com as mazelas a sua volta, mas que por vezes não as compreende e não as contesta como faz Mafalda. Talvez, Felipe seja aquele marco de esperança na obra de Quino. Aquele que acredita que o mundo ainda pode ser melhor. É possível ver isso em sua expressão de decepção. Ele idealiza uma realidade humana, que quase sempre não é nada sutilmente destruída por Mafalda.

A menina, por sua vez, tem uma mescla de inocência infantil e de contestação, parece estar sempre à frente, sempre surpreendendo seu ouvinte – ou sendo surpreendida por ele. Ela é detentora de uma visão humanista e acentuada do mundo a sua volta, que muitas vezes a faz ser incompreendida pelos outros personagens.

Vale também ressaltar que a compreensão pode ser amparada pelo conhecimento de mundo, é importante saber em que época foi publicada a tira, conhecer o programa Mariner<sup>6</sup>, a Guerra do Vietnã<sup>7</sup>, a corrida armamentista<sup>8</sup> entre EUA e URSS, a tensão na qual estava mergulhada a sociedade da época. Contudo, conhecer, especificamente, cada um desses eventos não é necessário, pois pode um leitor proficiente deduzir o que é

---

<sup>6</sup> O Programa Mariner foi responsável por lançar diversas sondas interplanetárias. Ele foi desenvolvido pelos Estados Unidos, entre as décadas de 1960 e 1970, com o intuito de desbravar outros planetas.

<sup>7</sup> A guerra do Vietnã ocorreu entre 1959 e 1975, e foi um reflexo da Guerra Fria. Assim, EUA e URSS financiaram cada um, um grupo vietnamita que realizava a guerra. As batalhas que ocorreram caracterizavam, em nível microrregional, o verdadeiro conflito mundial entre as duas superpotências, ao mesmo tempo em que sofreu danos severos ao Vietnã, principalmente pelas milhões de vítimas dessa guerra.

<sup>8</sup> Corrida armamentista é um termo utilizado para descrever o processo de produção de armas e tecnologias armamentistas, durante a Guerra Fria. Nesse período, EUA e URSS, mesmo na ausência de um conflito direto, buscaram refletir seu poder através da aquisição e desenvolvimento de um arsenal bélico.

Mariner. Faz isso reconhecendo algumas marcas encontradas no texto, como, por exemplo, a associação da palavra “fotografias” à Marte, à viagem ao espaço. E uma inferência vai conduzindo à outra.

Buscando os efeitos de sentidos proporcionados por essa tira, o leitor pode se enganar com o assunto central. Isso porque, aparentemente, o assunto da tira é o programa de exploração interplanetária dos EUA realizada pelo Mariner. Todavia, a compreensão da gravidade dos fatos narrados no noticiário (Guerra do Vietname (Vietnã), a falta de acordo sobre desarmamento nuclear, novo tiroteio de tropas israelitas) e mais o conhecimento sobre as personagens levam o leitor a observar que os elementos figurativos da tirinha são apenas plano de fundo para uma crítica muito maior, muito mais existencial: uma crítica à insensatez humana ante a necessidade de guerrear. Muito mais importante que abordar os investimentos em armamento e viagens ao espaço, que ocorreram em um momento específico da história, é promover um questionamento sobre a necessidade de dominar. É comprovar, através de fatos concretos à época, a irracionalidade humana ante o poder. Desse modo, ao ler essa tira, hoje, é necessário atualizá-la, para que se possa compreender sua intenção. É possível refletir sobre ela e até mesmo fazer analogias aos fatos presentes, já que os fatos selecionados para dar corpo à tira podem ser transformados em símbolos. O bom leitor do século vinte e um lê essa tira e não se sente alheio a ela.

Assim, no último quadrinho, Mafalda deixa transparecer que não é a favor das guerras, das lutas por poder bélico ou ideológico. Sua indagação, mesmo produzida em plena Guerra Fria, ultrapassa o local, o momentâneo, atingindo a condição humana.

Entretanto, parece que a compreensão de todo esse universo de sentidos não tem sido prioridade ao fazer uso das tirinhas para fins didáticos. Esse não parece ser o modo como Mafalda é encarada na escola. Exemplo disso pode ser visto em uma questão de prova de Língua Portuguesa, de um colégio particular de Belo Horizonte, destinada a alunos do 7º ano.

Exemplo 2: Tirinha da Mafalda e enunciados das questões, retirados de uma prova do 7º ano.



Leia a tira:

Identifique na fala do **ÚLTIMO** balãozinho uma locução verbal.

Transforme a locução verbal do **ÚLTIMO BALÃO** em um único verbo.

Fonte: prova de Língua Portuguesa destinada ao 7º ano de uma escola particular de Belo Horizonte.

Questões como essa, que são muito frequentes em provas na educação básica, em vestibulares e concursos, respondem à assertiva dos alunos quanto ao seu desgosto pela Mafalda. Isso pode ser verificado quando vemos o conteúdo explorado da tirinha, certamente nada parecido com o que sabemos sobre essa personagem, seu contexto de produção, sua personalidade e a de seus amigos. Mafalda aqui é esvaziada de sentido e resume-se à análise formal de elementos verbais. Assim, a menina questionadora, que se preocupa com a disseminação do comunismo e com muitos outros temas polêmicos em nossa sociedade, abre mão de seu papel primeiro para dar espaço aos estudos gramaticais.

O diálogo da menina com a mãe, a imagem capaz de simular o movimento de Mafalda no segundo quadrinho, as diferentes expressões faciais da menina e de Miguelito ante a alegação de da garota e a relação de todas essas marcas com a quebra na expectativa do último balão contribuem para a construção do sentido da tira, que foi completamente

desprezado na questão. E por que não aproveitar os detalhes os quais Quino apostou tanto? Os alunos gostam disso. Ficam intrigados! E mais: aprendem a pensar, a realizar inferências.

Se mesmo após quarenta anos do fim das publicações periódicas, a escola ainda insiste no trabalho com essas tiras algum motivo deve existir, e não deve ser somente o fato de oferecer suporte ao ensino de gramática, mas talvez ao fato de ainda hoje despertar interesse, intrigar, levar à meditação. Não se trata aqui de defender a abolição do ensino gramatical, mas sim considerar que há tanto a ser visto antes. Há tanto a ser explorado em Mafalda e nas outras tiras frequentemente trabalhadas na escola.

Em função dos tantos questionamentos que são possíveis diante do trabalho com tirinhas da Mafalda na escola é que o objetivo geral desta pesquisa é investigar até que ponto as questões de provas de língua portuguesa avaliam a compreensão dos alunos a em textos que associam recursos verbais e não verbais, especificamente as tirinhas da Mafalda. A partir da análise dessas questões, será possível verificar como estas contribuem para que o aluno possa compreender as relações entre o verbal e o não verbal.

Como objetivos específicos, a pesquisa pretende (1) identificar quais os textos verbais e não verbais trabalhados em um conjunto de provas de uma mesma escola do ensino fundamental ao longo do ano; (2) identificar entre os textos verbais e não verbais quantos e quais são tirinhas, quais e quantos são da Mafalda; (3) averiguar se os textos que associam recursos verbais e não verbais são considerados textos, se motivam questões de compreensão e se têm seu sentido explorado nessas questões; (4) examinar como esses textos são trabalhados, que tipo de perguntas são feitas; (5) verificar se o trabalho com esses textos é sistemático e adequado à faixa-etária/ série; (6) verificar na exploração das tirinhas quais e quantas questões se dedicam à construção de sentido; (7) diferenciar entre as questões de exploração de tirinhas aquelas que exigem inferência e as que exigem outro tipo de operações; (8) analisar as questões de exploração das tirinhas, especialmente as da Mafalda, verificando seu potencial para a promoção da compreensão; (9) verificar até que ponto a concepção sócio interacionista de língua, de linguagem, de texto, de leitura e de aprendizagem que norteia os documentos oficiais de ensino de língua portuguesa subjaz às questões com textos com recursos verbais e não verbais presentes nas provas.

A hipótese que buscamos verificar é a de que os alunos têm aversão às tiras da Mafalda e de outras personagens devido à maneira pela qual esse gênero é trabalhado na escola, principalmente nas provas. Nestas, as tiras têm perdido função de divertir, criticar, levar à reflexão e encantar devido à prevalência de um trabalho com a forma ou gramática antes que com os sentidos e/ou efeitos de sentido. Assim, acreditamos que há uma lacuna no trabalho com os textos que articulam recursos verbais e não verbais a qual impede a compreensão da função social desses textos. Essa hipótese ultrapassa as tirinhas, pois acreditamos que os outros textos que associam recursos verbais e não verbais, como charges e publicidades, por exemplo, também têm se esvaziado de sentido.

Para dar conta do que estamos propondo, este trabalho se organiza da seguinte forma: esta introdução que apresenta o problema, as perguntas de pesquisa, os objetivos e hipótese; o capítulo 1 que faz um levantamento das principais teorias e teóricos que embasam o que é dito nas análises dos resultados e descreve como se dá o processo de avaliação na escola cujas provas são analisadas; o capítulo 2 que apresenta a metodologia utilizada para analisar o corpus e chegar aos resultados; o capítulo 3 que responde aos dois primeiros objetivos específicos, que são quantificar os textos e os gêneros presentes nas provas deste *corpus*; o capítulo 4 que responde aos objetivos específicos de 3 a 9, por meio da análise das questões mais representativas de cada tipo de trabalho realizado com os textos que associam recursos verbais e não verbais das provas, principalmente tirinhas e especificamente as da Mafalda e o capítulo 5 que apresenta as considerações finais desta pesquisa.

## **I. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Neste capítulo apresentamos os principais conceitos teóricos que norteiam esta pesquisa. Na primeira seção, abordamos o que entendemos por linguagem, língua, texto, gêneros textuais, multimodalidade, leitura e leitor. Na segunda seção, ao seu turno, apresentamos como esses conceitos se aplicam no ensino, como e por que precisam ser ensinados. Na terceira seção, por fim, ocupamo-nos em discutir a avaliação da leitura na escola.

### **1.1 Ponto de partida: algumas concepções**

Para investigar até que ponto questões de prova de Língua Portuguesa auxiliam os alunos a compreenderem textos que associam recursos verbais e não verbais (ou seja, textos de linguagem mista), como as tirinhas, por exemplo, é necessário ter claro que concepções norteiam esta investigação. Concepções de linguagem e língua, bem como de texto, gênero e multimodalidade são importantes aqui, uma vez que queremos discutir a leitura e, especificamente, o que é ser leitor tirinhas.

Dionísio (2014) afirma que a linguagem

pode ser entendida, de forma ampla, como uma herança social, uma prática cultural, que permite aos seres humanos (re)elaborar uma vasta quantidade de conceitos e princípios e a possibilidade de um contínuo crescimento e desenvolvimento cognitivo. (p.35)

Nesse contexto, compreendemos que a língua é um dos modos que os seres humanos encontraram de se comunicar. Ela é construída socialmente, é dinâmica, é viva e é própria de uma cultura. A língua portuguesa falada no Brasil, por exemplo, pertence a nós brasileiros, os quais somos os responsáveis por mantê-la viva, em funcionamento em cada momento de nossa interação verbal. Desse modo, a concepção que norteia este trabalho é a defendida por Marcuschi (2008, p. 64), que entende a língua como objeto histórico, construído e manejado por seus falantes, assim,

- A língua é um sistema simbólico geralmente opaco, não transparente e indeterminado sintática e semanticamente.
- A língua não é um simples código autônomo, estruturado como um sistema abstrato e homogêneo, preexistente e exterior ao falante; sua autonomia é relativa.
- A língua recebe sua determinação a partir de um conjunto de fatores definidos pelas condições de produção discursiva que concorrem para a manifestação de sentidos com base e textos produzidos em situações interativas.

- A língua é uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida de acordo com as práticas socioculturais e, como tal, obedece a convenções de uso fundadas em normas socialmente instituídas.

Assim como Marcuschi, entendemos que a língua concebida desse modo desloca o interesse da forma (da estrutura) para seu funcionamento, isso é “para a análise de textos e discursos (em certo sentido, o plano da enunciação). Isso tornará possível observar o que fazem os falantes com/na/da língua e, principalmente como se dão conta de que estão fazendo uma determinada coisa com a língua” (MARCUSCHI, 2008, p.64). Essa concepção se ancora nas concepções de Bakhtin, que, sob uma perspectiva da enunciação, entende que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1997, p.124). Assim como Marcuschi e Bakhtin, admitimos que a língua está intrinsecamente ligada às situações reais de comunicação nas quais os sujeitos-falantes estão inseridos. Geraldi (1984/1996) e Marcuschi (2008) postulam que a língua é *locus* no qual a interação entre os indivíduos ocorre.

Desse modo, o ser humano não utiliza a língua, porque esta é como um membro do corpo ou um sistema que passa a funcionar em determinado momento da vida/ formação do ser, mas a utiliza, porque ela é de fundamental importância para o estabelecimento do ser em indivíduo, em peça atuante na sociedade. A língua, como objeto que toma parte da interação humana, é utilizada para que o indivíduo possa se inserir na sociedade, para que possa se expressar e ser ativo nas diversas situações de comunicação que se lhe apresentam.

Essa concepção de linguagem/língua encontra eco em teorias como a de Vygotsky (1896-1934), o qual postula que todo ser humano nasce com um potencial de aprendizagem que deve ser estimulado ao longo das interações com pares mais competentes. Para esse autor, a linguagem tem duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. A primeira função está baseada na hipótese de que “é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem” (OLIVEIRA, 1994, p. 42). A segunda função, por sua vez, baseia-se, ainda de acordo com Oliveira, no fato de que a “linguagem ordena o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma

mesma categoria conceitual” (p.43). Essa segunda função é que torna a linguagem, principalmente a verbal, como um elemento fundamental e indispensável para a formulação do pensamento e, conseqüentemente, da infinidade de textos e gêneros textuais que uma pessoa produz ao longo de seus anos. Portanto, é “através da língua, atividade cognitiva, sócio-interativa e sócio-histórica, que manifestamos nossos pensamentos, nossos sentimentos, nossa identidade, nossos desejos etc.” (DIONÍSIO, 2014, p.34) e, ainda, “a língua se manifesta no seu funcionamento na vida diária, seja em textos triviais do cotidiano ou prestigiosos e canônicos que persistem na tradição cultural” (MARCUSCHI, 2008, p.65).

Isso posto, podemos pensar o quanto é importante que essa noção de língua esteja clara aos professores de Língua Portuguesa, para que estes possam concebê-la como um objeto a favor do falante e não o contrário, como ainda é possível ver nas exaustivas aulas de Gramática Tradicional, nas quais a língua é concebida como um produto acabado, intocável e quase inacessível. Ao entender a língua como “atividade cognitiva, sócio-interativa e sócio-histórica” (MARCUSCHI, 2008, p. 64) chegamos à concepção de texto, pois é nele que a língua se materializa, ou seja, nós nos comunicamos por meio de textos. “A língua se manifesta plenamente no seu funcionamento na vida diária, seja em textos triviais do cotidiano, ou prestigiosos e canônicos que persistem na tradição cultural” (p. 65). O ensino na escola pode desviar sua atenção da ênfase da gramática se ocupar de como esses textos são construídos e usados em situações concretas de comunicação.

Conforme aponta Pimenta (2010), ao citar Halliday e Hasan (1989), o texto deve ser compreendido como

um produto e como um processo e nos manter concentrados em ambos os aspectos. O texto é um produto no sentido de que é um resultado, algo que pode ser documentado e estudado, tendo uma determinada estruturação que pode ser representada em termos semânticos. É um processo no sentido de um processo contínuo de escolhas semânticas, um movimento em uma rede de potenciais de significado, com cada conjunto de escolhas constituindo um ambiente para outro conjunto.

O texto, ainda nessa perspectiva, é concebido como um momento de interação a distância entre leitor e produtor. Contudo, essa interação autor-texto-leitor não ocorre de maneira simétrica, previsível e igual. Cada contexto de leitura possibilita ao texto novas interpretações, novos modos de concebê-lo, já que cada leitor, ao se propor a ler um texto, traz consigo conhecimentos e interesses distintos. Uma publicidade, por exemplo,

ao ser lida no local e na mesma data na qual foi produzida terá um sentido diferente, quando lida por um leitor que se insere em um contexto distinto do de sua produção. Sendo assim,

essa diversidade de interpretações acontece porque cada texto pode ser *textualizado* de maneiras diferentes por diferentes ouvintes ou leitores. Por isso é que se tem preferido, atualmente, falar em *textualização*. (COSTA VAL, 2004, p. 114)

Por textualização, estamos entendendo a ação que tanto o produtor quanto o leitor realizam sobre o texto, ou seja, “em qualquer língua, em qualquer situação de interação verbal, o modo de manifestação da atividade comunicativa é a textualidade, ou concretamente, um gênero de texto qualquer.” (ANTUNES, 2010, p. 29) Assim, a textualização “não é uma propriedade imanente a algum artefato linguístico.” (MARCUSCHI, 2008, p.89), mas refere-se à função comunicativa dos enunciados e faz com que um texto se configure como um texto.

Durante muito tempo, as imagens, fotografias, charges, tiras e outros textos que conjugam informações verbais e não verbais não eram concebidos como textos, pois se acreditava que “a ausência ‘das figurinhas’” em um texto revelasse a “maturidade” do leitor” (DIONÍSIO, 2014, p. 14), ou seja, acreditava-se que um leitor maduro, competente, lê apenas textos verbais, os quais quanto menos figuras apresentarem, mais difíceis de serem lidos seriam. Hoje sabemos que os textos são instrumentos materiais de comunicação, e podem ser orais, escritos, com imagens ou não. Essa concepção pode parecer clara no meio acadêmico, mas não está tão óbvia assim no ambiente escolar, o que parece vigorar é a ideia de que é texto apenas aquele que se constitui de informações verbais. Muitas vezes nos deparamos com alunos que afirmam que não leem, ou que leem raramente e que não produzem textos. E quando questionamos sobre as leituras que fazem no *smartphone* e a escrita constante nas redes sociais, por exemplo, percebemos que para esses alunos a concepção que têm de textos é ainda equivocada e pautada em uma tradição a qual acreditou – e acredita – que os textos são apenas aqueles que são essencialmente escritos.

Essa presença das imagens nos textos e de outras formas de se comunicar para além da escrita relaciona-se ao conceito de multimodalidade que está em voga nas discussões acadêmicas, sobretudo após o *boom* das tecnologias digitais, principalmente da internet, que possibilitou o uso mais recorrente – e até simultâneo – de imagens e sons. Para

compreender esse conceito nos ancoraremos ao que dizem Kress e Van Leeuwen (2001) ao definirem multimodalidade como o uso de métodos semióticos diversos na concepção de um produto semiótico ou evento, juntamente com a maneira particular pela qual esses métodos são combinados<sup>9</sup>.

A imagem sempre foi uma forma eficaz de nos expressarmos enquanto membros sociais, enquanto seres singulares, dotados de subjetividade. As pinturas rupestres, conforme nos lembra Manguel (2006) não nos deixam dúvidas de que as imagens estão presentes na vida do ser humano desde os primórdios de sua existência, de que os seres humanos sempre tentaram se expressar, mostrar o que pensam, mostrar quem são. Com o passar dos séculos, outros modos semióticos começaram a tomar forma e a auxiliar as imagens a dizer sobre e para os indivíduos. Um desses modos, que adquiriu bastante prestígio social, provavelmente pelo advento e popularização das escolas, é a linguagem verbal escrita, a qual é a forma que os seres humanos encontraram de sistematizar suas leis, suas ideias e de se firmarem como membros atuantes na sociedade. Todavia, é óbvio que somente a linguagem verbal não dá conta de representar toda a subjetividade humana, por esse motivo, muitos outros modos semióticos surgiram e muitos outros persistiram, como a representação do mundo pela imagem.

Assim, para produzir textos coerentes e capazes de atingir o objetivo comunicativo pretendido, é necessário fazer uso de diversas linguagens, tais como a imagem, a melodia, a escrita, o som, a música, as cores, o tamanho, a perspectiva, a entonação, as linhas, os ritmos etc. Essa diversidade de formas de estabelecer uma comunicação pode ser denominada de modos semióticos, os quais se materializam nos gêneros textuais, e “o que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos (DIONÍSIO, 2014, p. 42)”.

Isso significa que se pode dizer o mesmo de vários modos e o uso de cada um desses modos produz um efeito diferente. Podemos nos expressar, por exemplo, por meio de um áudio, de palavras escritas, de uma imagem ou de um vídeo que contenha tudo isso. A escolha de cada um desses modos ajuda o interlocutor a dizer o que deseja da forma que deseja, pois orienta, fornece pistas ao leitor para que capte as intenções subjacentes ao texto. Conforme assevera Dell’Isola (2007) em

---

<sup>9</sup> “multimodality as the use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event, together with the particular way in which these modes are combined” (KRESS & VAN LEEUWEN, 2001, p.20).

Na atualidade, os textos compreendem múltiplas fontes de linguagem; é possível incorporar inúmeros recursos semióticos na construção de um gênero textual, sendo que tanto o verbal quanto o não-verbal exercem função na construção do sentido. Assim, é preciso levar em conta a multimodalidade como traço constitutivo do texto. (p. 1968)

Assim, partimos do que é postulado por Kress e Van Leeuwen (2001), de que todo texto é multimodal, já que a comunicação humana perpassa pela multimodalidade. Para conversarmos, por exemplo, não utilizamos apenas a linguagem verbal, isso porque somente as palavras não dão conta de significar a intenção do falante, por isso é preciso que ele utilize além do verbal, gestos, expressões faciais, postura, tom de voz, entre outros recursos utilizados de forma consciente ou não no momento da fala. No entanto, seria incoerente pensar que a multimodalidade coloca os textos no mesmo patamar, pois mesmo que as representações do mundo possam ser feitas a partir de diversas modalidades sensoriais, algumas dessas representações são mais dependentes de certos modos semióticos que outras. (DIONÍSIO, 2014, p.33). Isso é, o locutor deve fazer as escolhas de qual o melhor modo para dizer o que pretende.

As tirinhas, por exemplo, dependem dos quadrinhos ou vinhetas, mesmo que implícitos, para que possam se configurar como uma narrativa, em que há uma sequência de fatos. Já um romance, por sua vez, apresenta a sequência de fatos a partir do recurso de divisão do enredo em capítulos. Assim, tanto a tirinha, quanto o romance fazem uso de multimodos para elaborar o efeito de sentido pretendido, a primeira em maior grau que a segunda.

Desse modo, para não cairmos na incoerência de afirmar que já que todos os textos são multimodais, então, todos são iguais, adotamos a noção de que há textos nos quais a multimodalidade é presente em maior ou em menor grau. Os textos acadêmicos e escolares, como as resenhas e os resumos, por exemplo, têm menor grau de multimodalidade, por apresentarem, em sua composição, predominância de um modo semiótico: o verbal. Nesses gêneros, o verbal é o que orienta o leitor à construção do sentido. Todavia, a linguagem verbal será melhor compreendida se o texto estiver organizado em parágrafos, se contiver intertítulos, se houver espaçamentos e parágrafos, mesmo assim esses elementos são, às vezes, desconsiderados como modos de composição do sentido do texto. Considerando, portanto, que todo texto é multimodal, nesta pesquisa, referimo-nos aos textos como *somente verbais*, *somente não verbais* ou *os que associam recursos verbais e não verbais*.

Reconhecemos que os textos somente verbais não são monomodais, já que os espaçamentos entre as linhas, paragrafação e escolha da fonte, por exemplo, influem nos sentidos. Todavia, para que esta pesquisa pudesse tomar curso, precisamos diferenciar os textos que visivelmente associam imagens e palavras, dos textos que utilizam predominantemente o verbal.

Outro conceito importante neste trabalho é o de gênero. Marcuschi (2008) afirma serem os gêneros textuais

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

Antunes (2002) ratifica essa posição ao afirmar que os gêneros são “classes de exemplares concretos de textos” (p.69), exemplares que não servem de normas e regras fixas ao usuário da língua, mas que refletem o uso real que se faz da língua.

As tirinhas e as histórias em quadrinhos são gêneros textuais que circulam amplamente em nossa sociedade e que marcam presença no espaço escolar tanto em livros didáticos quanto nas provas escolares. A leitura desses gêneros exige dos leitores a habilidade de relacionar imagens e palavras e, ainda, que reconheçam as características desses textos, saibam onde eles podem ser encontrados e para quem são escritos e lidos. Por esse motivo, é preciso entender o que são tirinhas e como elas se aproximam e se diferenciam das histórias em quadrinhos e entender como podemos ler esses textos tão presentes em nosso cotidiano, muitas vezes tão mal compreendidos, principalmente, na escola.

Como forma de ampliar e variar os conteúdos dos jornais impressos, em 1895 os quadrinhos foram publicados – da maneira na qual os conhecemos, com imagens e balões de falas – para encorpar as páginas do *New York World* (QUITZAU, 2007). Eles fizeram tanto sucesso, que os editores não poderiam deixá-los de fora de seus jornais, no entanto, no decorrer do tempo, perceberam que não haveria sempre tanto espaço para os quadrinhos e decidiram, então, criar as tirinhas. Todavia seria um equívoco afirmar que ainda hoje as tiras são textos de circulação exclusiva dos jornais, muitas são produzidas para publicar nesse veículo, mas muitas são criadas para circular pela internet, em sites próprios e independentes de jornais – como é o caso das tirinhas da

Turma da Mônica<sup>10</sup>. Igualmente, a leitura desses textos pode acontecer em diversos locais e momentos, já que podemos ler tirinhas quando tomamos café, para expressar nossos sentimentos, para protestar ou até para compreender o texto-base de uma questão de vestibular, por exemplo.

Oficialmente, os quadrinhos e as tirinhas fazem parte do currículo brasileiro, pois além de exemplares desses gêneros estarem inclusos nas escolhas de obras a serem lidas por alunos da rede pública, seu ensino está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Atualmente, percebeu-se que esses textos não são exclusivamente infantis, pois podem “atingir diversos públicos e faixas etárias” (VERGUEIRO e RAMOS, 2013, p. 9), essa visão tem aos poucos saído dos documentos oficiais e se feito presente na sala de aula, onde podemos verificar maior presença de tirinhas em materiais didáticos.

Elas, as tirinhas, são um gênero textual um pouco diferente das histórias em quadrinhos. Primeiramente, a diferença advém da extensão, eles são longos, podem até conter várias páginas e elas, por sua vez, são menores, variando de dois a quatro quadros. Além disso,

as tiras têm em si um processo criativo e de produção diferenciado dos quadrinhos, relacionado, principalmente, com sua característica imediatista, aborda elementos mais próximos do nosso cotidiano em sua narrativa, com fatos que aconteceram até na mesma semana. (NICOLAU, 2011, p.16).

Em alguns jornais as histórias das tiras costumam até a ter continuação, mas, no geral, se encerram nelas mesmas. Isso é interessante e uma característica muito marcante do gênero: para compreendê-las o leitor não dispõe de muito suporte linguístico, precisa buscar os sentidos na imagem ou fora do texto. Entretanto, Magalhães (2006 *apud* NICOLAU, 2011, p. 14) “afirma que, mesmo com a economia de espaço e tempo, o humor gráfico consegue captar a atenção do leitor, muitas vezes a partir da proposta mordaz, irônica e com pluralidade de sentidos.”.

Como as tirinhas possuem menos elementos enquadrados que as histórias em quadrinhos, os quadros tornam-se mais densos. Essa densidade, característica tão marcante das tirinhas, é muitas vezes encarada na escola como sinônimo de simplicidade, ou seja, como se não fossem um texto, mas um fragmento, para complementar outro texto, para servir de apoio ao ensino gramatical ou algo para ser

---

<sup>10</sup> Os quadrinhos e as tirinhas da Turma da Mônica – criada pelo desenhista Maurício de Sousa – são periodicamente publicados em [www.monica.com.br](http://www.monica.com.br). Vale destacar que além de tirinhas e HQs da forma tradicional como conhecemos, há vídeos para contar as histórias.

divertido, conforme aponta Ramos (2013) ao afirmar que as publicações de tirinhas são interpretadas, concebidas, como “leitura de lazer”.

Ao nos aprofundarmos na análise desse gênero, percebemos que sua pequena extensão não representa falta de conteúdo, mas proporciona a partir do uso de elipses de imagens e palavras um efeito de sentido singular: o dito que não é explicitamente dito. Por isso, o “desafio é olhar os quadrinhos como um recurso pedagógico. Se isso for feito, o profissional da área vai se surpreender com a enorme gama de recursos e contribuições que a linguagem e suas obras podem trazer à realidade escolar.” (RAMOS, 2013, p. 8).

E não se pode imaginar que um aluno com poucos conhecimentos prévios sobre o gênero, com poucos conhecimentos sobre as estratégias para ler textos que contenham imagens e palavras, possa, sozinho, compreender os sentidos de uma tirinha. Seria importante, ajudar esses alunos a perceber que as tirinhas têm personagens com características físicas e psicológicas marcadas e que estas são, muitas vezes, determinantes para chegar ao entendimento. Dessa forma é preciso que o aluno seja ‘alfabetizado na leitura de quadrinhos’ e que de acordo com Ramos (2013) e Rama; Vergueiro; Barbosa; Ramos e Vilela (2004) saiba que um quadrinho é composto pela parte verbal, que pode ser representada por balões de fala, balões de pensamento, fala de um narrador e as representações de sons, as onomatopeias. Esse gênero é também composto por uma parte não verbal, como os quadrinhos ou vinhetas, que podem ser marcados por linhas ou podem ser imaginários, ou seja, as linhas são ausentes fisicamente, mas estão implícitas quando se leva em consideração a sequência narrativa. É preciso que reconheça que em cada vinheta há uma sequência narrativa, apresentada pela relação intrínseca entre imagem e palavra, e que essas representam mais do que aparentemente dizem.

Assim, para ler cada quadrinho, o aluno-leitor precisa ter em mente que nem tudo estará dito e que terá, provavelmente, sua expectativa quebrada no último quadrinho, o qual costuma ser o provedor do humor. De tal modo, “há diferentes práticas didáticas que apenas um desenho assim pode proporcionar em sala de aula” (RAMOS, 2013, p.194), ou seja, ler tirinhas em sala de aula implica em ativar diversos conhecimentos, implica em enriquecer o processo de aprendizagem.

As tirinhas e as histórias em quadrinhos são textos que possuem um grau elevado de multimodalidade, já que para expressar um sentido – ou vários sentidos imbricados – lança-se mão de muitos modos de representação; o verbal, os quadrinhos sequenciais que constroem a ideia de narrativa, as expressões faciais das personagens, a disposição das personagens e objetos e, em algumas publicações, até mesmo as cores auxiliam na construção de sentido. Esses significados não podem ser observados de maneira isolada, as relações entre palavras e imagens estabelecem um estreito atrelamento. E para que seja possível chegar a esses significados é preciso que o leitor seja capaz de realizar as inferências adequadas, as quais podem ser propiciadas pelo próprio texto ou devem ser buscadas fora dele. (COLOMER e CAMPS, 2008, p.38).

Para que essa compreensão se efetive, é preciso que o caráter multimodal e sintético das tirinhas seja bem explorado na escola, pois antes de ser um texto que circula no meio escolar é um texto que tem uma circulação social mais ampla. Além disso, “é fundamental lembrar que nenhum texto existe fora do suporte que lhe confere legibilidade; qualquer compreensão de um texto, não importa de que tipo, depende das formas com as quais ele chega até seu leitor.” (CHARTIER, 2001, p. 219). Isso significa que as tirinhas devem ser lidas porque são tirinhas, são textos reais, devem ser lidas levando em consideração onde são publicadas, porque são publicadas e qual o papel social que elas exercem. Para que a compreensão se dê, para que a leitura como interação entre autor-texto-leitor se efetive é preciso que os textos na escola sejam lidos como são lidos na vida real, no dia a dia. Ninguém, ao abrir um jornal, lê uma tirinha com o objetivo de encontrar um objeto direto ou o sujeito da ação verbal, mas lê esse texto para se divertir, para refletir sobre a vida, para conhecer a opinião de outras pessoas sobre determinados assuntos etc.

Contudo, na sala de aula e nas provas, as tirinhas – e muitos outros textos – não têm todos esses aspectos tratados (veículo, características do gênero, contexto de produção, intencionalidade etc.), ao contrário, esses textos são tratados, muitas vezes, como um pretexto para explorar um conteúdo que o professor precisa “ensinar”. Assim, sabemos que é utopia acreditar que, por si mesmos, os alunos desvincularão as tirinhas das avaliações tradicionais ou das análises presentes nos livros didáticos – as quais as costumam contemplar apenas um dos modos de representação –, pois, como diz Chartier, a compreensão do texto perpassa, sim, pelas maneiras nas quais ele se

apresenta. E é justamente o que intentamos verificar: como as tirinhas são apresentadas aos alunos nas provas.

Um leitor ativo é capaz de compreender e interpretar um texto, “a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre linguagem etc.” (MEC, 1998, p.69). Este leitor, que é também denominado crítico, realiza a interpretação crítica – ou semiótica – que é “aquela por meio da qual procuramos explicar por quais razões estruturais pode o texto produzir aquelas (ou outras, alternativas) interpretações semânticas.” (ECO, 2008, p.12). No entanto, é necessário que antes de crítico seja um leitor semântico, ou seja, que seja capaz de preencher o texto de sentidos, que busque, na leitura, atingir seus objetivos, suas expectativas.

Marcuschi (2011) elabora a ideia de “Horizontes de Leitura” para dizer das relações do leitor com o texto. Para esse autor, “o texto original é aquele que recebemos para leitura. Certamente, podemos ler esse texto de várias maneiras. Essas diferentes maneiras são horizontes ou perspectivas diversas.” (p.99). Contudo, esses horizontes não são infinitos, pois não pode um leitor acreditar que o texto acomoda todas as interpretações que ele desejar realizar, já que, ainda de acordo com o mesmo autor, os textos impõem alguns limites ao leitor, que precisa reconhecer o que são reflexos de sua interpretação e compreensão do texto e o que são extrapolações.

São cinco horizontes que o autor aponta: o primeiro refere-se à falta de horizontes, concerne a um tipo de leitura que exige decodificação, ou seja, exige do leitor que extraia informações explícitas, factuais ou óbvias como datas, autoria, fatos. O segundo refere-se ao horizonte mínimo. Leitores que se encontram nesse nível são apenas capazes de fazer paráfrases, que podem ser realizadas sem que haja compreensão global do texto. O leitor pode, por exemplo, não compreender o assunto central, os objetivos, as intenções que subjazem a leitura. O terceiro é o horizonte máximo. Leitores com esse nível de leitura revelam entendimento do texto como um todo, ou seja, têm compreensão global do texto. Esse horizonte é, portanto, o da inferência, a qual é

a operação pela qual utilizando seu conhecimento de mundo, o receptor (leitor/ouvinte) de um texto estabelece uma relação não explícita entre dois elementos (normalmente frases ou trechos) desse texto que ele busca compreender e interpretar ou, então, entre segmentos de texto e os conhecimentos necessários para sua compreensão (KOCH e TRAVAGLIA, 2011, p. 79).

Desse modo, quando um leitor alcança o horizonte máximo, significa que conseguiu ler as entrelinhas, os subentendidos, que conseguiu ler as intenções subjacentes ao texto. Significa dizer que o leitor conseguiu associar as diversas informações e os diversos modos semióticos do texto aos seus conhecimentos e expectativas. O quarto horizonte, por sua vez, é denominado problemático. Leitores que se situam nesse nível realizam extrapolações nem sempre autorizadas pelo texto, há interpretação inadequada, porque embora parta do texto, de algumas de suas partes, de seu assunto ou de linhas de pensamento neles versadas, apenas o tangencia. É possível relacionar as informações realizadas no horizonte indevido a uma espécie de eixo temático do texto. O quinto e último horizonte, por sua vez, é o indevido. Leitores nesse nível contradizem ou contrariam as informações de um texto, dizem o que não é dito no texto.

Para que a leitura que nossos alunos fazem dos textos que propomos não recaia em horizontes problemáticos e indevidos, é preciso ensinar-lhes estratégias para compreender os textos. Essas estratégias podem adquirir dois sentidos, o primeiro é estratégia concebida como uma operação mental que realizamos, semelhante a uma ferramenta usada para aperfeiçoar uma ação. Assim, qualquer leitura demanda estratégia, todo leitor usa estratégia: os proficientes utilizam estratégias eficazes e os que não são proficientes ou não as utilizam ou, quando as utilizam, estas são inadequadas e ineficientes. O segundo sentido de estratégia é sinônimo de ferramenta de ensino, ou seja, o ensino, com metodologias adequadas, auxilia os leitores pouco proficientes a utilizarem ferramentas adequadas e eficientes de compreensão. A pausa protocolada, por exemplo, é uma estratégia de ensino que ensina o leitor a perceber como a leitura funciona. Além da importância do ensino de estratégias, a próxima seção discutirá, portanto, como os conceitos de texto, gênero, leitura e leitor podem ser aplicados ao ensino.

## **1.2 Ensino de leitura: necessário e possível**

Até que ponto a leitura como sinônimo de compreensão, como “atividade colaborativa que se dá na interação entre leitor-texto autor ou ouvinte-texto-falante” (MARCUSCHI, 2011, p.90) tem sido ensinada na escola? Até que ponto tem sido sistematizada ao longo dos quatro anos do ensino fundamental?

Muitas vezes a leitura é concebida como uma fonte de informações prontas, que o autor engessou e ofereceu em uma caixinha ao leitor. No ensino pautado nessa concepção o

aluno-leitor não é preparado para, no momento da leitura, levantar hipóteses, desconstruir hipóteses, tomar partido, discordar do que lê. O professor, muitas vezes, ao imaginar o texto como um repositório de informações explícitas, desconsidera que ler é “um processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura” (CAFIERO, 2005, p.17). Isso é, desconsidera que, a partir da leitura, o sujeito interage com o mundo, ativa seus conhecimentos prévios sobre o assunto que lê, constrói sentidos, a partir das possibilidades do texto.

Desse modo, para que essa ideia de que a leitura é um momento interativo e para que o leitor se torne proficiente e saiba utilizar os elementos necessários ao entendimento do texto é preciso que seja ensinado a ler. É preciso que, como dissemos, possua estratégias de leitura que lhe permitam ativar seus conhecimentos e que saiba selecionar esses conhecimentos e relacioná-los ao que está sendo lido. As estratégias de leitura, de acordo com Solé (2008), são “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento de ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.” Segundo Koch e Elias (2009), essas estratégias [sóciocognitivas], por meio das quais se realiza o processamento textual, mobilizam vários tipos de conhecimentos que temos armazenados na memória (p.39).

Como vimos no final da seção anterior, ter boas estratégias de leitura é essencial ao leitor proficiente, por isso é importante que essas estratégias sejam ensinadas nas aulas de leitura. Ensinar a ativar conhecimento textual, por exemplo, pode ser necessário e possível: podemos orientar o aluno a ler, enumerar, compreender etc. as estruturas e peculiaridades de determinado gênero textual.

Nesse sentido, de acordo com Solé (2008), precisamos ensinar estratégias de leitura aos nossos alunos, porque queremos que eles sejam autônomos, “capazes de enfrentar, de forma inteligente textos de índole muito diversa” e ainda “formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos”. (p.72).

Solé (2008) ainda propõe seis estratégias que podemos ensinar em sala de aula de leitura, para que nosso aluno se torne leitor proficiente. A primeira tange à necessidade de, ao se deparar com os textos, o aluno questione o que lê e se pergunte: Por que tenho que ler

esse texto? Que texto é esse? Em seguida, deve se perguntar: O que eu – aluno – sei sobre o conteúdo desse texto? O que eu sei sobre o autor, o contexto de produção, o gênero, o tipo, o veículo etc. Nesse momento, os leitores ativam seus conhecimentos prévios sobre o assunto versado no texto. A terceira estratégia é focalizar no que é essencial para a compreensão global e enxergar o que são informações secundárias, que apenas estão ali para dar corpo à ideia principal. Nesse momento, o leitor pode se indagar: “Que informações posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, por seus detalhes, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo?” (p.73). A quarta estratégia refere-se à indagação: Esse texto faz sentido? É coerente? É de fácil compreensão? Seus argumentos são consistentes? Nesse momento, o leitor, mesmo que não concorde com a opinião do autor, com o que é dito e como é dito no texto, deve considerar se o texto apresenta uma coerência global e se pode ser compreendido. A quinta estratégia é aquela na qual o leitor recapitula e revê o que leu, é o momento no qual o leitor se pergunta: Qual a ideia fundamental construo a partir daqui? (p.74). A sexta estratégia apresentada por Solé (2008) refere-se ao levantamento de hipóteses sobre o que será lido e sobre o que está nas entrelinhas, perguntas como: “Qual poderá ser o final deste romance?” Ou “Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui?” (p.74) são essenciais para que o leitor possa reconhecer se está ou não compreendendo o que lê.

Além dessas seis estratégias, Solé (2008) ainda aponta a importância de o leitor identificar o que ele apreende e o que não apreende do texto. Assim, o bom leitor saberá que precisará ativar mecanismos que os ajude a compreender o que ainda não está claro – ele, provavelmente, lerá o trecho incompreendido algumas vezes, tirará a leitura do modo automático e buscará em sua memória soluções a partir de estratégias de leitura que conhece. Desse modo, podemos afirmar que a compreensão de textos passa, obrigatoriamente, pela ativação de conhecimentos trazidos pelo leitor, sejam eles de qualquer espécie.

De acordo com Antunes (2010), no decorrer da leitura, é importante elaborar uma compreensão global do texto. Isso implica dizer que os textos não são fragmentos de palavras e frases, mas compõem um todo coerente. Para que um leitor compreenda um texto não é suficiente a leitura de fragmentos, mas é preciso que tenha uma “visão de conjunto do texto” (p.79), isso implica reconhecer qual o papel exercido por cada elemento, por cada parágrafo, por cada ideia, em relação ao sentido global, em relação à

intencionalidade e à situação comunicativa nas quais o texto está inserido. Esse leitor pode chegar a esse grau de eficiência, quando é ensinado a lidar com os textos, sabe quando está entendendo o que lê e sabe quando precisa se ater em busca do significado. Para isso, faz-se necessário o ensino sistemático da compreensão, a partir da adequação de textos à faixa-etária, ao contexto social no qual está inserido o leitor e de muitos outros fatores que o professor, durante o planejamento e análise de resultados, pode descobrir serem norteadores ao ensino de leitura em sua sala de aula.

Portanto, se ler é compreender, para chegar à compreensão faz-se necessário utilizar estratégias que, por vezes, são inconscientes. Kleiman (2011/1989) entende a leitura como um processo, que envolve alguns elementos: o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento enciclopédico – ou prévio, ou de mundo.

O primeiro é referente ao conhecimento que se tem do funcionamento da língua, de sua gramática – principalmente a internalizada – e de seu léxico. Colomer e Camps (2008) apontam para a existência de conhecimentos paralinguísticos, os quais são fundamentais para que o leitor se situe no texto, para que saiba onde o texto inicia, como está subdividido, quais são títulos e subtítulos, quais são textos de rodapé etc. Assim, esses elementos inerentes ao momento de leitura, podem ser

“tipográficos, convenções na distribuição e separação do texto (separação de palavras, frases, parágrafos, capítulos, etc.), convenções na organização da informação de cada tipo de texto (índice, prólogo, formas de introdução e de finalização, etc.)” (COLOMER e CAMPS, 2008, p.50).

Todavia, esses elementos paralinguísticos se internalizam se, ao longo dos anos escolares, o aluno for instigado a ler textos de diversos formatos e que desses textos não sejam apenas trabalhados elementos linguísticos, mas também todos os elementos paralinguísticos, os quais se mostram essenciais no processo de construção de sentido. Os textos que envolvem imagens, por exemplo, para serem compreendidos, precisam ter seus aspectos não linguísticos lidos com clareza e detalhamento. O conhecimento linguístico engloba, também, as relações entre letras, sons e signos e os conhecimentos que o leitor deve ter de morfologia, sintaxe e semântica, pois para que ele possa atribuir sentido às palavras contidas no texto, deve levar em consideração o contexto no qual aquela palavra, frase, oração está inserida.

O segundo tipo de conhecimentos, os textuais, estão intimamente ligados aos conceitos de coerência e de coesão, os quais são responsáveis pela elaboração do sentido global de

um texto. Coesão e coerência deveriam ser uma das prioridades de ensino na escola, não somente nas aulas de produção de texto, mas também nas aulas de leitura – popularmente conhecidas como interpretação de textos –, nas quais o leitor perceberá como as marcas coesivas de um texto levam à coerência das orações, dos períodos, dos parágrafos e à coerência global de um texto. Esse tipo de conhecimento também refere-se ao que se sabe sobre os gêneros, os tipos de textos, os modos de organização do discurso. Saber a estrutura, o objetivo e o contexto em que, geralmente, o texto circula, é essencial para sua compreensão, pois além de ser um ponto de partida para a leitura, pode ser também decisivo para a atribuição de sentidos ao que se lê. Ao se deparar com um anúncio publicitário, por exemplo, um leitor pode não conhecer a marca e o anunciante, mas, possivelmente, saberá que a intenção do texto é persuadir um público a comprar seu produto e que as imagens e palavras podem não exprimir exatamente a realidade do anunciado. Quando não se possui essas informações – construídas ao longo da experiência com outras leituras – a compreensão pode ficar comprometida. Assim, para que a compreensão dos textos seja efetiva é preciso que o leitor leve em consideração as situações comunicativas nas quais os textos que se propõe a ler estão inseridos. Isso se faz necessário, ao passo que o leitor conjuga suas expectativas de leitura, suas finalidades, às possíveis finalidades do escritor, conjuga seu momento de leitura ao momento, contexto, de produção do texto.

E, por último, o terceiro tipo de conhecimentos, o enciclopédico, é composto pelos conhecimentos linguísticos e textuais e pelo que se coleta sobre assuntos diversos ao longo das experiências pessoais. É válido ressaltar que sua aquisição pode ocorrer de maneira formal ou não e que ele é tão decisivo no momento da compreensão que “a pouca familiaridade com determinado assunto, pode causar incompreensão” (KLEIMAN, 2011/1989, p.20). Todos esses conhecimentos são ativados pelo leitor proficiente ao longo da leitura, e quando um deles não é suficiente, o outro é capaz de supri-lo no momento de dar sentido aos textos. Nesse processo, o leitor elabora hipóteses/expectativas, ele não só se torna capaz de antecipar palavras e letras, mas também o conteúdo.

Há uma tendência no ambiente escolar de se ignorar o valor do conhecimento prévio para a construção dos sentidos do texto. Na introdução desta pesquisa, apresentamos o quanto as tiras de Mafalda, para serem compreendidas, necessitam que o aluno associe diversos conhecimentos, sejam eles referentes à história, à geopolítica, às relações

humanas etc. Contudo, questões de provas que envolvem somente ativação de conhecimento prévio, muitas vezes, não são eficazes para cumprir o objetivo de avaliar a aprendizagem dos alunos, já que estas são subjetivas, pois cada aluno possui experiências de vida singulares, enxerga os mesmos fatos de formas diferentes. Há alunos, por exemplo, cujo ambiente familiar é repleto de livros de mistério e de fantasia, outros cresceram num ambiente no qual se ouve mais música do que se lê, outros assistem a jornais diariamente etc. e, certamente, o conhecimento de mundo agregado a esses alunos ao longo de sua rotina é diverso, não há como igualá-lo e medi-lo uniformemente.

Estratégias de leitura, portanto, devem ser ensinadas desde os primeiros contatos dos alunos com os textos. Assim, todos os textos devem ser ensinados, os somente verbais, os somente não verbais e os que associam recursos verbais e não verbais. Na subseção a seguir serão apresentadas possibilidades de trabalho com a compreensão de textos, sejam eles somente verbais, somente não verbais e os que associam recursos verbais e não verbais.

### **1.2.1 As possibilidades de ensino de leitura dos multimodos de um texto.**

Até há algumas décadas, a imagem na sala de aula era relegada a segundo plano, pois era considerada como um ‘semitexto’ ou, até mesmo, como não sendo um texto. No entanto, após a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1996, os diversos gêneros que associam o verbal ao não verbal ganharam oficialmente seu espaço nas salas de aula de língua portuguesa, ao se versar, em BRASIL/MEC (1998) sobre a importância de

utilizar as diferentes linguagens: verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (p. 7-8)

Isso foi um avanço, pois mesmo que ainda haja professores que desconsiderem o valor de ensinar a leitura das imagens na sala de aula, outros já perceberam que ‘utilizar as diversas linguagens’ é essencial para que aluno tenha sucesso em seu processo de letramento<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Nesta pesquisa, adotamos letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. (KLEIMAN,

Diversos autores, principalmente Kress e Van Leeuwen (2006), elaboraram técnicas para ler os outros dois tipos de textos: *os somente verbais* e *os verbais e não verbais*. Essas técnicas de leitura auxiliam o leitor a compreender os textos em que a imagem ocupa papel fundamental para a efetivação da leitura. Esses dois autores elaboraram uma espécie de gramática, não para descrever a língua, mas para descrever as possibilidades de leitura de uma imagem, essa é a Gramática do Design Visual ou GDV. Esta foi traduzida e adaptada à realidade brasileira por Pimenta e Brito (2009), a qual traz inúmeras contribuições não só ao meio acadêmico, mas ao meio escolar o qual parece estar se abrindo à leitura de imagens.

O capítulo de Brito e Pimenta (2009), também denominado de Gramática do Design Visual, apresenta o paralelo entre a Gramática Sistêmico Funcional ou GSF de Halliday e Matthiessen (2004) à de Kress e Van Leeuwen (2006), esta é uma ‘expansão’ da primeira. A GSF concebe a língua como um sistema no qual o falante toma partido, toma decisões discursivas, por esse motivo, esta é uma gramática que se preocupa com a descrição semântica dos textos e não apenas a sintática. Assim, na visão hallidayana a língua não se organiza de forma arbitrária, mas cumpre funções sociais, as quais podem ser resumidas em três metafunções da linguagem essenciais para chegar ao significado de um texto, são elas a textual, a ideacional e a interpessoal. O primeiro paralelo entre a GDV e a GSF se dá no conceito de ‘metafunção ideacional’, pois “da mesma forma que Halliday considera a oração como representação na metafunção ideacional na GSF, na GVD apresentará análises de imagens sob esse mesmo aspecto.” (BRITO e PIMENTA, 2009, p.89). A metafunção ideacional, a qual é relativa à interpretação que se faz da imagem, está dividida em processos narrativos e processos conceituais. Dessa forma, a GDV trabalha com os três conceitos de metafunção (textual, interpessoal e ideacional) sob uma perspectiva da imagem, ou seja, não tem como elementos fundamentais o texto verbal e seus elementos.

Os processos narrativos na GDV representam o caráter narrativo que algumas imagens apresentam, nelas, ao invés de haver verbos de ação, há elementos invisíveis denominados vetores, os quais indicam ao leitor em quais direções deve dirigir seu olhar, ao invés de haver a descrição verbal de personagens, estes são representados por imagens, os quais podem ser os atores, ou seja, os agentes da ação, ou podem ser a

---

2008, p. 18). Assim, ser alfabetizado não implica em ser letrado, ao passo que há muitos que saem da escola capazes de decodificar, mas incapazes de compreender o que leem.

meta, uma espécie ‘pacientes’, de receptores da ação. Essas representações narrativas são divididas em quatro: (i) a de ação, a qual pode ter apenas um participante ator (não transacional), dois ou mais participantes sendo um ator e outro meta (transacional) ou os dois participantes são ator e meta (bidirecional); (ii) a reacional, na qual há um processo de ação e reação, apresentado pelo direcionamento do vetor, a qual pode apresentar o participante dirigindo seu olhar ao fenômeno, a ação ocorrida (transacional) ou pode apresentar um participante com olhar distante, fora da imagem (não transacional); (iii) a de conversão, a qual apresenta participantes que ora são metas, ora são atores, essa representação tem, geralmente, formato cíclico e (iv) a de simbolismo geométrico, a qual não apresenta participantes, mas um único vetor apontado para o exterior da imagem. Todos esses quatro modos de representação conseguem evidenciar que há processos narrativos nas imagens, mesmo que esses não sejam explícitos, como em um romance, por exemplo. A segunda representação da metafunção ideacional é a conceitual, a qual apresenta uma relação taxonômica e não narrativa entre os participantes, ou seja, estes estão hierarquicamente organizados na imagem, eles podem ser de dois tipos (i) processo classificacional e (ii) processo analítico.

A segunda metafunção tratada pela GDV é a interpessoal, a qual aborda a relação estabelecida entre os interactantes de uma imagem que, de acordo com Brito e Pimenta (2009), “lida com a relação entre falantes e as modalizações existentes em um evento comunicativo”, ou seja, considera que o sentido das imagens está na relação entre os interactantes do discurso. Desse modo, “a oração é simultaneamente organizada como mensagem e como um evento interativo, envolvendo o falante (produtor da mensagem) e o ouvinte (HALLIDAY, 2004)” (BRITO e PIMENTA, 2009, p.96). Essa metafunção está dividida em três dimensões: o olhar, o enquadramento e a perspectiva. O olhar, relativo aos participantes, pode ser de ‘demanda’ ou de ‘oferta’. O primeiro refere-se ao participante que demanda a atenção do leitor, àquele que dirige seu olhar diretamente ao leitor. O segundo refere-se ao olhar que não define para onde se olha, essa indefinição faz do leitor da imagem um sujeito, que se intriga para tentar descobrir para onde se dirige o olhar do participante da imagem. A dimensão do enquadramento é a responsável por focar os participantes a longas e a curtas distâncias do leitor, gerando efeito de ora de proximidade ora de distanciamento. A dimensão da perspectiva é aquela na qual as imagens podem ser vistas de diversos ângulos, como os verticais e

horizontais, gerando efeitos de sentido diferentes no leitor da imagem, que pode ser inibido pelo participante, sentir-se superior a ele ou sentir-se no mesmo nível deste.

A terceira metafunção, a textual, trata da possibilidade de uma imagem poder expressar opinião, de uma imagem, a partir de sua organização, poder argumentar a favor de algo e contra algo. Assim, de acordo com Brito e Pimenta (2009) essa metafunção “se traduz através de arranjos composicionais que permitem a concretização de diferentes significados textuais.” (p. 108). Esses arranjos são sistematizados em três sistemas, de acordo com a moldura, a saliência e o valor da informação. A primeira gera um interessante efeito de desconectar a os elementos da imagem, “indicando se eles pertencem ou não a um núcleo informativo.” (p.112). A segunda refere-se ao destaque conferido a alguns elementos da imagem, com o intuito de enfatiza-lo e de levar o leitor a perceber os efeitos gerados por esse enfoque. O terceiro sistema é o valor da informação, que como a própria denominação aponta hierarquiza os componentes da imagem de acordo com seu posicionamento na mesma.

Por fim, Kress e Van Leeuwen (2006) se apropriam da noção de modalização descrita na GSF. Esse conceito é importante, pois da mesma forma que no uso do verbal modalizamos nossa fala, ao escolhermos as palavras e sua colocação nas frases, também modalizamos as imagens, a partir do uso de detalhamento, de contextualização, de presença ou não de fundo (background), de saturação de cor, de modulação de cores, de diferenciação de cores, de profundidade, de iluminação e de brilho. (BRITO E PIMENTA, 2009, p. 102-103)

A partir dessa descrição, notamos o que as contribuições da GDV são de grande valia para o ensino, pois podem ser ferramentas eficazes para ajudar os alunos a chegarem à compreensão de textos imagéticos. Observar o enquadramento e o tipo de olhar de um participante que compõe uma peça publicitária, por exemplo, pode auxiliar o aluno a enxergar os recursos de persuasão, pode ajudá-lo a entender a relação entre a imagem e o verbal e pode, por fim, cumprir sua finalidade: comunicar. Assim,

o que buscamos é, como profissionais envolvidos com a educação e com a linguagem, compreender os fatores que podem ser considerados facilitadores do processo de aprendizagem para que se possa utilizar os recursos disponíveis, a fim de construir uma aprendizagem significativa. (DIONÍSIO, 2014, p. 23)

Desse modo, é inviável pensar em uma sala de aula na qual os conceitos de multimodalidade e de letramento multimodal não estejam claros e intrínsecos no trabalho cotidiano de leitura e produção de textos. Não somente por integrarem os ‘conteúdos’ e as ‘competências’ previstos pelo Ministério da Educação, mas também, por serem essenciais para o desenvolvimento do aluno enquanto leitor e produtor de textos reais. Todavia, o que temos visto é que o ensino tradicional de como lidar com a língua tem, ainda e em grande escala, imperado nas salas de aula. Para verificarmos isso, apresentaremos os dois tipos de ensino, descritos por Antunes (2003), que têm prevalecido nas aulas de língua portuguesa: o focado na gramática tradicional e o focado no texto.

Ensinar pressupõe aprender, e o local onde o ensino é institucionalizado é a escola, é lá onde há as maiores trocas entre pares diferentes, é lá onde a criança começa a se compreender como membro da sociedade e do mundo. Para que a interação aconteça é preciso que o professor possa criar possibilidades, possa criar situações reais ou que se assemelhem às reais de comunicação e as aulas de língua materna são grande viabilizadoras para esse ensino. Apresentamos aqui duas formas de ensino que coexistem – ainda – nas salas de aula de língua materna. A primeira é aquela que persiste, mesmo com o arsenal de críticas que a ataca, a existir, refere-se à forma de ensinar pautada nos estudos da Gramática Tradicional, ou seja, o professor ignora a característica comunicativa de um texto e o trata com uma fonte de palavras e frases as quais podem ser morfossintaticamente analisadas. A segunda forma de ensinar está pautada no texto, ou seja, concebe o texto como integrante fundamental da atividade de interação que ocorre entre o leitor e o mundo.

O que falamos aqui sobre o caráter sócio interacionista da linguagem, da língua, da leitura, do leitor e dos textos tem aparecido, mesmo que timidamente, em algumas das práticas da sala de aula. Todavia, essas práticas têm encontrado diversas barreiras, as quais citaremos – as que nos parecem mais relevantes – nesta seção e no capítulo 4. A primeira barreira refere-se à cultura da escrita, ou seja, os textos quanto menos multimodais, quanto mais verbais forem, maior seu prestígio. Mesmo apoiados no que dizem os PCN sobre a importância da variedade de textos na sala de aula, mesmo com o que dizem diversos autores sobre essa relevância, como Antunes (2010) ao afirmar que

“todos os textos, de qualquer tipo ou gênero, de qualquer tamanho ou função, textos verbais (orais ou escritos) e não verbais e textos multimodais (imagens, charges, histórias em quadrinhos, gráficos, tabelas, mapas) podem ser objetos de análise.” (p.52)

A ideia de ‘monomodalidade’ ou de privilegiar os aspectos verbais ainda predomina na escola, como veremos em nossas análises das provas, nas quais, muitas vezes, os textos têm apenas sua parte verbal explorada. Isso é uma barreira, pois ao não considerar todos os elementos presentes em um texto – cor, perspectiva, tamanho da fonte, tipo de fonte, imagens etc. –, o professor acaba por retornar às velhas práticas de ensino pautadas apenas nos elementos verbais, desconsiderando, quase sempre, o sentido desses enunciados. Essa ‘desconsideração’ leva a um fenômeno bastante comum ainda hoje: “a mescla de perspectivas: o jeito tradicional de ensinar gramática ainda está presente, ao passo que novas práticas também já são encontradas” (MENDONÇA, 2006, p.200), sejam práticas de ensino do verbal, sob perspectiva da análise linguística, sejam práticas do ensino dos sentidos do texto.

Além dessa mescla, há, ainda, o fato de que os professores não são os únicos a resistirem a esse “novo” modelo de ensino de língua portuguesa, o qual considera que todos os elementos textuais devem ser explorados no sentido de atingir à compreensão, os alunos também se mostram desconfortáveis ao perceberem que no decorrer das aulas não se propõem as comuns listas de exercícios, que as aulas não são mais somente explicativas, nas quais o professor fala, elabora exemplos ou os retira de textos e os classifica como adjetivos, advérbios, orações subordinadas substantivas objetivas indiretas e muitas outras classificações. Eles sentem falta de um “conteúdo” para estudar – decorar – e não acreditam que as aulas de língua podem ser prazerosas... Talvez por isso, nós professores que tentamos romper com essas barreiras impostas por anos pelos gramáticos, temos que escutar, de nossos próprios alunos, discursos como “o professor não dá matéria”, “não tem matéria pra prova?”, “só vai ‘cair’ interpretação de texto? Não tenho que estudar, não é?”.

Essas concepções não surgem espontaneamente na mente de adolescentes de 10 a 14 anos, elas vêm de uma cultura, que persiste, resiste, a qual somente se estuda algo se este for palpável, decorável e... difícil. Se é difícil, certamente, é porque se trata de algo que não está presente no cotidiano desses jovens, algo que não está claro nas relações interpessoais nas quais estão inseridos. É incomum pensarmos nas palavras como sendo adjetivos, ou como objetos diretos, pensamos nas palavras como palavras que dão vida

aos nossos pensamentos, que dão voz à nossa subjetividade. Se somos seres imersos em situações concretas de comunicação, por que, na escola, tem-se insistido tanto nas superficialidades e abstrações da língua? Já que o que seria relevante, como aponta Antunes (2010), é a necessidade de a escola

ter os olhos voltados para fora de si mesma, a fim de enxergar com mais amplitude o que precisa ser feito ou quais as competências que devem ser desenvolvidas para que todos possam garantir sua qualidade de vida e sua efetiva participação na sociedade. (p.63)

A crítica que permeia o trabalho classificatório de elementos gramaticais decorre do esvaziamento que este trabalho provoca nos textos e nas atividades. Isso significa, que um texto real, como, por exemplo, uma propaganda, passa a ter somente sua parte verbal valorizada, desconsiderando a premissa de que é “no texto onde os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc.) são realizados.” (DIONÍSIO, 2014, p.14).

Seria um engano, portanto, pensar que o abandono das classificações implica em abolir o estudo dos aspectos linguísticos. Ao contrário, ao ser visto como um todo, os recursos da língua passam a ter significação, pois primeiro o leitor deve compreender o texto globalmente, para, em seguida, debruçar-se nesses recursos, como palavras e frases, por exemplo. Desse modo, em primeiro, o professor proporia questões que instigassem os alunos a compreender o assunto central do texto, a sua finalidade discursiva, a qual público alvo ele é mais apropriado, em quais contextos de circulação ele se encontra e outros questionamentos que abranjam os aspectos globais, ou macroestruturais. Isso é relevante, pois, de acordo com Menegassi (1995), essas questões auxiliam o aluno a “mergulhar no texto e retirar sua temática, suas ideias principais.” (p.87) e, de acordo com Antunes (2010), a “dar maior importância à visão de conjunto do texto” (p. 79). Claras as respostas, o alunos estarão preparados a se debruçar em questões locais, as quais avaliam aspectos frasais ou lexicais, por exemplo, tendo em vista a coerência global do texto, analisada nas questões anteriores. Menegassi (2005) e Taglieber (1988) apontam para uma atividade que viria antes da análise dos aspectos globais de um texto: a atividade de pré-leitura. Estas servem como andaimes ao leitor chegar à compreensão do texto que será lido. Essas atividades consistem, por exemplo, em

discussão prévia do vocabulário-chave, apresentação e discussão de fotografias ou gravuras relacionadas com o texto, elaboração e discussão de um esquema das ideias principais de um texto, perguntas dirigidas sobre o

texto, a técnica do autoquestionamento, a livre associação de ideias e outras. (TAGLIEBER, 1988, p.89)

As atividades de pré-leitura têm duas importantes funções, a primeira de auxiliar o aluno a ativar os conhecimentos prévios que tem sobre o assunto versado no texto (TAGLIEBER, 1988, p.89) e a segunda de auxiliar os alunos que desconhecem, ou conhecem muito pouco, o tema que será abordado. Mesmo que essas atividades não apareçam nas avaliações, se feitas sistematicamente em sala de aula, serão inconscientemente realizadas pelo aluno no momento da prova.

Diante dessas possibilidades de trabalho com a pré-leitura, com os aspectos globais e com os locais, o professor deve ter como foco que o objetivo das análises de um texto é sempre estabelecer questionamentos, é auxiliar os alunos a elaborar hipóteses sobre o que se diz, como se diz e por que se diz no texto. Para isso, professores e alunos devem ter esclarecida a ideia de que um bom texto – adequado à faixa-etária dos leitores, com um conteúdo interessante, com algo grau de informatividade e relevância – pode e deve ser muito explorado, mas que, para isso, devem-se ter claros os limites da interpretação, para que não se corra o risco de esvaziar o sentido do texto ou de extrapolá-lo.

A próxima e última subseção ocupa-se em discutir sobre o quanto a escola tem se dedicado às práticas avaliativas, o quanto o avaliar, muitas vezes, está acima do ensinar.

### **1.3 Avaliação da compreensão leitora**

Nesta última seção discutimos a avaliação na escola, especialmente a avaliação da compreensão. Abordamos a importância atribuída à avaliação na sala de aula, explicitamos a necessidade dessa prática avaliativa estar voltada à formação, ao desenvolvimento dos alunos e não à punição. Analisamos como a prática de avaliação, com gêneros textuais tem sido usada. Além disso, à luz da teoria de Marcuschi (2008), descrevemos as tipologias de questões comuns em atividades escolares.

#### **1.3.1 Avaliação tradicional *versus* avaliação formativa**

A avaliação é um processo natural da vida de um ser humano, avaliamos, às vezes de forma consciente, mas na maioria das vezes julgamos o que está a nossa volta sem nos dar conta (FERREIRA e LEAL, 2007, p. 11; LEAL, 2003, p. 30). Isso não poderia ser diferente na escola, local onde precisamos, professores e alunos, tomar uma série de decisões, avaliar e ser avaliado o tempo todo. No entanto, essa concepção de que

avaliação é via de mão dupla, na qual professores e alunos são sujeitos ativos do processo de avaliar, nem sempre é aceita, pois ainda se acredita, em muitas salas de aula, que o momento de avaliação é, como define Moretto (2010), um momento de “acerto de contas”. Um momento em que o professor pode descontar na nota atribuída ao aluno todas as suas mágoas, angústias e sofrimentos causados ao longo do exercício da profissão.

Em uma visão tradicional de ensino, o professor era concebido como o detentor do conhecimento, como aquele que domina um conteúdo, ao qual o aluno não poderia ter acesso sem seu mestre. Essa visão tradicional, quantitativa, objetiva e positivista, que se preocupava exclusivamente com o conteúdo e com a aprovação do aluno em séries, e concebia o aluno como o responsável pela reprovação, por não estar “maduro” o suficiente, seja porque ele tem ‘problemas de aprendizagem’, seja porque ele ‘não estuda’” (FERREIRA e LEAL, 2007, p. 16) é uma visão que teve muitos adeptos no mundo moderno e vem sendo desconstruída a partir do advento das teorias construtivistas e sócio interacionistas.

Essa desconstrução da noção de avaliação como um “momento de acerto de contas” (MORETTO, 2010) foi possível a partir da proposta de um tipo de avaliação que intente o ensino e a aprendizagem de alunos e de professores, a avaliação formativa. Nesse tipo de modelo avaliativo, não se pretende somente verificar se o aluno aprendeu ou não aprendeu os conteúdos expostos pelo professor na sala de aula, mas se pretende refletir sobre a prática de sala de aula, refletir como os conhecimentos e as trocas entre os pares são percebidos pelos envolvidos no processo e como essas práticas têm auxiliado na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. No entanto, de acordo com Souza (2005) mesmo que a avaliação formativa esteja ganhando espaço nas escolas brasileiras, “a prova não perdeu seu lugar de destaque no espaço escolar, do Ensino Fundamental ao Superior. Em geral, os alunos são submetidos a provas intermediárias e finais em determinadas etapas escolares”. (p.42)

Elaboramos uma síntese a respeito de como funciona a avaliação formativa, baseando-nos na proposta de Ferreira e Leal (2007). Esse tipo de avaliação têm diversos momentos – não somente “a prova” escrita e aplicada de maneira tradicional, com alunos enfileirados e com dia e horário marcados: momento de identificar problemas, de discutir coletivamente esses problemas, de criar estratégias para resolver esses

problemas, de aplicar essas estratégias, de verificar os resultados e a partir desses resultados, novamente, de identificar os problemas etc.

FIGURA 1 – figura elaborada pela autora



Fonte: imagem elaborada pela autora

A avaliação formativa difere-se da tradicional porque é “pensada como estratégia para regular e adaptar a prática pedagógica às necessidades dos alunos” (FERREIRA e LEAL, 2007, p. 14), difere-se inclusive por não ter apenas um objetivo como na avaliação tradicional, que é aprovar ou reprovar alunos, mas é formada por vários objetivos interligados, os quais são norteados por um objetivo principal que é medir se o processo de ensino e de aprendizagem tem sido eficaz. Desse modo, não somente os alunos serão avaliados, pois não se pensa, nesse modelo de avaliação, que o aluno é um ‘escutador’ e que o professor é apenas um ‘falador’ (MORETTO, 2010, p.91), mas as práticas didáticas do professor serão também avaliadas nesse processo. Elas, associadas aos resultados da avaliação, servirão de parâmetros para a elaboração de novas estratégias de ensino, servirão como um momento ‘privilegiado de estudo’, pois professores e equipe pedagógica poderão preparar suas aulas com base em necessidades reais de seus alunos e não somente para cumprir um extenso e exaustivo cronograma conteudista.

Desse modo, à luz dessa perspectiva formativa, o erro de um aluno, que era considerado como um trunfo ao professor, que provava a todos o quanto sua matéria é difícil, o quanto ele é superior aos seus alunos, se torna fundamental, pois é a partir dele que se parte para o acerto. (MORETTO, 2010, p.82). Assim, na avaliação formativa é importante ter em mente que “avaliar o próprio instrumento de avaliação pode trazer

contribuições significativas para entender as respostas que os alunos deram” (CAFIERO, 2010, p.31), ou seja, para que uma avaliação seja realmente para formar e não para punir, o professor precisa saber ouvir seus alunos, levar em consideração que cada um traz consigo conhecimentos e experiências e formas de aprender diferentes.

### **1.3.2 Tipologia de questões: forma frequente de avaliar**

A forma mais comum de avaliar os alunos na escola é a partir da leitura de um texto com o objetivo de responder a perguntas sobre ele. Esses textos podem ser somente verbais, somente não verbais ou verbais e não verbais. E as questões motivadas por esses textos podem ser, de acordo com Marcuschi (2008), de nove tipos diferentes. As primeiras são as auto-respondidas, são denominadas como ‘A cor do cavalo branco de Napoleão’. As segundas são as que exigem cópias de elementos do texto, são aquelas que se encontram nos horizontes mínimo ou na falta de horizonte, pois dessas perguntas o aluno deve se ater exclusivamente ao que está explícito no texto. Para responder, o aluno precisa elaborar paráfrases sobre as informações do texto e/ou precisa apenas copiar as informações pedidas no enunciado. Assim, “a atividade do leitor se reduziria a uma mera atividade de repetição. Repetir um texto nem sempre é garantia de que se compreendeu efetivamente, pois sabemos que decorar um texto não garante compreensão.” (MARCUSCHI, 2011, p. 99). Além disso, essas questões que indagam apenas sobre a superficialidade do texto tratam-no como um depósito de informações que podem ser extraídas, bem como aponta Souza (2005), ao afirmar que “tratar da compreensão de textos como localização de informações é simplificar demais um processo amplo, que é a leitura” (p.28). O terceiro tipo de pergunta são as objetivas, as quais perguntam a respeito de elementos explícitos no texto, “o que, quem, onde, como etc”, para respondê-las, o aluno não precisa compreender o texto, mas apenas encontrar os elementos que lhe são solicitados nos enunciados.

O quarto e quinto tipos de questões muito presentes nas provas e nas atividades de sala de aula são as “vale-tudo” e as “subjetivas”, ou seja, aquelas nas quais o aluno pode extrapolar um pouco, pode ser subjetivo, aquelas que o professor fica de mãos atadas no momento da correção, pois como distinguir os limites entre o certo e o errado, já que cada indivíduo carrega consigo experiências de vida únicas e modos de ver o mundo também singulares. Esses dois tipos de questão não são ‘indevidas’, mas ‘problemáticas’. Assim, as subjetivas não têm relação explícita com o texto motivador,

sua 'justificativa têm apenas caráter externo' e as vale-tudo têm no texto apenas um pretexto, pois estas não possuem nenhuma relação com o que se diz no texto. Há ainda um sexto tipo de questões: as impossíveis, as quais somente podem ser respondidas a partir de conhecimentos prévios do leitor.

Além das “vale-tudo”, “subjetivas” e “impossíveis”, há os tipos de perguntas inferenciais, as quais envolvem a ativação de diversos tipos de conhecimentos, tais como os linguísticos, os textuais e os de mundo, e as globais, as quais indagam sobre o texto ‘como um todo’, exigindo que o aluno se aprofunde no texto, que leia os implícitos e os associe aos explícitos. As questões inferenciais e as globais têm suas respostas na compreensão do horizonte máximo de um texto, pois necessitam que o aluno associe os conhecimentos que já tem às informações que lê. Essas informações nem sempre estão claras, mas podem ser (re)construídas pelo leitor atento e hábil, capaz de perceber as intenções do texto e conjugá-las às suas intenções de leitura e às suas experiências de leitor.

Assim sendo, para responder a esse tipo de questão o leitor exerce um papel ativo, ele será o responsável por, conforme Dell’Isóla (2001), gerar as informações novas a partir de informações dadas. Para isso, o professor deve, nos enunciados das questões sempre conduzir o aluno a compreender o texto de maneira globalizante, ou seja, deve ter em mente que o aluno deve ler o texto para compreendê-lo, e que esse é, de acordo com Soares (2005), “um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler”. Esses objetivos, portanto, devem, estar claros nas questões, para que o aluno possa, a partir de pistas e orientações proporcionadas nas questões, compreender efetivamente o texto.

O último tipo de questões refere-se às metalinguísticas aquelas que levam o aluno a perceber os elementos formais do texto, ou seja, perceber os elementos que constituem a sua estrutura. No entanto, as questões desse tipo são, na maioria dos casos, relativas ao ensino puramente gramatical, pois os estudos sobre a ‘análise linguística’<sup>12</sup> de um texto ainda não ganharam força nas salas de aula e nas provas de língua portuguesa. A predominância de enunciados que explorem apenas elementos formais dos textos propostos aos alunos, desconsidera que “ler não é realizar uma ou outra habilidade, mas

---

<sup>12</sup> A denominação Análise Linguística “surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos.” (MENDONÇA, 2006, p.205)

um conjunto delas, que juntas resultam na construção de sentido(s)” (COSCARELLI, 2006, p.4), ou seja, considera que ler envolve apenas uma habilidade: identificar e classificar elementos localizados na superfície textual.

## 2. METODOLOGIA

Este capítulo descreve o caminho percorrido para efetivar esta pesquisa que busca verificar como os enunciados de questões de tirinhas auxiliam os alunos a compreender esses textos. Primeiro, apresentamos a composição do corpus, bem como os critérios para sua seleção. Segundo, descrevemos os procedimentos adotados para a análise do material coletado e, terceiro, apresentamos a estrutura das provas utilizadas como corpus de pesquisa, a distribuição de pontos feita em cada uma das provas aplicadas ao longo do ano em uma escola de ensino fundamental e a maneira como as provas são aplicadas na escola.

### 2.1 *Corpus de pesquisa*

Para concretizar esta pesquisa, optamos pelo método qualitativo. Neste, de acordo com Godoy (1995), o pesquisador pode escolher três possibilidades: o estudo de caso, a etnografia e a pesquisa documental. Para a análise dos dados desta pesquisa, optamos pela última possibilidade, por ser “uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p. 38). Ela consiste em ter como objeto de estudo uma análise aprofundada de determinado conteúdo, que ainda não foi analisado da perspectiva proposta pelo pesquisador, e serve para encorpar, amparar, a partir dos dados coletados, outros pesquisadores que se interessam por assuntos afins. Embora tenhamos nos valido de dados quantitativos, esses apenas apontam indícios para buscar respostas para o porquê de tiras, especialmente as da Mafalda, serem consideradas tão complexas por alunos do ensino fundamental, mesmo eles tendo um contato frequente com esses textos.

Na pesquisa documental utilizam-se fontes que não receberam tratamento analítico, ou seja, são, conforme André e Lüdke (1986), fontes “naturais de informação”, as quais podem ser consultadas diversas vezes, de diversas perspectivas, de acordo com a intenção do pesquisador. Não se trata apenas de analisar um conjunto de documentos, mas de elaborar questionamentos e chegar a respostas, ou chegar a outros questionamentos que motivem outras pesquisas.

Os materiais desta pesquisa, provas de alunos do Ensino Fundamental, são essenciais para pesquisadores que desejam examinar um material de um ponto de vista ainda não

estudado, pois estão inseridos em um contexto real de uso, são compostos, geralmente, de gêneros de circulação cotidiana. As provas de língua portuguesa que compõem o corpus desta pesquisa são exemplo de que esse tipo de material possibilita a elaboração de novas hipóteses e de descobertas a respeito de determinado assunto, como quanto ao uso das tiras em sala de aula.

Considerando o objetivo geral, selecionamos, para compor o corpus desta pesquisa, provas de Língua Portuguesa aplicadas no período de 2011 a 2014, respectivamente, do 6º ao 9º ano, aplicadas em uma escola particular de Belo Horizonte<sup>13</sup>. Ao analisar as questões que apresentam textos que associam recursos verbais e o não verbais em cada uma dessas provas, verificamos como estas contribuem para que o aluno possa produzir sentidos para os textos. A atenção especial da análise recai sobre as tirinhas, com destaque para as da Mafalda de modo a evidenciar até que ponto os enunciados de questões motivadas por tirinhas auxiliam os alunos na compreensão dos sentidos e de efeitos de sentido.

As provas foram cedidas por dois alunos, cuja identidade não será revelada<sup>14</sup>, que realizaram todo o ensino fundamental na escola. Os critérios para a seleção desse material foram (i) que tivessem sido aplicadas entre 2011 e 2014; (ii) que fossem de Língua Portuguesa, (iii) que fossem destinadas às séries do Ensino Fundamental II e (iv) que contivessem valor agregado, ou seja, que a elas fossem atribuídas notas.

Foram coletadas 34 provas de Língua Portuguesa, dessas 8 exemplares referentes ao 6º ano de 2011, 8 exemplares ao 7º ano de 2012, 9 exemplares ao 8º ano de 2013 e 9 exemplares ao 9º ano de 2014.

A prova escolar foi escolhida como lócus de análise por três motivos: o primeiro devido à importância destinada a esse instrumento na escola em geral, ainda em seu formato tradicional, com data e horário marcados, alunos enfileirados, sem a possibilidade de consulta e, ainda, concebida como instrumento de punição<sup>15</sup>; o segundo devido à

---

<sup>13</sup> O nome da escola foi omitido nesta pesquisa, pois não se pretende medir a qualidade dessa instituição ou de avaliar o trabalho específico de professores.

<sup>14</sup> Optamos por não revelar nem a escola nem os alunos que nos cederam as provas, já que esta não se trata de uma pesquisa de caso, mas de uma análise de material ou pesquisa documental.

<sup>15</sup> Ainda hoje o momento da avaliação escolar é preconizado pelo professor e instituição como um momento de punição aos alunos, como um momento de acerto de contas, conforme aponta Moretto (2010). É, muitas vezes, na prova que o professor aplica questões complexas e não trabalhadas sistematicamente em sala de aula, acessíveis apenas aos alunos mais aplicados.

presença das tirinhas de Mafalda nesses instrumentos; e o terceiro devido à frequência maior de tiras de Quino em provas em comparação aos livros didáticos<sup>16</sup>.

Algumas hipóteses a respeito da dificuldade dos alunos em compreenderem as tiras, sejam as da Mafalda ou não, nortearam esta pesquisa: a primeira quanto à posição a qual as tiras são relegadas nas provas, ora como texto suplementar, ora como pretexto para o estudo de elementos da Gramática Tradicional; a segunda quanto ao valor social que é atribuído às avaliações escolares, este gera tensão e ansiedade nos alunos e pode interferir nos resultados; a terceira quanto à formulação dos enunciados, que podem ser, ora incompletos, ora empecilhos para a compreensão.

## 2.2 Procedimentos de análise

Após xerografadas as provas, foi omitida a identificação dos alunos e da instituição, já que esta pesquisa intenta analisar os enunciados<sup>17</sup>. E como não intencionamos estabelecer um juízo de valor ao colégio, quanto aos trabalhos com tirinhas, trataremos das provas como um todo, como um instrumento de avaliação comum a muitas instituições ainda hoje, e não de forma específica a esta instituição.

O primeiro passo desta pesquisa, após coletadas e xerografadas as provas, foi categorizar as provas por ano respectivo do ensino fundamental, desse modo, obtivemos quatro blocos de provas, respectivamente, o bloco do 6º ano de 2011, o do 7º ano de 2012, o do 8º ano de 2013 e o bloco de provas do 9º ano de 2014. Foram contabilizadas quantas provas foram aplicadas em cada ano. Levantamos quantos textos somente verbais, somente não verbais e quantos textos que associam recursos verbais e não verbais, bem como seus respectivos gêneros, estão presentes em cada prova. Esse primeiro levantamento foi relevante, pois ofereceu um panorama à pesquisa, quanto à frequência do uso de tiras e de outros textos verbais e não verbais como texto motivador, em relação ao montante de textos que associam recursos verbais e não verbais trabalhados nas provas ao longo de cada ano. A partir desse primeiro levantamento, pudemos, portanto, verificar qual a relevância das tirinhas na composição das provas, a partir da comparação do uso desse gênero como texto motivador, em relação aos outros gêneros verbais e não verbais e também em relação aos outros

---

<sup>16</sup> No momento de elaboração do objeto de estudo, pensamos em analisar as tiras da Mafalda em Livros Didáticos aprovados no PNLD 2014. Entretanto, percebemos a baixa recorrência desses textos nesse material. Isso instigou-nos a pensar que as tiras da Mafalda são consideradas difíceis por estarem quase somente nas avaliações, não sendo, dessa forma, trabalhadas e discutidas em sala de aula.

<sup>17</sup> Enunciados também são denominados de comandos.

gêneros somente verbais ou somente não verbais. Para concretizar e sistematizar esse momento da pesquisa, o qual buscou responder ao primeiro objetivo específico, elaboramos os quadros 1, 2, 3 e 4, respectivamente referentes ao levantamento dos textos e dos gêneros presentes nas provas de 2011, 2012, 2013 e 2014. Assim, como esses quatro primeiros quadros têm a mesma composição, são aqui descritos considerando-os como um mesmo modelo de quadro.

QUADROS 1, 2, 3 e 4 – Os gêneros textuais presentes nas provas de 2011, 2012, 2013 e 2014.

Prova	Quantidade de gêneros textuais e de textos por prova	Texto verbal	Texto não verbal	Texto verbal e não verbal	Total de textos
TOTAL					

Fonte: quadro elaborado pela autora

Na primeira coluna apresentamos as provas analisadas, essas foram denominadas a partir do seguinte código: Pr. (abreviação de “prova”), número de aplicação da prova (Pr1, Pr2, Pr3 etc.) e ano de aplicação da prova (Pr.1\_2011, Pr.1\_2012 etc.). Na segunda coluna, identificamos os gêneros textuais presentes em cada prova e quantificamos quantos exemplares de gêneros há de cada prova, por exemplo, na Pr.1\_2011 há um exemplar do gênero propaganda e um exemplar do gênero charge. A terceira, a quarta e a quinta colunas quantificaram, em números absolutos, os exemplares de textos somente verbais, de textos somente não verbais e de textos que associam recursos verbais e não verbais presentes em cada uma das provas de cada uma dos quatro anos do Ensino Fundamental II. A última coluna ocupou-se em apresentar a somatória de textos por prova. Verticalmente, as quatro últimas colunas desse modelo de quadro ocuparam-se com a somatória em números absolutos e em números percentuais do total de textos presentes nas provas.

Levantados os dados referentes à quantidade de textos e de gêneros presentes nas provas de cada ano, de maneira isolada, elaboramos o quadro 5, o qual sistematizou os dados coletados nos quatro primeiros quadros. Esse momento fez-se relevante, para que pudessemos enxergar qual o papel dos textos verbais, dos textos não verbais e, principalmente, dos textos que articulam recursos verbais e não verbais.

QUADRO 5 – Total de textos de gêneros presentes no montante de provas de 2011, 2012, 2013 e 2014.

ANO	TOTAL DE TEXTOS	TEXTO VERBAL	TEXTO NÃO VERBAL	TEXTO VERBAL E NÃO VERBAL
2011				
2012				
2013				
2014				
TOTAL				

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A primeira coluna foi preenchida com os quatro anos, 2011, 2012, 2013 e 2014. A segunda apresentou a quantidade absoluta de textos de cada um desses anos, a terceira, a quarta e a quinta colunas apresentaram, em números absolutos, a quantidade de textos, respectivamente, somente verbais, somente não verbais e verbais e não verbais. A última linha desse quadro ocupou-se com a somatória em números absolutos do total de textos de cada coluna. Esses quadros, 1, 2, 3, 4 e 5, preenchidos com os dados coletados das provas são descritos no capítulo 3, o qual se dedica a responder aos objetivos 1 e 2 desta pesquisa, que são, respectivamente, identificar quais os textos verbais e não verbais trabalhados em um conjunto de provas de uma mesma escola do ensino fundamental ao longo do ano e identificar entre os textos verbais e não verbais quantos e quais são tirinhas, quais e quantos são da Mafalda.

Obtido esse panorama do total de textos fizemos uma análise dessas provas, com o intuito de verificar os objetivos três e quatro, os quais, respectivamente, pretendem averiguar se os textos que associam recursos verbais e não verbais são considerados textos, se motivam questões e se têm seu sentido explorado nessas questões e examinar como esses textos são trabalhados, que tipo de perguntas são feitas.

QUADROS 6, 7, 8 e 9 – Análise das questões que compõem as provas de 2011, 2012, 2013 e 2014.

Gêneros textuais	Texto	Questões	Habilidades	Conteúdos
(Código identificador da prova)				

Fonte: Quadro elaborado pela autora<sup>18</sup>.

Na primeira coluna, dos quadros 6, 7, 8 e 9, definimos o gênero textual do texto motivador, para que a relação entre habilidades-conteúdo-gênero fosse estabelecida e,

<sup>18</sup> Os quadros encontram-se anexos, via CD-ROM, entregue junto ao material impresso.

dessa forma, favorecesse a culminância da conclusão das análises. Essa definição baseou-se prioritariamente na fornecida no corpo da prova, ao longo dos enunciados. No entanto, em alguns casos, precisamos definir os gêneros à luz das teorias descritas no capítulo 1, pois percebemos algumas incorreções quanto a essa classificação nas provas. A segunda coluna ocupou-se com a cópia do texto motivador presente em cada prova. Esse texto foi escaneado da forma como estava na prova, com ou sem a fonte e referência de onde foi retirado. A verificação da fonte bibliográfica foi relevante, pois pudemos verificar como sua ausência e sua presença podem influenciar no processo de compreensão dos textos e das questões. Na terceira coluna, foram digitados todos os enunciados que acompanharam os textos. Na quarta coluna, são descritas as habilidades necessárias à resolução da questão, tais como relacionar textos, citar, memorizar, transcrever, inferir, classificar. Essas habilidades foram baseadas nas matrizes<sup>19</sup> referentes ao 9º ano, e foram relevantes para que se pudessem visualizar quais operações mentais são exigidas de um aluno no momento de elaboração de respostas. E, na última coluna, intentamos localizar o conteúdo abordado pelas questões, tais como tipos de sujeito, vozes verbais, variação linguística e outros conteúdos trabalhados ao longo dos quatro anos finais do Ensino Fundamental II.

Esses quadros foram preenchidos a cada análise de questão no intuito de averiguar qual o papel das tirinhas em provas usadas na avaliação escolar, se elas são concebidas como texto, se são apenas pretexto para o trato com elementos gramaticais e quais as contribuições desse gênero textual para a formação de um leitor competente. Assim, esses quadros, além de auxiliarem a responder aos objetivos 3 e 4, também auxiliaram nas análises que pretendem responder aos objetivos específicos 5, 6, 7 e 8, os quais são: (3) averiguar se os textos que associam recursos verbais e não verbais são considerados textos, se motivam questões de compreensão e se têm seu sentido explorado nessas questões; (4) examinar como esses textos são trabalhados, que tipo de perguntas são feitas; (5) verificar se o trabalho com esses textos é sistemático e adequado à faixa-etária/ série; (6) verificar na exploração das tirinhas quais e quantas questões se dedicam

---

<sup>19</sup> Em 1988, com o intuito de avaliar as políticas públicas de educação, o Mec implantou o Saeb, Sistema de Avaliação da Educação Básica, aplicado a cada dois anos. Em 1997, foram incorporadas ao sistema as matrizes de referência, as quais medem as competências e as habilidades necessárias a ser alcançadas em cada ciclo do ensino básico. Essas matrizes servem para medir o desempenho dos alunos de maneira mais específica e eficaz, possibilitando um planejamento para os materiais didáticos e outras avaliações.

à construção de sentido; (7) diferenciar entre as questões de exploração de tirinhas aquelas que exigem inferência e as que exigem outro tipo de operações; (8) analisar as questões de exploração das tirinhas, especialmente as da Mafalda, verificando seu potencial para a promoção da compreensão. Essas análises, baseadas nos quadros de 6 a 9 e nos objetivos específicos de 3 a 8, motivaram a escrita do capítulo 4 que descreve os enunciados de questões motivados por textos que associam recursos verbais e não verbais, principalmente as tirinhas, e que também descreve as possibilidades de leitura desses textos.

Desse modo, nesse quarto capítulo, selecionamos alguns exemplares que melhor representassem o trabalho feito com cada um desses textos e os analisamos à luz das teorias discutidas no capítulo 1; após essas análises de alguns exemplares de questões, elaboramos uma síntese do que se pode concluir da leitura dos resultados e, em seguida, atemo-nos às questões que têm tirinhas, especialmente as que têm da Mafalda como texto motivador, descrevendo-as e as analisando. Nesse momento, todas as tirinhas que trabalham com questões de “interpretação de texto” foram apresentadas, já que esse é nosso objetivo geral, verificar até que ponto os enunciados de questões de tirinhas ajudam os alunos a compreender esses textos.

Ao final deste capítulo 4, foi possível responder ao nono objetivo específico, que se ocupa em verificar até que ponto as concepções sócio interacionistas de língua, de linguagem, de texto, de leitura e de aprendizagem que norteiam os documentos oficiais de ensino de língua portuguesa subjazem às questões com textos que articulam recursos verbais e não verbais presentes nas provas. O último capítulo, referente às conclusões, denominado “Considerações Finais”, ocupou-se de organizar os dados e suas análises, feitos ao longo do capítulo 4. Além disso, nesse momento apresentamos algumas questões motivadas por essa pesquisa, que servem de norte a pesquisas futuras na área do ensino de língua.

### **2.3 A aplicação das provas**

Pela leitura de documentos oficiais da escola, como o regimento escolar e o manual de condutas do professor, nota-se que a escola prega a multidisciplinaridade e a formação crítica como práticas pedagógicas essenciais ao desenvolvimento dos alunos. A instituição apregoa, também, que os professores se atualizem e se qualifiquem e que

realizem encontros e debates sobre o desempenho dos alunos. Além disso, encontra-se nos documentos uma valorização da formação de um aluno autônomo.

O texto principal das avaliações da escola é quase sempre um trecho do livro paradidático estudado<sup>20</sup>, das provas coletadas, quase todas seguiram esse padrão. Desse trecho são elaboradas questões de verificação de leitura e outras denominadas, de acordo com Marcuschi (2005) e Solé (1998), de localização de informação, seja no trecho selecionado, seja como referência à obra lida. Depois, como textos subjacentes, há as tiras, as charges, os cartuns, as propagandas e os anúncios publicitários. Os cem pontos anuais são distribuídos ao longo de três trimestres, também denominados de “etapa”. Aos dois primeiros trimestres são atribuídos trinta pontos, ao último, quarenta. Nas duas primeiras etapas, há duas provas no valor de sete pontos cada, três pontos destinados à avaliação da postura dos alunos, denominada de avaliação atitudinal, seis pontos distribuídos em trabalhos diversos e mais sete pontos destinados a uma avaliação denominada “especial”, a qual é elaborada pelo coordenador da disciplina e é aplicada a todas as unidades do Colégio<sup>21</sup>. No colégio, há uma aula semanal de Redação, com o mesmo professor de Língua Portuguesa. Entretanto, não há uma disciplina específica de Redação, já que a pontuação de ambas as disciplinas é a mesma. A temática da redação, quase sempre, está, também, relacionada à obra lida. A recuperação que ocorre na terceira etapa vale trinta e cinco pontos, no entanto, a nota máxima que o aluno pode atingir é vinte e um pontos, equivalente à média, sessenta por cento.

Os alunos recebem, no início de cada etapa, um calendário informando a data e o horário das provas. Estas são aplicadas ao longo dos três meses, pelo professor que estiver na sala de aula. Os alunos têm 50 minutos, o equivalente a uma hora/aula, para realizar cada avaliação. Realizam-se, nessa escola, no máximo, duas provas por dia. Para realizar as provas, os alunos enfileiram-se, deixam sobre a carteira apenas o material necessário, desligam os celulares e não devem se comunicar os colegas, correndo o risco de ser punido, com a prova retida e a nota zero atribuída. Esse tipo de concepção de avaliação ainda é presente em muitas escolas e, conforme nos aponta

---

<sup>20</sup> Os alunos dessa instituição devem ler dois livros paradidáticos, indicados na lista de material, por etapa.

<sup>21</sup> O Colégio possui unidades, distribuídas por toda a região metropolitana de Belo Horizonte. Nesta pesquisa, analisamos o material de apenas uma unidade.

Moretto (2010), deve ser combatida e substituída por um modelo no qual o momento do avaliar é sinônimo de aprendizagem.

Esses dados da aplicação se fazem relevantes, pois conhecer qual o contexto no qual os alunos se deparam com as tiras de Mafalda, com as tiras de outros personagens e com outros textos que associam recursos verbais e não verbais explica, até certo ponto, a dificuldade de compreensão desses gêneros e textos e, até mesmo, a rejeição por questões que abordem essa personagem.

### 3. OS TEXTOS E OS GÊNEROS NAS PROVAS DE 2011 A 2014.

Neste capítulo apresentamos os resultados da análise do corpus desta pesquisa: as provas dos anos de 2011 a 2014 referentes, respectivamente, ao 6º a 9º do Ensino Fundamental II. Respondemos aos dois primeiros objetivos específicos de pesquisa, quais sejam: (1) identificar quais os textos verbais e não verbais trabalhados em um conjunto de provas de uma mesma escola do ensino fundamental ao longo do ano e (2) identificar entre os textos verbais e não verbais quantos e quais são tirinhas, quais e quantos são da Mafalda. São esses objetivos que norteiam a organização do capítulo.

#### 3.1 Textos e Gêneros presentes nas provas.

Esta seção corresponde a dois objetivos específicos desta pesquisa, quais sejam, 1. identificar quantos e quais são os gêneros avaliados em um conjunto de provas de uma mesma escola do ensino fundamental ao longo de quatro anos; 2. identificar quantos e quais são os textos verbais, os não verbais, e os verbais e não verbais nas provas. A seção se organiza de modo a dar visibilidade aos textos e gêneros presentes nas provas em cada ano<sup>22</sup> de escolaridade nos anos de 2011 a 2014, respectivamente sexto, sétimo, oitavo e nono anos. Antes de serem respondidos os dois primeiros objetivos, apresentamos uma descrição do que se entende por cada um dos gêneros que associam recursos verbais e não verbais, os quais estão presentes nas provas deste *corpus*.

O total de textos encontrados no corpus é de 121. Devido a essa grande quantidade de exemplares, agrupamos esses textos que acordo com o gênero textual. Aqui trazemos uma breve descrição de como esses gêneros se configuram nas provas, as habilidades que demanda dos alunos e exemplos comentados de como os textos aparecem explorados nas provas ao longo dos anos. Predomina no corpus o gênero romance, textos de linguagem verbal, todavia, neste corpus percebemos que trechos de romances foram acompanhados de imagens, imagens das personagens ou uma cópia da capa do romance.

Os gêneros que aparecem nas provas são: o romance acompanhado de imagem, a capa de romance, anedotas, a charge, o cartum, as tirinhas (descritas no cap. 1), o cartaz, a

---

<sup>22</sup> O total de textos encontrados no corpus é 140. Devido a essa grande quantidade de exemplares, não foi viável descrever todos os textos e todas as respectivas questões. Por esse motivo, agrupamos esses textos que acordo com o gênero textual semelhante Todos foram mencionados na seção 3.1, em alguns apenas foram citadas as suas habilidades e em outros foram descritas as habilidades e ilustradas as questões por eles motivadas.

embalagem, a fotografia, o anúncio publicitário, a propaganda e o poema acompanhado de imagem.

O romance acompanhado de imagem, nas provas, pode vir acompanhado de um trecho de diálogos de momentos específicos da obra, ou trechos de momentos relativos ao clímax e ao desfecho. Um romance é um texto predominantemente narrativo – mas que geralmente apresenta diversas sequências descritivas –, composto de personagens principais e secundárias, de um enredo, de um problema a ser solucionado e de noção de temporalidade. Ele pode estar escrito em primeira ou terceira pessoa, de acordo com a intencionalidade e o estilo de seu autor.

As capas de romances dos livros paradidáticos lidos na etapa letiva são outro gênero presentes nas provas. As capas são gêneros textuais presentes na escola, mas as técnicas de leitura para ler esses textos são pouco – ou quase nunca – difundidas. Elas são um gênero que combina o verbal e o não verbal, os dois modos juntos resumem o enredo, ou a temática do romance, além de serem excelentes elementos de marketing, pois muitos leitores compram um livro pelo título e pela formatação da capa.

As anedotas são relatos breves cujo objetivo é gerar humor. Uma de suas principais características é a dependência que têm da recepção do interlocutor, pois, sem a adesão deste, uma anedota não cumpre seu objetivo. Esse gênero muitas vezes se assemelha às adivinhas e às piadas, por estarem os três intimamente ligados à necessidade de possuírem um público alvo disposto a rir, conforme Possenti (2008), que afirma que o humor depende das circunstâncias, ou seja, da situação comunicativa na qual se insere.

Outros textos que trabalham a crítica social a partir do humor e estão presentes no corpus formado pelas provas são a charge, o cartum e a tirinha, os quais, de acordo com os PCN de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2015), “são dispositivos visuais gráficos que veiculam e discutem aspectos da realidade social, apresentando-a de forma crítica e com muito humor” (p.130). Quanto à relevância desses textos no ensino da leitura, assevera Ramos (2013) que “humor e entendimento textual são elementos interligados, um depende do outro” (p.187). Esses três gêneros são muitas vezes concebidos como sinônimos, como em enunciados de questões as quais têm como texto motivador uma charge, mas a denominam como “tirinha” ou “cartum” ou vice-versa. Essa ‘confusão’ ou esse desconhecimento da especificidade de cada um desses gêneros

pode causar problemas de compreensão dos textos, já que cada um possui uma finalidade comunicativa específica.

A charge e o cartum são textos que geralmente apresentam apenas um quadro, enquanto a tirinha pode apresentar até quatro quadros, além disso, esta tem a narração como principal recurso para gerar o efeito de sentido, enquanto que os dois primeiros gêneros não se preocupam em narrar uma sequência de fatos, mas apenas focalizar em um momento, uma cena. Contudo, se por um lado a charge “é um texto de humor que dialoga especificamente com textos do noticiário. É uma notícia irônica de alguma informação, reportada ou não ao site que foi veiculada.” o cartum se preocupa em “brincar com alguma situação do cotidiano”, desconectada de eventos pontuais e do noticiário do dia. (RAMOS, 2013, p.192-193). Dessa forma, para a charge ser compreendida é preciso que o leitor esteja ciente do noticiário do dia ou da semana, caso contrário sua compreensão ficará comprometida, pois se, por exemplo, o leitor desconhecer a qual personalidade e a qual fato a charge se refere, a charge terá seu sentido esvaziado. O mesmo não acontece com o cartum, gênero textual que explora fatos comuns, corriqueiros aos seres humanos, ou seja, aborda fatos gerais, globais e não específicos como as charges. Desse modo, podemos afirmar que as charges são textos muito dependentes do contexto situacional e de conhecimentos prévios específicos, enquanto que os cartuns e as tirinhas são menos dependentes do contexto situacional e podem ser compreendidos a partir de conhecimentos de mundo amplamente compartilhados, como os problemas de trânsito, os conflitos amorosos, a degradação do planeta, as relações sociais, a vida nas grandes cidades etc.

Outro gênero presente no corpus é o cartaz, que de acordo com o dicionário de Gêneros Textuais de Costa (2008), também é denominado banner, letreiro, painel ou placa. Esse gênero funciona como um

anúncio ou aviso de dimensões variadas, muitas vezes ilustrado com desenhos ou com fotografias, apropriado para ser afixado em lugares públicos. Apresenta coerções genéricas semelhantes às de um *outdoor*, porém, geralmente é de dimensão menor. (p. 54)

Esse gênero é bastante utilizado na escola, principalmente em atividades nas quais se quer apresentar aos alunos variedades linguísticas que fogem às regras da norma padrão, como em atividades de concordância ou ortografia. Todavia, esses textos também têm sido utilizados em atividades que trabalham com estratégias argumentativas, como a

apelação e a ambiguidade, por exemplo. Além disso, pudemos verificar, no corpus, a presença de exemplares de cartazes comumente afixados em Igrejas, tais como os que divulgam a Campanha da Fraternidade<sup>23</sup>, as campanhas paroquiais ou as que intentam motivar o fiel a partir de uma mensagem de conforto e de uma imagem que se remeta ao sentimento de paz e harmonia entre as pessoas, isso se justifica pelo fato de as provas observadas serem de uma escola católica.

Há também nas provas a presença de embalagens, “cuja função é técnica e comercial e tem como objetivos acondicionar, proteger (desde o processo de produção até o consumo), informar, identificar, promover e vender um produto.” (NEGRÃO; CAMARGO, 2008). No entanto, mesmo que a função primeira da embalagem seja a de proteger e transportar produto, hoje é muito mais do que isso. A embalagem é um recurso muito útil para o consumidor, pois facilita o momento da compra do produto, uma vez que identifica o conteúdo nela contido. Conforme apontam Martins e Borghi (2007) serve também como estratégias de marketing para o comércio dos produtos. É por meio da embalagem que o consumidor pode ser persuadido para a compra. Sua presença na escola, então se justifica, porque é preciso aprender a ler esses textos.

A fotografia, um gênero muito presente nos livros didáticos, não teve um espaço significativo nas provas, talvez por serem pouco trabalhadas na sala de aula e talvez por alguns professores desconhecerem as possibilidades de leitura desse texto, como, por exemplo, as possibilidades de observação os efeitos gerados pelo enquadramento, pela perspectiva e por outros dos tantos elementos descritos na GVT de Kress e Van Leeuwen (2006) e na tradução de Brito e Pimenta (2009).

Dois dos gêneros recorrentes nas provas são os anúncios publicitários e as propagandas, comumente confundidos como sinônimos. As propagandas têm como finalidade a venda de um produto ou de uma marca, intentam divulgar ideias, programas governamentais, projetos de Ongs e igrejas, um exemplo seriam as propagandas de campanha contra dengue, as quais não intentam vender nenhum produto, mas ‘vender’ uma ideia: a de que os focos do mosquito transmissor devem ser eliminados com o auxílio do leitor, que é membro da população. Os anúncios publicitários, ou cartazes de divulgação, ou

---

<sup>23</sup> A Campanha da Fraternidade, projeto criado pela Igreja Católica durante o Concílio Vaticano II, tem como objetivo maior iluminar e instruir os fiéis para a vida em comunidade, para viver a solidariedade e a fraternidade em Jesus Cristo. Essa campanha tem início na Quaresma e chega ao fim juntamente com o ano Litúrgico, acompanhando os fiéis durante toda a caminhada anual.

publicidades são um gênero de caráter muito persuasivo, argumentativo, pois sua principal função social é convencer o leitor a consumir o que é anunciado, seja um produto de beleza, seja uma viagem, seja um carro ou qualquer outro bem de consumo pode ser descrito e maquiado em uma publicidade, ou, seja instigar o leitor a compactuar de uma ideia, de um programa, como no caso da propaganda. Reconhecer essa diferença é de importância, pois no momento de análise desses textos, o leitor já terá em mente as finalidades de cada um. Coscarelli e Cafiero (2002) afirmam que

os anúncios publicitários ocupam um espaço privilegiado na vida moderna. Eles invadem as nossas casas pela TV e pelo rádio, nos atropelam na rua em outdoors, que se avolumam pelas estradas, ruas, praças, fachadas de prédios; bombardeiam as caixas de e-mail e as de correio. Não há como ignorar ou ficar imune às mensagens que querem, a todo momento, nos impingir produtos de todo tipo. Se nossa vida é, hoje, mediada pelas peças publicitárias, é importante que se penetre nesse mundo para descobrir-lhe seus segredos, para apreender seus mecanismos persuasivos, suas formas de manipulação sutil do desejo. (p. 6)

Desse modo, a publicidade e a propaganda, para serem compreendidas e atingirem seu objetivo comunicativo, devem ter lidas suas entrelinhas, os pressupostos ‘ditos’ pela relação estabelecida entre o verbal e o não verbal. Mesmo diferentes, publicidade e propaganda têm características marcantes em comum, como a presença de elementos não verbais e verbais marcantes, os quais associados intentam gerar no leitor o sentimento de desejo, de necessidade, seja pelo produto de consumo, seja pela ideia propagada.

Outro gênero que aparece no corpus é o poema acompanhado de imagem. Os poemas são um gênero frequente neste corpus, sejam eles acompanhados de imagens ou não. Eles são textos, geralmente, escritos em versos, podem ter rimas ou não, e podem utilizar diversas figuras de linguagem e estilo, como as metáforas, as metonímias e as elipses, por exemplo.

Enfim, depois de observar os textos e os gêneros presentes em todas as provas foi possível contabilizar quantos exemplares de cada gênero aparecem em cada prova, e em função dos modos de organização de linguagem: texto verbal, texto não verbal, textos que articulam o verbal e o não verbal.

### 3.2 Textos e gêneros presentes nas provas de 2011

Quadro 1 – Textos e gêneros presentes nas provas do sexto ano de 2011.

PROVA	QUANTIDADE DE GÊNEROS POR PROVA		TEXTO VERBAL	TEXTO NÃO VERBAL	TEXTO VERBAL E NÃO VERBAL	TOTAL DE TEXTOS
Pr1_2011	Propaganda	1	0	0	2	2
	Charge	1				
Pr2_2011	Oração com imagem	1	1	0	3	4
	Cartaz de Igreja	1				
	Trecho de romance (paradidático)	1				
	Cartaz de filme	1				
Pr3_2011	Trecho de romance sem imagem (paradidático)	1	1	1	3	5
	Pintura	1				
	Tirinha	1				
	Cartaz de Igreja	1				
	Anúncio publicitário	1				
Pr4_2011	Crônica	1	3	0	1	4
	Verso de poema	1				
	Trecho de música	1				
	Tirinha	1				
Pr5_2011	Trecho de romance com imagem (paradidático)	1	3	0	0	3
	Trecho de texto didático	1				
	Transcrição de diálogo	1				
Pr6_2011	Paródia de contos de fada	1	1	0	1	2
	Tirinha	1				
Pr7_2011	Poema	1	1	0	1	2
	Tirinha	1				
Pr8_2011	Trecho de artigo de opinião	1	1	0	1	2
	Tirinha	1				
<b>TOTAL</b>		<b>24</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>12</b>	<b>24</b>
			<b>45,83</b>	<b>4,17</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

O Quadro 1<sup>24</sup> mostra que, ao longo de um ano, os alunos de 6º ano foram avaliados, nas provas de Língua Portuguesa, por meio de 24 textos. Desse total, 11, o equivalente a 45,83%, são textos somente verbais, 4,17% (um texto), são textos não verbais e 12, exatamente 50%, são textos que combinam recursos verbais e não verbais. O quadro indica ainda que uma grande variedade de gêneros faz parte das provas de 2011. Os 10 textos verbais são trechos de romance paradidático<sup>25</sup>, trecho de música, verso de poema, crônica, trecho de texto didático, transcrição de diálogo, paródia de contos de fada, poema e trecho de artigo de opinião. Os 13 textos verbais e não verbais presentes nas provas são: charge, propaganda, cartaz de igreja, oração com imagem, cartaz de filme, tirinha, anúncio publicitário, trecho de romance com imagem (paradidático), no ano, há cinco tirinhas utilizadas como texto motivador. E o único texto somente não verbal avaliado no ano é uma pintura de Leonardo da Vinci.

Os textos somente verbais das provas de 2011 aparecem, em geral, como o primeiro texto nas provas. Das oito provas aplicadas no ano, em cinco, os textos verbais foram os primeiros. Esses textos são, em sua maioria, resultados de cortes e de adaptações dos elaboradores das provas. Isto é, não figuram como textos integrais, embora sejam trechos com unidade de sentido. Esses trechos são de dois tipos: os de romance do paradidático lido na etapa letiva<sup>26</sup> e os de textos cujo assunto se associa ao conteúdo explorado na questão. Os do primeiro tipo contabilizam dois, um na Pr.2 e outro na Pr.3, e são trechos utilizados para ativar os conhecimentos e a leitura que o aluno fez da obra literária proposta pela instituição ao longo da etapa letiva.

Além dos dois trechos de romances, há outros oito exemplares de gêneros somente verbais, dos quais 4 são trechos e adaptações realizadas para as provas, como o verso de poema e o trecho de música, na Pr.4, o trecho de texto didático, na Pr.5 e o trecho de artigo de opinião na Pr.8. Os textos integrais contabilizam 4, a crônica na Pr.4, a transcrição de diálogo, na Pr.5, a paródia de conto de fadas, na Pr.6 e o poema na Pr.7.

A opção ora por fragmentos, ora por textos integrais está intimamente relacionada ao gênero do texto. As crônicas e os contos, por exemplo, são marcados

<sup>24</sup> As provas foram enumeradas na primeira coluna do Quadro 1, as quais foram denominadas pela abreviação “Pr”, seguida do número referente à ordem de aplicação e seguida do ano de aplicação. Desse modo, as avaliações componentes do *corpus* foram denominadas pelo código “Pr + número de aplicação + ano de aplicação.”

<sup>25</sup> Em quase todas as provas da escola há referência a uma obra infantojuvenil lida ao longo da etapa letiva. A lista de obras consta na lista de material.

<sup>26</sup> Diferenciamos os trechos de textos em dois grupos, pois percebemos que o gênero “trecho de romance (paradidático)” aparece com frequência nas provas dos quatro anos analisados.

predominantemente por sequências narrativas, ou seja, exigem, ao menos, a presença dos elementos fundamentais que sustentam a trama, o que dificultaria cortes e adaptações. Os artigos de opinião e os textos didáticos, por não apresentarem sequências narrativas, em alguns casos, têm somente uma de suas partes valorizada sem que o sentido se comprometa, como é o caso do trecho de artigo de opinião a seguir, escrito por Daniel Munduruku.

Exemplo 3: Trecho de artigo de opinião e enunciado de questão, retirado da Pr.8. de 2011.

**A voz dos povos indígenas**  
Daniel Munduruku

Se me perguntam a melhor forma de o branco estudar o índio, eu diria, em primeiro lugar, que é estudando suas próprias raízes. Que os alunos comecem por estudar a si próprios. (...) De onde vêm? Quem são seus antepassados? Não será raro encontrar, na genealogia, a ascendência indígena ou negra. Feito esse levantamento, é preciso estudar os contextos em que suas famílias viveram e como vieram parar na cidade onde estão. Num terceiro momento, devem estudar a história da própria cidade onde moram. O que havia naquele local? Como se deu a expansão? Certamente vão descobrir que muitos índios viviam ali. Conhecendo toda essa história, as crianças começam a entender e a respeitar suas raízes. A partir disso, podem começar a estudar os índios.

<b>Leia</b> o texto abaixo:
<b>RELACIONE</b> o texto “A voz dos povos indígenas” ao livro de Moacyr Scliar.

Fonte: Pr.8\_2011.

Mesmo se tratando de um trecho, a intencionalidade do artigo de opinião não se perde. O leitor pode compreender que o autor instiga os alunos a buscar pela genealogia com o intuito de descobrir suas raízes indígenas ou negras. O problema no uso desse texto na prova não é, portanto, de corte ou de adaptação do texto, mas a falta de uma fonte que leve a identificar a voz que fala no texto. Além disso falta o outro texto (o do livro de Moacyr Scliar) que é indicado no enunciado e com o qual o aluno terá de estabelecer uma relação.

A ausência de fonte pode confundir o leitor, no sentido de que não saberá se se trata de um trecho de romance, de artigo ou de outro texto qualquer. Outro problema é a falta de um enunciado da questão que explicita a relação entre o texto motivador e o que é

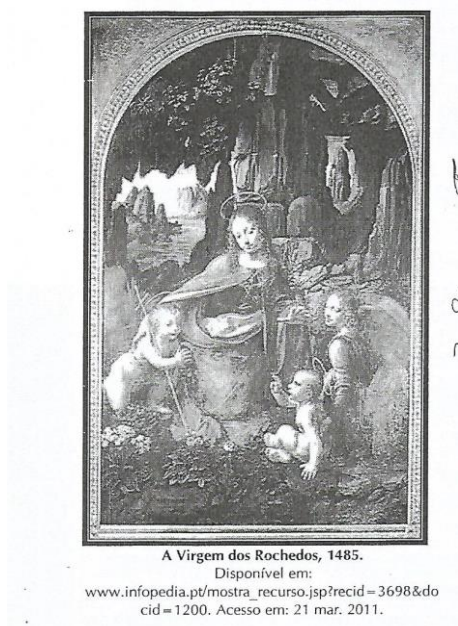
solicitado na pergunta. A questão solicita que o aluno relacione o trecho ao livro paradidático. À primeira vista, essa questão é interessante, mas, quando tentamos respondê-la, surgem diversas dúvidas, tais como: os textos devem ser relacionados levando em consideração semelhanças ou diferenças entre eles? Quais semelhanças e diferenças? A relação pretendida pode também estar no nível da estrutura textual, das escolhas linguísticas; ou ainda, pode se dar entre personagens, ou temática em comum? Essas e outras questões podem ser levantadas pelo aluno, já que o verbo “relacionar”, presente no enunciado, não é autoexplicativo, é amplo e imbrica diversas possibilidades de relações. Moretto (2010) afirma que o professor deve sempre ter em mente que seus conhecimentos não são idênticos aos dos seus alunos, desse modo, questões que pareçam claras e óbvias a um professor, podem ser incompreensíveis e irrespondíveis pelos alunos. Ainda de acordo com esse autor, “as provas devem sempre ter perguntas que contenham palavras de comando capazes de provocar respostas amplas, claras e precisas.” (p.61), essa clareza nos enunciados é essencial para que se possa alcançar os objetivos traçados para a avaliação. Assim, cabe ao elaborador da prova “dominar a arte de perguntar”, talvez uma das mais importantes “competências de um professor” (p.60)

Os textos somente não verbais não tiveram espaço em 2011. Apenas um desses apareceu: uma pintura, trabalhada na terceira prova. De certo modo, isso não surpreende, pois esses textos não são, ainda, considerados textos no ambiente escolar, pois “pouco é estudado no âmbito escolar, estando as imagens numa situação marginal”, talvez por ainda serem “concebidas como instrumentos ilustradores do texto verbal, mero ornamento para quebrar o ritmo cansativo da leitura” (SANTOS, 2011, p.2). Mesmo sendo em único exemplar, a pintura motivou uma questão que poderia ser considerada interessante se não houvesse nela tantas lacunas na formulação. A proposta exigiu dos alunos observar o texto imagético, identificar elementos distintos nesse texto e o relacionar com textos de gêneros diferentes.

A pintura de Leonardo da Vinci, uma das mais célebres, retrata a imagem da Virgem Maria, sob uma perspectiva renascentista, na qual prima o relevo, a profundidade, a iluminação e a valorização da forma humana, mas esses aspectos não foram explorados. Além desses, a questão poderia ter explorado a relação da virgem com a principal obra do autor, Mona Lisa, pois ambas têm com mistério a expressão facial, a qual é indecifrável. Mas o que alunos de sexto ano sabem sobre o Renascimento? O que sabem sobre Leonardo da Vinci? Inserir uma pintura de tal grandeza em uma avaliação

faria sentido se a obra do pintor tivesse sido tomada, anteriormente, como objeto de estudo e o contexto histórico de sua produção fosse adequadamente trabalhado. Não temos informações que possam assegurar que isso tenha sido feito, já que não fizemos observação direta em sala de aula, mas o enunciado da questão faz supor que esse trabalho não tenha sido realizado, como se pode ver no exemplo 4, a seguir

Exemplo 4: Pintura “A virgem dos rochedos”, de Leonardo da Vinci, e enunciado da questão, retirados da Pr.3 de 2011.



**Observe** essa pintura de Leonardo da Vinci:

**Identifique** na pintura *A virgem dos Rochedos*, de Leonardo da Vinci, dois elementos comuns ao sonho do personagem Vítor.

Fonte: Pr.3\_2011

A pintura não foi contextualizada na questão, apenas aparece a informação de que é obra de Leonardo da Vinci. Para responder a esse enunciado, o aluno deveria ler a legenda da imagem e ativar conhecimentos prévios sobre as características do pintor, do momento histórico e das imagens da Virgem. Questões como essa exigem habilidades do aluno que vão muito além da compreensão: envolvem apreciação estética. Vê-se claramente que a intenção da questão não é a de trabalhar a pintura propriamente dita. A leitura da imagem, do jogo de luz e sombra, das formas, das cores (mesmo porque a prova é em preto e branco) não é contemplada na questão. Esta foi apenas pretexto para

que o aluno identifique elementos de um texto paradidático que tinha Vítor como personagem. A utilização de textos como essa figura são, então, mero pretexto.

Além disso, o romance paradidático ao qual a questão faz referência não está inserido na prova. É possível supor que foi lido pelo aluno antes da prova e trabalhado em sala de aula. Nesse caso, há um apelo à memória para que se dê uma resposta.

Os textos que conjugam o verbal e o não verbal têm forte presença nas provas de 2011. Propaganda, charge, tirinha, cartaz aparecem mais de uma vez numa mesma prova. Isso significa que há um status privilegiado para esses textos já que não é comum outros gêneros se repetirem. Como se pode ver no Quadro 1.

Por exemplo, a frequência no uso de cartaz de Igreja - gênero pouco comum no ambiente escolar por veicularem conteúdo religioso - provavelmente, deve-se ao fato de o colégio no qual a prova foi aplicada adotar uma educação católica, e, portanto, ter liberdade e autoridade para trabalhar e para veicular esses textos. Esse gênero ‘incomum’ bem como as orações/preces e as imagens de santos católicos também frequentes nas provas podem ser de difícil compreensão de seus implícitos e de suas finalidades para alguns alunos, mas, é possível supor que os alunos de escolas cristãs já estejam familiarizados com textos do domínio religioso. Essa familiaridade é sinônima de conhecimento prévio, o qual pode ser ativado no momento da leitura e do reconhecimento da temática do discurso religioso. Mesmo que essa seja uma hipótese válida, não se pode conceber que haja informações suficientes para o aluno na tarefa, pois o enunciado da questão tem de trazer em si elementos suficientes para mobilizar conhecimentos prévios ou amparar aqueles que têm pouco ou nenhum conhecimento sobre o tema.

Em 2011, entre os 12 textos que articulam recursos verbais e não verbais, 5 são tirinhas: a do Chico Bento, de Maurício de Souza, na Pr.3, a do Bidú, também de Maurício de Souza, na Pr.4, a de Helga, de Dik Browne, na Pr.6, a da Turma da Mônica, de Maurício de Souza, na Pr.7 e a de Hagar, também de Dik Browne, na Pr.8. Há uma charge, de Gustavo Duarte, na Pr.1; uma oração de São Francisco de Assis acompanhada por uma imagem do santo, um cartaz de igreja, também com a imagem de São Francisco acompanhada de uma faixa, e um cartaz do filme “Era uma vez...”, de Breno Silveira, na Pr.2; um cartaz de igreja, de divulgação da Campanha da Fraternidade, e um anúncio

publicitário, do carro Celta, na Pr.3 e há, também, um trecho de romance com imagem, Infância Roubada, de Telma Andrade, na Pr.5.

### 3.3 Textos e gêneros presentes nas provas de 2012

Há nas provas de 2012, do 7º ano, 28 textos, dos quais 11, o equivalente a 39,28%, são textos somente verbais, 1, o equivalente a 3,58%, somente não verbal e 16, o equivalente a 57,14%, os que associam o verbal e o não verbal. Os textos verbais pertencem aos gêneros música, poema, trecho de texto didático e trecho do romance sem imagem (paradidático). Os 16 textos que associam recursos verbais e não verbais são notícia com infográfico, anúncio publicitário, trecho de romance com imagem (paradidático), cartaz de igreja com texto explicativo, embalagem, história em quadrinhos, propaganda, tirinha, charge e poema acompanhado de imagem. O único texto somente não verbal é uma fotografia.

Quadro 2 – Textos e gêneros presentes nas provas do sétimo ano de 2012.

PROVA	QUANTIDADE DE GÊNEROS POR PROVA		TEXTO VERBAL	TEXTO NÃO VERBAL	TEXTO VERBAL E NÃO VERBAL	TOTAL DE TEXTOS
Pr1_2012	Notícia com infográfico	1	0	0	2	2
	Anúncio publicitário	1				
Pr2_2012	Trecho de romance com imagem (paradidático)	1	1	0	2	3
	Cartaz de Igreja com texto explicativo	1				
	Trecho de texto didático	1				
Pr3_2012	Trecho de romance sem imagem (ver se paradidático)	1	1	0	2	3
	História em quadrinhos	1				
	Anúncio Publicitário	1				
Pr4_2012	Música	1	2	0	1	3
	Trecho de texto didático	1				
	Anúncio publicitário	1				
Pr5_2012	Poema	2	2	0	2	4
	Propaganda	1				
	Embalagem	1				
Pr6_2012	Poema	1	2	0	3	5

	Trecho do romance sem imagem (paradidático)	1				
	História em quadrinhos	1				
	Tirinha	1				
	Poema acompanhado imagem	1				
Pr7_2012	Trecho do romance sem imagem (paradidático)	1	1	1	2	4
	Tirinha	2				
	Fotografia	1				
Pr8_2012	Trecho do romance sem imagem (paradidático)	2	2	0	2	4
	Charge	1				
	Tirinha	1				
<b>TOTAL</b>		<b>28</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>16</b>	<b>28</b>
			<b>39,28</b>	<b>3,58</b>	<b>57,14</b>	<b>100</b>

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Em 2012, todos os textos somente verbais, com exceção dos trechos de textos didáticos, pertencem ao domínio literário. Entre os textos somente verbais de 2012, há cinco trechos de romances: “Os livros de Sayuri”, de Lúcia Hiratsuka, na Pr.3; dois trechos de “Cyrano de Bergerac”, de Edmond Rostand, na Pr.6; fragmento de “O menino do pijama listrado”, de John Boyne, na Pr.7; e de “Iracema”, de José de Alencar, e “Iracema em cena”, de Walcyr Carrasco, na Pr.8. A leitura de todos os 5 trechos auxiliaram a responder às questões, algumas perguntas abordaram a temática desses trechos de forma mais explícita e outros menos explícitas.

Além dos trechos de romance, há dois trechos de texto didático, ambos retirados do livro “Português: Linguagens”, de Cereja e Magalhães (2010), o primeiro exemplar define desinências, na Pr.2, e o segundo o conceito de linguagem figurada, na Pr.4. Nos dois casos, esses trechos serviram de base conceitual para responder às questões. Outro gênero somente não verbal foi o poema, três foram trabalhados nas provas de 2012, dois na Pr.5, “Pequena Crônica Policial” e “O dia abriu seu para-sol bordado”, de Mário Quintana, e um na Pr.6, “Certeza”, de José Elias. Além dos poemas, uma música, *Aquarela*, de Vinícius de Moraes e Toquinho, motivou a maior parte das questões da Pr.4.

Assim como em 2011, em 2012, apenas uma das provas (prova 7) contém um texto somente não verbal. Trata-se de uma fotografia do filme “O menino do pijama listrado”, sob direção do cineasta inglês Mark Herman.

Entre os 16 textos que associam recursos verbais e não verbais das provas de 2012, há 4 tirinhas, a do Minduim, de Charles Schulz, na Pr.6; a do Garfield, de Jim Davis, e a do Níquel Náusea, de Fernando Gonsales, na Pr.7 e a de Fred, de Roger Bollen, na Pr.8. Todas as tirinhas estavam nas três últimas provas. As duas histórias em quadrinhos (HQ), a de Do Contra, de Maurício de Souza, Pr.3 e a de Pato Donald, da Disney, na Pr.6, foi um gênero textual que somente esteve presente no ano de 2012, possivelmente devido à sua maior extensão quando comparado à tirinha, por exemplo, um gênero semelhante em diversos aspectos, mas mais sucinto.

Além das tirinhas e das HQ, nas provas de 2012 há três anúncios publicitários e uma propaganda. Os anúncios são o do laboratório “São Marcos”, na Pr.1; o do suco “Del Valle”, na Pr.3 e o do refrigerante “Coca Cola”, na Pr.4 e a única propaganda é a veiculada pelo Conselho Estadual da Criança e do Adolescente de Minas Gerais, na Pr.5 Além desses gêneros textuais, há nas provas de 2012, o gênero embalagem do Sabonete Protex, na Pr.5.

### **3.4 Textos e gêneros presentes nas provas de 2013**

O total de textos presentes nas 9 provas de 2013 é 29, desse total, 16, o equivalente a 55,17%, são textos somente verbais e 13, o equivalente a 44,83%, são textos que associam recursos verbais e não verbais. Os textos somente verbais pertencem aos gêneros citação bíblica, citação de personalidade, crônica, poema, trecho de artigo de opinião, trecho de romance sem imagem (paradidático), trecho de texto didático, provérbio popular e resposta de site de perguntas. Os textos que associam o verbal e o não verbal pertencem aos gêneros anúncio publicitário, charge, embalagem, propaganda, tirinha e trecho de romance com imagem (paradidático). Nesse ano, não houve nenhuma ocorrência de textos somente não verbais.

Quadro 3 – Textos e gêneros presentes nas provas do oitavo ano de 2013.

<b>PROVA</b>	<b>QUANTIDADE DE GÊNEROS POR PROVA</b>	<b>TEXTO VERBAL</b>	<b>TEXTO NÃO VERBAL</b>	<b>TEXTO VERBAL E NÃO VERBAL</b>	<b>TOTAL DE TEXTOS</b>
--------------	--	---------------------	-------------------------	----------------------------------	------------------------

Pr1_2013	Crônica	1	2	0	1	3
	Poema	1				
	Tirinha	1				
Pr2_2013	Poema	1	2	0	0	2
	Trecho de artigo de opinião	1				
Pr3_2013	Trecho de romance com imagem (paradidático)	1	1	0	3	4
	Trecho de texto didático	1				
	Anúncio publicitário	1				
	Tirinha	1				
Pr4_2013	Trechos de romance sem imagem (paradidático)	3	3	0	1	4
	Tirinha	1				
Pr5_2013	Charge	1	0	0	3	3
	Embalagem	2				
Pr6_2013	Trecho de romance sem imagem (paradidático)	1	3	0	0	3
	Citação bíblica	1				
	Provérbio popular	1				
Pr7_2013	Anúncio publicitário	1	0	0	1	1
Pr8_2013	Citação de personalidade	3	5	0	1	6
	Resposta de site de perguntas	1				
	Poema	1				
	Tirinha	1				
Pr9_2013	Trecho de romance com imagem (paradidático)	1	0	0	3	3
	Propaganda	1				
	Tirinha	1				
<b>TOTAL</b>		<b>29</b>	<b>16</b>	<b>0</b>	<b>13</b>	<b>29</b>
			<b>55,17</b>	<b>0</b>	<b>44,83</b>	<b>100</b>

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Entre os textos somente verbais de 2013, os trechos de romance sem imagem contabilizam 4, sendo 3 presentes na mesma prova. Desse modo, na Pr. 4, encontram-se três trechos, um da obra “A cidade e as Serras”, de Eça de Queiroz, e dois da obra “No alto da Serra”, de Álvaro Cardozo Gomes e na Pr.6, há o trecho de “Cacos de Vida”, de Sally Grindley.

Nas provas de 2013, há 3 poemas, “O último poema”, de Manuel Bandeira, na Pr.1. O segundo poema é “Poesia da Gramática”, de Patrícia Pessoa, na Pr.2 Além desses dois poemas, na Pr.8, há alguns versos de “Só para Jaime Ovalle”, também de Manuel Bandeira. Há, também, uma crônica, na Pr.1, “A última Crônica”, de Fernando Sabino.

Outros três gêneros que estão presentes nas provas de 2013 são um trecho de artigo de opinião, de Luiza Oliva, retirado do site *Direcional Educador*, na Pr.2, um trecho de texto didático, também da obra *Português Linguagens*, de Cereja e Magalhães (2010), na Pr.3 e uma resposta a site de perguntas, extraída do *Yahoo Respostas*, gênero exclusivo desse ano, na Pr.8.

Nesse ano, há a presença de um gênero em comum: as citações. Na prova 8, há três citações de personalidades, do escritor italiano Ítalo Calvino, do poeta americano Ezra Pound e do crítico literário francês, George Steiner, as quais, conjugadas à leitura do texto ‘resposta a site de perguntas’, foram utilizadas para a definição de uma obra clássica.

Entre os 13 textos verbais e não verbais das provas de 2013, estão 5 tirinhas, a da Galerinha do Bem, de Sesary, na Pr.1, a de Mafalda, de Quino, na Pr.3, a de um autor desconhecido, na Pr.4, a de Mafalda, de Quino, na Pr.8 e a de Níquel Náusea, de Fernando Gonzales, na Pr.9.

Os trechos de romance acompanhados de imagem são 2 em 2013. O trecho de “A face oculta”, de Maria Tereza Maldonado, na pr.3, e o trecho de “Mano descobre a diferença”, de Gilberto Dimenstrein e Heloisa Prieto, na Pr.9.

Além das tirinhas e dos trechos de romance há uma propaganda, a qual divulga a campanha belo-horizontina “Pedestre. Eu respeito”, na Pr.9 e dois anúncios publicitários, um da marca de cosméticos “O Boticário”, na Pr.3, e outro do bombom “Sonho de Valsa”, da marca Lacta, na Pr.7. Além desses há uma charge que aborda a temática da corrupção no Brasil, de autor desconhecido, e duas embalagens do amido de milho *Maizena*, na Pr.5. Para compreender textos do domínio publicitário, o leitor-aluno deve ter em mente que a intenção desses textos é sempre persuadi-lo, sempre convencê-lo que sua vida pode ser melhor ao adquirir o produto anunciado. Em todos os quatro anos, esse gênero textual esteve presente nas provas. Ilustramos um exemplar, a seguir.

Exemplo 5: anúncio publicitário de “O Boticário”, retirado da Pr.3 de 2013



Fonte: Pr.3\_2013

No caso desse anúncio de “O Boticário” o leitor precisa se basear no slogan “Você pode ser o que quiser” e associá-lo à imagem da participante, Gabriela, para perceber o quão persuasivo esse texto é, pois ele resume a ideia subjacente ao anúncio: a mulher que consome produtos de “O Boticário” é sensual, poderosa, tem muitos homens, veste-se como uma princesa, tem uma pele perfeita e é objeto de desejo – de homens e de mulheres. O pronome “você” dirige-se ao leitor, anunciando que ele é o interlocutor, o alvo desse texto. Esse diálogo direto com o leitor é confirmado pelo olhar de demanda da participante, Gabriela, que persuade o leitor a manter os olhos fixos nos seus. Para compreender esse slogan o leitor, precisa associá-lo às imagens, pois “ser o que quiser” só faz sentido quando ele percebe quem é Gabriela: uma princesa, uma linda mulher, de acordo com os padrões de beleza de nossa sociedade.

Para perceber quem Gabriela representa, é preciso que se leve em conta os elementos verbais que compõem esse anúncio que são um texto informativo à esquerda, na parte de cima do anúncio, local estratégico, pois no ocidente a tendência é iniciarmos a leitura da esquerda para a direita, de cima para baixo; à direita, a marca, “O Boticário”; abaixo da marca há o slogan “Você pode ser o que quiser” e à direita, na parte de baixo, há um texto, ilegível<sup>27</sup>. E é preciso que se associe essa parte verbal aos elementos não verbais que são uma mulher jovem, enquadrada no centro da peça publicitária, com olhar sensual, de pele branca, cabelos claros com uma coroa de flores, um vestido de cetim e pedras brilhantes, parte dos seios à mostra devido à posição dos braços, os quais

<sup>27</sup> “Mais de 2500 lojas esperando por você; [www.oboticario.com.br](http://www.oboticario.com.br); 0800 41 3011” – texto ilegível ao aluno, transcrito do mesmo anúncio publicitário disponível na internet em: [http://3.bp.blogspot.com/-01VuiOq\\_WKE/UstW2\\_aGQ2I/AAAAAAAAACE/EjGBoGPZ0s/s1600/cinderela.jpg](http://3.bp.blogspot.com/-01VuiOq_WKE/UstW2_aGQ2I/AAAAAAAAACE/EjGBoGPZ0s/s1600/cinderela.jpg)

contraem o colo; em volta da participante há cinco mãos e punhos à mostra carregando sapatos de material translúcido; o plano de fundo se assemelha ao céu com nuvens.

O leitor pode perceber que a mulher ao não dirigir seu olhar aos sapatos ofertados, subjuga os homens. Essa hipótese se confirma em “os príncipes que perderam o sono”, expressão idiomática que denota alguém preocupado, com problemas, neste caso os homens, que agora estão à mercê das mulheres – usuárias de produtos de O Boticário. No entanto, para chegar a essa conclusão não basta que o aluno apenas leia a parte verbal e a não verbal, mas é preciso que ele ative seus conhecimentos prévios sobre diversos assuntos, como o desejo das mulheres de ser querida por homens semelhantes aos príncipes, ao homem ideal; como o fato de Gabriela não ser um nome de uma princesa de um conto de fadas, mas ser um nome comum e frequente no Brasil; como a intertextualidade com a história de Cinderela, dona de um sapatinho de cristal, a garota pobre, feia e desconhecida, que se torna linda e desejada; como o significado da expressão “perder o sono” que, se entendida literalmente, esvazia parte do sentido da publicidade. A importância de questões e de atividades que auxiliem o aluno a ativar seus conhecimentos de mundo está sinalizada em Koch e Elias (2009), Antunes (2010) e Kleiman (2011), pois a ativação de conhecimentos de mundo é fundamental no processo de compreensão.

### **3.5 Textos e gêneros presentes nas provas de 2014**

O total de textos presentes nas 9 provas de 2014 é 40, desse total, 12, o equivalente a 30%, são textos somente verbais e 28, o equivalente a 70%, são textos verbais e não verbais. Os textos somente verbais pertencem aos gêneros poema, trecho de prefácio de romance (paradidático), trecho de livro de relatos, trecho de romance sem imagem (paradidático) e verbete de dicionário. Os textos que associam o verbal e o não verbal pertencem aos gêneros anedota acompanhada de imagem, anúncio publicitário, capa de livro (paradidático), cartaz, charge, citação de personalidade acompanhada de imagem, citação de romance com imagem (paradidático), figura acompanhada de frase, fotografia, placa, propaganda, tirinha e trecho de romance com imagem (paradidático). Nesse ano, não houve nenhuma ocorrência de textos somente não verbais.

Quadro 4 – Textos e gêneros presentes nas provas do nono ano de 2014

PROVA	QUANTIDADE DE GÊNEROS POR PROVA	TEXTO VERBAL	TEXTO NÃO	TEXTO VERBAL	TOTAL DE TEXTOS
-------	---------------------------------	--------------	-----------	--------------	-----------------

			VERBAL	E NÃO VERBAL		
Pr1_2014	Citação de romance com imagem (paradidático)	1	1	0	4	5
	Trecho de livro de relatos	1				
	Capa de livro (paradidático)	1				
	Figura acompanhada de frase	1				
	Tirinha	1				
Pr2_2014	Trecho de romance com imagem (paradidático)	1	0	0	3	3
	Propaganda	1				
	Tirinha	1				
Pr3_2014	Trecho de romance com imagem (paradidático)	1	0	0	4	4
	Tirinha	1				
	Charge	1				
	Anúncio publicitário	1				
Pr4_2014	Fotografia	1	0	0	3	3
	Tirinha	1				
	Anúncio publicitário	1				
Pr5_2014	Poema acompanhado de imagem	1	3	0	3	6
	Anequeta acompanhada de imagem	1				
	Poema	3				
	Citação de personalidade acompanhada de imagem	1				
Pr6_2014	Trechos de romance com imagem (paradidático)	3	2	0	5	7
	Trecho de romance sem imagem (paradidático)	1				
	Poema	1				
	Charge	1				
	Placa	1				
Pr7_2014	Trecho de prefácio de romance (paradidático)	2	2	0	1	3

	Tirinha	1				
Pr8_2014	Trecho de romance com imagem (paradidático)	1	1	0	3	4
	Poema	1				
	Anúncio publicitário	1				
	Cartaz	1				
Pr.9_2014	Poema	2	3	0	2	5
	Propaganda	1				
	Verbete de dicionário	1				
	Charge	1				
<b>TOTAL</b>		<b>40</b>	<b>12</b>	<b>0</b>	<b>28</b>	<b>40</b>
			<b>30</b>	<b>0</b>	<b>70</b>	<b>100</b>

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Entre os textos somente verbais de 2014, há um trecho de um livro de relatos, da Comissão Pastoral da Terra, o qual versa sobre o trabalho escravo no Brasil, na Pr.1, um trecho de romance sem imagem, da obra “O olho de vidro do meu avô”, de Bartolomeu Campos, Pr.6, e dois trechos de prefácio de romance paradidático, “O Fantasma da Ópera”, um comentário de autoria de Margarida Aguiar e outro de Luiz Antônio Aguiar, ambos na Pr.7.

As provas de 2014 foram as que mais apresentaram poemas, oito, ao todo: um acompanhado de imagem, “Orion” de Drummond, na Pr.5 e outros sete poemas (não acompanhados de imagens), “Para Sempre” e “Poesia”, também na Pr.5 e também da mesma autoria, ainda na Pr.5 há a presença de um terceiro poema, cujo autor a titulação são desconhecidos, “Traduzir-se” de Ferreira Gullar, na Pr.6, “Canção amiga” de Drummond, na Pr.8, e “Quadrilha” de Drummond e “A mão do poeta” de Leo Cunha, na Pr.9. Entre os oito poemas, cinco são do mesmo autor: o mineiro Carlos Drummond de Andrade<sup>28</sup>, isso comprova o quanto os gostos, as preferências e a subjetividade do professor contam na escolha dos textos que seus alunos lerão e serão avaliados, conforme nos apontam Paulo e Almeida (2009), em seu artigo intitulado “Formação de professores: subjetividade e práticas docentes”, o qual versa sobre como a subjetividade do professor influencia o aluno.

Além de alguns poemas acompanhados de imagem, em 2014, entre os 28 textos que associam recursos verbais e não verbais estão 5 tirinhas, a de Calvin e Haroldo, na Pr.1,

<sup>28</sup> Carlos Drummond de Andrade é um importante poeta, contista e cronista brasileiro do século XX (1902-1987).

a do Turma do Português, na Pr.2, a da Turma do Xaxado, na Pr.3, a de Hagar e Helga, na Pr.4 e uma tirinha elaborada para um blog, na Pr.7.

Os trechos de romance com imagem são três, o trecho do conto “A carteira”, de Machado de Assis, na Pr.2, o trecho do romance paradidático “As cores da Escravidão”, de Ieda Oliveira, na Pr.3 e o trecho do romance paradidático de “O olho de vidro do meu avô”, de Bartolomeu Campos de Queiroz, na Pr.8. Há também a capa do livro “As cores da escravidão”, na Pr.1.

Há três anúncios publicitários, o da Revista Casa, o qual divulga a revista, na Pr3, a da Unimed, a qual divulga um plano de saúde, na Pr.4 e o do jornal Folha de São Paulo, o qual intenta convencer os leitores do jornal sobre a veracidade e confiabilidade do mesmo, na Pr.8. Há, também, duas propagandas, uma veiculada pelo Conselho Nacional de Justiça, com o intuito de divulgar a lei que proíbe propaganda enganosa, na Pr.2 e outra veiculada pelo Fundo Cristão para Crianças (CCF Brasil), na Pr.9.

As charges contabilizam três, a do chargista Bessinha, veiculada no blog do autor, na Pr.3, a de Laerte, veiculada no Jornal Folha de São Paulo, na Pr.6 e a de Newton Silva, veiculada no portal de notícias “Granja Hoje”, na Pr.9.

Em 2014, alguns gêneros textuais têm apenas um exemplar, são eles: a citação de romance paradidático acompanhada de imagem e uma figura acompanhada de uma frase, a qual se trata de um desenho de crianças na sala de aula e uma frase utilizando verbo haver, na Pr.1; a fotografia, na Pr.4, a qual retrata o livro paradidático cobrado na etapa em cima da perna de crianças, simulando um momento de leitura e discussão; a anedota e a citação de personalidade acompanhada de imagem, a qual consiste em uma caixa de texto com uma fotografia de Drummond e uma frase dita pelo autor, na Pr.5; a placa, na Pr.6, a qual orienta os clientes de uma padaria sobre o produto que se encontra sobre a mesa e o cartaz, na Pr.8, o qual divulga aos clientes os valores e os contatos de um serviço de confecção de banners.

### **3.6 Total de textos verbais, não verbais, e verbais e não verbais nas provas**

As informações das subseções anteriores foram sistematizadas no quadro 5, no qual transformamos os dados coletados em porcentagens, para que pudéssemos ter uma visão geral do papel dos textos verbais e não verbais nas avaliações escolares. Acreditamos que essa averiguação é necessária, pois em nossa experiência docente notamos que os

textos de abertura de capítulos e subseções são quase sempre textos verbais, do tipo narrativo. Notamos que as tiras e as charges, por exemplo, sempre estão presentes nos livros didáticos, conforme constatou Rojo (2003) ao afirmar que estes textos se mostram em “gêneros bastante diversificados” (p.84), mas que têm sido relegadas ao segundo plano, ou seja, raramente são os textos principais de abertura. A partir dessa constatação, levantamos esse questionamento e percebemos que nas avaliações escolares os textos verbais e não verbais adquirem outra importância, conforme observamos no quadro a seguir.

Quadro 5 – Total de textos verbais, não verbais e verbais e não verbais.

<b>ANO</b>	<b>TOTAL DE TEXTOS</b>	<b>TEXTO VERBAL</b>	<b>TEXTO NÃO VERBAL</b>	<b>TEXTO VERBAL E NÃO VERBAL</b>
2011	24	45,83%	4,17%	50%
2012	28	39,28%	3,58%	57,14%
2013	29	55,17%	0	44,83%
2014	40	30%	0	70%
<b>TOTAL</b>	<b>121</b>	<b>41,32% (50 textos)</b>	<b>1,66% (2 textos)</b>	<b>57,02% (69 textos)</b>

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A maioria dos textos, 57,02%, presentes nas provas se referem aos que associam recursos verbais e não verbais, contra 41,32% dos textos somente verbais e 1,66% dos textos somente não verbais. Em números absolutos, dos 121 textos encontrados nas 34 provas do 6º ao 9º ano, 50 são somente verbais, 2 são somente não verbais e 69 são verbais e não verbais.

Entre esses 121 textos presentes nas provas de 2011 a 2014, as tirinhas apresentam 19 exemplares, tendo a maior representatividade entre todos os gêneros utilizados nas provas, 15,7%, sendo 2 exemplares da Mafalda. Pela relevância que as tirinhas e outros textos que associam os recursos verbais e não verbais assumiram nas provas analisadas, e a fim de responder às outras questões desta pesquisa, o capítulo 4, a seguir, descreve as questões de prova que envolveram esses gêneros e analisa o tratamento dado a eles.

#### **4. ATIVIDADES DE COMPREENSÃO DE TEXTOS NAS PROVAS**

Neste capítulo, buscamos responder aos objetivos específicos que nortearam esta pesquisa. Os dois primeiros objetivos foram discutidos no capítulo três, aqui respondemos aos outros (cf. p. 21). Na primeira seção, analisamos questões das provas, observando as habilidades que cada uma delas pretende avaliar e verificando o tratamento dado aos textos que associam recursos verbais e não verbais. Nesse trabalho de análise, verificamos até que ponto os textos são efetivamente explorados como textos e/ou até que ponto servem apenas de pretexto para exploração de conteúdos gramaticais; examinamos como esses textos são trabalhados, que tipo de perguntas são feitas; verificamos se o trabalho com esses textos é sistemático e adequado à faixa-etária/ série. A segunda seção deste capítulo apresenta as análises realizadas nas provas para verificar, na exploração das tirinhas, quais e quantas questões se dedicam à construção de sentido; e para diferenciar entre as questões de exploração de tirinhas aquelas que exigem inferência e as que exigem outro tipo de operações. Ainda, na mesma seção, analisamos as questões de exploração das tirinhas, especialmente as da Mafalda, verificando seu potencial para a promoção da compreensão. Ao final do capítulo, discutimos até que ponto as concepções sócio interacionistas de língua, de linguagem, de texto, de leitura e de aprendizagem que norteiam o ensino de língua portuguesa subjazem as questões presentes nas provas.

##### **4.1 Habilidades que as perguntas das provas mobilizam no aluno**

As principais habilidades exigidas nos comandos de questões presentes nas provas de 2011 a 2014, referentes aos 6º, 7º, 8º e 9º anos podem ser divididas em três grandes blocos: (1) as de verificação de leitura dos livros paradidáticos; (2) as metalinguísticas; e (3) as sobre o texto apresentado.


As primeiras referem-se às questões que têm como objetivo principal verificar se o aluno leu ou não leu o livro de literatura proposto na etapa letiva. As segundas podem ser divididas em dois blocos: as que exigem que o aluno classifique termos de acordo com nomenclaturas gramaticais e as que exigem que o aluno compreenda a função que determinado elemento linguístico exerce no sentido local ou global do texto. As terceiras, sobre o texto, pertencem desde ao tipo de questões “a cor do cavalo branco de Napoleão” até as questões globais e inferenciais. Nos parágrafos seguintes

exemplificamos essas questões, apresentando um ou dois exemplares representativos de cada habilidade exigida nas provas.

As questões que intentam confirmar a leitura das obras literárias quase sempre avaliam a memória do aluno, a capacidade de lembrar nomes de personagens, datas, fatos e desfecho das obras lidas. Na maioria dos casos, as questões que avaliam essa habilidade de memorizar utilizam textos que associam recursos verbais e não verbais somente como pretexto. O exemplo 6, a seguir, retrata esse tipo de trabalho.

Exemplo 6 – Oração de São Francisco acompanhada de imagem e Cartaz de Igreja e enunciados das questões, retirados da Pr 2 de 2011.

Texto I




**Oração de São Francisco**

Senhor, fazei-me um instrumento de Vossa paz.  
 Onde houver ódio, que eu leve amor.  
 Onde houver ofensa, que eu leve o perdão.  
 Onde houver discórdia, que eu leve a união.  
 Onde houver dúvida, que eu leve a fé.  
 Onde houver erro, que eu leve a verdade.  
 Onde houver desespero, que eu leve a esperança.  
 Onde houver tristeza, que eu leve a alegria.  
 Onde houver trevas, que eu leve a luz.

Ó Mestre, fazei que eu procure mais:  
 consolar, que ser consolado;  
 compreender, que ser compreendido;  
 amar, que ser amado.  
 Pois é dando que se recebe.  
 É perdoando que se é perdoado.  
 E é morrendo que se vive para a Vida Eterna.

Amém.



01. **Elabore** um pequeno parágrafo relacionando o texto I “Oração de São Francisco” com o livro “O caminho da paz”, de Fernando Carraro.

02. Escreva um exemplo do livro “O caminho da paz” que possa explicar a imagem do texto II.

Fonte: Pr.2\_2011.

Nas questões 01 e 02 o que se busca verificar não é a compreensão dos textos apresentados como suporte para a questão, mas se pretende verificar se o aluno leu o romance “O caminho da paz”, de Fernando Carraro. Em ambas as questões o aluno deve

relacionar o cartaz e a oração ao paradidático, mas não há indicações para que o aluno compreenda cada um desses textos individualmente antes de buscar relação com um terceiro que não se encontra na prova. Para responder a essas questões, é imprescindível que o aluno leia no cartaz com atenção os detalhes das imagens de São Francisco, ver os olhos da imagem voltados para longe do leitor, insinuando estar contemplando algo invisível, a figura Deus, provavelmente, já que este é quase sempre o destino do olhar distante dos santos católicos. É interessante perceber que mesmo também os recursos verbais no texto da oração não são explorados nas duas questões. O que parece é que se espera que os alunos vão ler a oração e compreendê-la. Mesmo que a segunda questão solicite ao aluno que volte ao texto II<sup>29</sup>, bem se fez que o foco da questão é o livro “Caminho da paz”. Para respondê-la o leitor pode ler a primeira imagem, na qual o santo está rodeado de pombas brancas, pássaro que é símbolo da paz.

A leitura das imagens pode auxiliar o leitor a ampliar sua compreensão, para isso, é preciso que os seus olhos estejam treinados, estejam atentos aos detalhes e as sutilezas das imagens, conforme apontam Sturken e Cartwright (2001). Essas autoras dizem que a leitura de uma imagem é muito ampla e que pode variar de acordo com o contexto e com a intenção de quem a lê, por isso é preciso ensinar o aluno a praticar o olhar, ensiná-lo a lidar com essa multiplicidade de textos visuais que circulam na sociedade e ensiná-lo a enxergar as imagens como um todo que faz sentido (p. 10-11). A questão não traz qualquer elemento que evidencie que esse treino do olhar tenha sido realizado antes, assim como não traz qualquer indicativo que chame a atenção do aluno para perceber detalhes que possam permitir estabelecer relações. Fica comprometido o desenvolvimento desse tipo de habilidade altamente complexa que é de relacionar. Para estabelecer relações é preciso que se tenham claros quais os elementos de um e de outro texto (oração/cartaz e romance de Carraro) estão sendo confrontados.

Além de questões que avaliem a memória que o aluno tem da obra literária que leu, há outro tipo de questões, as quais utilizam um trecho do romance paradidático, acompanhado de imagem ou não. Esse trecho, na maioria dos casos analisados, auxilia o aluno a responder a algumas das questões, mesmo que este não tenha lido a obra integralmente. Além do trecho, a imagem que o acompanha, mesmo que em nenhum dos casos tenha sido explorada ou sequer mencionada, auxilia o aluno a inferir a

---

<sup>29</sup> Na pr.2 de 2011, os textos são denominados textos I e II, respectivamente, oração a São Francisco e cartaz de igreja.

temática, o assunto central, versado na obra literária. O exemplo a seguir ilustra esse tipo de atividade.

Exemplo 7 – Trecho de romance com imagem e enunciado de questões, retirados da prova 3 de 2013.

**O REAL MUNDO VIRTUAL**

Todas as manhãs, Luciana saía da cama sacudida pelo pai, mal conseguia acordar com a xícara de café quente e vai para a escola como um zumbi. Zumbi. Era assim que o pai chamava quando se chocava com sua palidez de inimiga do sol e das atividades ao ar livre, quando a criticava pelo excesso de peso, quando não entendia por que ela não queria sair com os amigos.

Sempre que percebia o pai exasperando por vê-la recusar os convites para sair, Luciana respondia calmamente:

— Não quero fazer o que todo mundo faz! Estou me livrando para o que os outros pensam, não gosto de sair de casa e pronto!

— Mas isso não é normal na sua idade, Luciana!

— E daí? Não quero ser normal!

— Pois deveria querer ser uma adolescente normal e saudável, sem essas olheiras de poucas horas de sono, sem ir para a escola se arrastando e se arriscando a repetir ano!

— Eu odeio a escola, você sabe! E pouco me importa se eu for reprovada! Vai ser até bom! Quem sabe vocês desistem de me fazer estudar e me deixam ficar em casa, fazendo o que eu mais amo, que é ficar plugada no computador!

— Você pode repetir o ano duzentas vezes, mas da escola você não vai sair! E não adianta fazer essa resistência absurda, a ponto de mal falar com seus colegas! — Leandro gritava, impaciente.

— Não estou a fim de conversar com ninguém daquela escola! Meus amigos virtuais são muito mais interessantes!

Disponível em: <www.org.uepb.edu.br/2013/03/tecnologia-e-comunicacao-p-084.html>. Acesso em: 18 mai. 2013.

MALDONADO, Maria Tereza. *A face oculta*. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 13-14.

Leia o texto a seguir e responda às questões 01 e 02.

01. Considerando o texto acima, apresente o motivo da discussão entre Luciana e o pai.

02. Por que a personagem Luciana era comparada a um zumbi?

03. Na obra *A face oculta*, de Maria Tereza Maldonado, a personagem Luciana é

- a) uma adolescente extrovertida, com muitos amigos no colégio.
- b) uma garota atraente, adora atividades físicas e conversar com seus pais.
- c) alvo apenas da prática denominada bullying.
- d) vítima de cyberbullying, assim como o personagem Henry
- e) considerada uma agressora na prática do cyberbullying.

Fonte: Pr.3\_2013

A primeira questão mobiliza a habilidade de localizar informação explícita no texto e expor essa informação, pois o enunciado apenas solicita que o aluno leia o texto, encontre o motivo da discussão entre pai e filha e resuma esta informação: Luciana incomoda e preocupa o pai por não querer sair de casa e abandonar sua vida online. Para apresentar esse motivo, é preciso resumir todo o trecho, pois todo ele responde à questão. A segunda questão, por sua vez, exige as habilidades de inferir sentido de léxico a partir do sentido global do texto e de ativar conhecimentos prévios sobre as características de um zumbi. Essa questão pode ser respondida somente se o aluno reconhecer o significado de zumbi e o relacionar com o comportamento de Luciana, garota que parece apenas vagar pela casa, que não interage socialmente e que é pálida como se estivesse morta-viva.

A questão três poderia ser respondida sem a leitura integral da obra, se o aluno observasse a imagem que acompanha o texto (uma menina embaixo do computador) e se comparasse cada uma das alternativas apresentadas para resposta. A resposta correta é a alternativa “d”, a qual pode ser selecionada como correta a partir de eliminação das outras implausíveis, como ‘a’ e ‘b’, distratores que contrariam explicitamente o texto, a partir da eliminação de ‘c’ que apresenta o vocábulo ‘apenas’, inadequado a questões de múltipla escolha, e a informação que contraria o título do romance, pois somente no *cyberbullying* o autor é desconhecido, diferentemente do *bullying*, cujo agressor é público. A alternativa ‘e’, por sua vez, pode causar certa dúvida, mas que pode ser sanada se o aluno perceber nas entrelinhas da fala do pai e na imagem de uma menina submissa a um computador que se trata de uma vítima e não de uma agressora.

As questões cujas perguntas solicitam identificar e classificar elementos linguísticos de um texto não são questões de compreensão, portanto, não verificam habilidades do aluno como leitor, crítico, competente, capaz de ler os textos e compreendê-los. Esse tipo de questão utiliza os textos que associam recursos verbais e não verbais como pretexto ao trabalho puramente gramatical. Servem como pretexto para avaliar se o aluno decorou as nomenclaturas presentes na Gramática, ou seja, servem de pretexto para verificar se os “conteúdos” foram “aprendidos”. Esse tipo de questão com a gramática normativa apareceu de duas maneiras nas provas: como único exemplar de pergunta sobre determinado texto e conjugada a outras questões de interpretação do texto. Os três exemplos a seguir ilustram esse tipo de trabalho.

Exemplo 8 – Figura acompanhada de imagem e enunciados de questões, retirados da pr.1 de 2014.



04. Analise as afirmativas:

I. No enunciado há um erro de concordância verbal, pois, na primeira oração, o verbo

não está concordando com o sujeito “muitos alunos”

II. As formas “muitos” e “muito” foram usadas adequadamente, uma vez que a primeira exerce o papel de pronome-adjetivo e a segunda é invariável, pois é um advérbio.

III. Há um erro de concordância nominal, pois, na 2ª ocorrência do vocábulo “muito”, ele deveria estar no plural, concordando com o sujeito “alguns deles”.

IV. Se reescrevermos a 1ª oração, trocando o verbo “haver” pelo “existir”, o período ficaria assim: “Existia muitos alunos na sala”.

**São verdadeiras:**

- A) III apenas.
- B) I e II apenas.
- C) II e IV apenas.
- D) II apenas.
- E) III e IV apenas.

Fonte: Pr.1\_2014

A única questão motivada pelo texto exige que os alunos leiam quatro assertivas a respeito da parte verbal “Havia muitos alunos na sala e alguns deles estavam muito agitados.” Apenas a assertiva II está correta, pois em I não há erro de concordância verbal. O verbo “haver”, por ser impessoal, não concorda com o sujeito da oração. Em III, não há erro de concordância nominal, pois o advérbio ‘muito’ é invariável e refere-se ao verbo e não ao sujeito. Em IV, o verbo existir não está de acordo com a norma culta, pois é um verbo pessoal e deve concordar com o sujeito, diferentemente do verbo haver.

Para ponderar sobre a veracidade das assertivas, o aluno deve conhecer os conceitos de oração e período, concordância verbal e nominal, sujeito, pronome-adjetivo e advérbio. Todas essas nomenclaturas, as quais podem ser consultadas em qualquer Gramática e não precisam ser decoradas, assustam os alunos, deixam-nos inseguros e tem caráter punitivo, pois é difícil avaliar com segurança as assertivas sem que se reconheçam esses conceitos. Questões como essa são responsáveis por frases do tipo “Português é muito difícil!”, “Eu não entendo Português”... De acordo com Antunes (2002), os falantes de uma língua já têm conhecimentos internalizados sobre como se dá seu funcionamento, pois

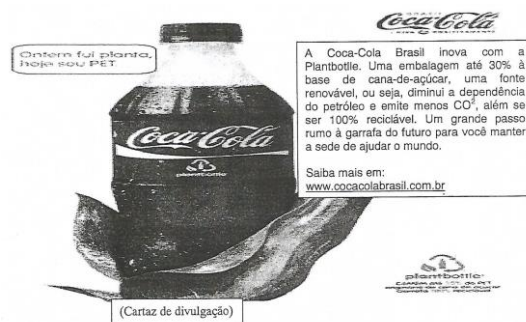
a atividade verbal, na sua dupla modalidade de fala e escrita, implica necessariamente o saber gramatical. Ou seja, toda atividade se realiza a partir de padrões estabelecidos por uma gramática, mesmo que os usuários da língua, por acaso, não tenham conhecimento explícito das regras que utilizam (p. 130)

Isso significa dizer que os usuários da língua, mesmo sem conhecer as nomenclaturas gramaticais têm noções e intuições e é a partir dessas intuições que o professor deve elaborar estratégias de ensino da norma culta. Para ensinar as regras de concordância do verbo haver, por exemplo, poderia ser elaborada uma atividade prévia, na qual os alunos se reuniram para discutir a correção e a incorreção de alguns casos de concordância desse verbo. Em seguida, o professor faria a correção de cada um dos casos propostos e proporia aos alunos que elaborassem suas próprias ‘regras’ de uso, que percebessem o que se manteve estável e que levantassem hipótese sobre a concordância correta. Essa atividade seria muito mais útil do que apenas ensiná-los e induzi-los a decorar regras já prontas e, além disso, colocaria o aluno como centro da atividade e centro de seu processo de aprendizagem, pois ele mesmo elaboraria explicações para os fenômenos linguísticos.

Além da dificuldade em responder a essa questão devido ao excesso de nomenclaturas, a imagem não retrata o que foi afirmado na frase, pois os alunos não estão agitados, estão enfileirados, sentados, com fisionomia tranquila, livros abertos e mãos acima da mesa. Todos olham para frente, como se olhassem para uma foto. Essa imagem apresenta alunos de diversas etnias, negros, brancos, amarelos, pardos etc., talvez fosse essa a intenção do desenhista – que não é citado no texto –: retratar a diversidade de etnias presente nas salas de aula. Essa imagem não foi explorada, não foi ao menos mencionada nas quatro assertivas e, ainda: a imagem contradiz a frase que a acompanha.

Nos dois exemplos seguintes, questões que exigem classificações gramaticais são conjugadas a questões que exploram parte do sentido do texto. Nem sempre essas questões estão relacionadas, ou seja, nem sempre o termo que se pede para classificar em uma questão é retomado na seguinte. Fica evidente a necessidade de introduzir, mesmo que forçosamente, conteúdos gramaticais na questão.

Exemplo 9: Anúncio publicitário da Coca Cola e enunciados das questões, retirados da Pr.4 de 2012.



06. Leia o anúncio a seguir para responder às questões propostas.
a) Cite dois advérbios do enunciado a seguir: “Ontem fui planta, hoje sou PET.”
b) Qual é o valor semântico desses advérbios?
c) Uma das funções do anúncio publicitário é promover uma marca ou uma tendência. <b>EXPLIQUE</b> o objetivo do anunciante, tendo em vista o valor semântico dos advérbios e a linguagem não verbal.

Fonte: pr.4\_2012

O primeiro enunciado orienta o aluno a ler o anúncio do refrigerante, o qual foi modificado pelo elaborador da prova, essa ‘adaptação’ pode ser notada a partir das duas caixas de texto inseridas na imagem, uma abaixo do refrigerante, indicando o gênero textual, e uma ao lado direito, acobertando parte da imagem, referindo-se, provavelmente, a uma transcrição do texto informativo. Essas inserções na imagem, feitas, provavelmente, foram necessárias para que o aluno pudesse ler com clareza os textos, pois a qualidade e nitidez da imagem foi alterada no xerox. As inserções na peça publicitária não permitem a leitura do texto na íntegra, nem mantêm a disposição dos elementos na peça, as cores, o tamanho da letra etc. elementos importante para conferir coerência aos textos, conforme vemos em

Informações como a espessura (em negrito ou mais afilada), expansão (se condensada ou não), formato (cursiva, tipográfica), curvatura, conectividade (sem uso de separação por espaços), orientação (letras mais altas ou mais baixas), regularidade (de formato irregular), desenho próprio (exclusivo de uma determinada fonte) e alinhamento (centralizado, à esquerda, à direita ou justificado) acabam por agregar significado ao texto em si. (VAN LEEUWEN *apud* BRITO e PIMENTA, 2009, 115-116)

Modificações como as que foram feitas, certamente comprometem os sentidos do texto. Uma solução plausível para esse problema seria que o professor apresentasse o texto na íntegra e após apresentasse a parte verbal ilegível no texto xerografado.

Figura 2 – anúncio publicitário da marca de refrigerantes *Coca-Cola*



Fonte: <https://fantasticomundopublicitario.files.wordpress.com/2010/09/24006.jpg>

Outro problema enfrentado pelos professores é ausência de cor dos textos copiados aos alunos. Nessa publicidade, por exemplo (ver figura 2), a cor marrom-avermelhada de “Ontem fui planta, hoje sou pet” leva o leitor a inferir que o “eu” dessa frase é a garrafa de coca cola, hipótese confirmada pela cor do líquido da garrafa e da letra. A cor verde claro das palavras “Brasil”, “plant”, “30%” e “100%” induz o leitor a pensar em sustentabilidade, em natureza, em vida e, conseqüentemente, a pensar que a *Coca-Cola* não é tão agressiva assim ao meio ambiente e à saúde do consumidor. Conforme nos aponta Gonçalves (2010), em sua pesquisa intitulada “O estatuto da persuasão no discurso publicitário”,

a publicidade recorre a jogos gráficos, como o tipo de letra que é utilizado, se o texto aparece em maiúsculas ou minúsculas, letra arredondada ou cursiva, a utilização de grafias ou signos que deem ao texto uma aparência estranha, conotando as palavras com o prestígio do internacional e do moderno. (p. 62)

Todavia, essa leitura, apontada pelo enunciado “06” não se fez necessária para responder a duas das três questões, pois as perguntas “a” e “b” são respondidas apenas com a leitura da frase transcrita em “a”. Para isso, o aluno deve mobilizar as habilidades

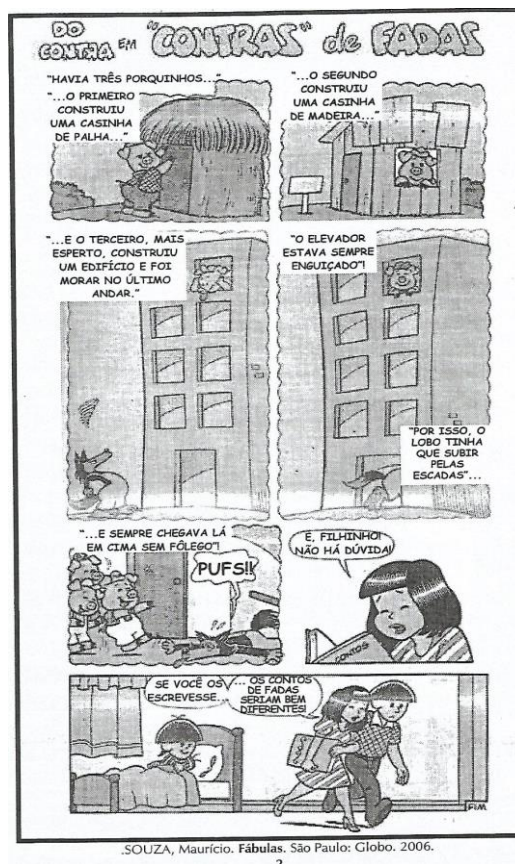
de localizar dois advérbios em assertiva e classificar os advérbios de acordo com seu valor semântico.

Para responder à questão “c”, no entanto, é, finalmente, necessária a leitura do texto e a associação dos elementos não verbais – a imagem de uma garrafa Pet sobre uma folha – aos elementos verbais – os textos presentes nas caixas de texto. Além disso, para responder a essa questão, o aluno deve reconhecer o valor semântico dos advérbios apontados nas questões anteriores e deve reconhecer a importância desses advérbios na construção do sentido do anúncio publicitário. Desse modo, enquanto as duas primeiras questões mobilizam apenas habilidades de localização e classificação de itens gramaticais, a última mobiliza, além dessas, também as habilidades de inferir/compreender o sentido global do texto e explicar em um parágrafo a relação entre esse sentido e o valor semântico dos advérbios. Além de solicitar que o aluno levante conhecimentos textuais sobre o gênero anúncio.

Os enunciados da HQ de *Do Contra*, de Maurício de Souza, na Pr.3 de 2012, mobilizaram, nos dois enunciados a ela referentes, as habilidades de reconhecer os conceitos de modo e formas verbais, classificar os verbos em destaque de acordo com o modo e as formas verbais, localizar os verbos nos balões de fala, inferir/compreender sentido global da HQ, relacionar o título às falas do último quadrinho e ativar conhecimentos prévios sobre o personagem *Do Contra*. A HQ de Pato Donald, um dos personagens da Disney, na Pr.6 de 2012, motivou apenas uma questão a qual solicitou as habilidades de relacionar temática comum entre textos de gêneros diferentes, inferir sentido global de HQ e o relacionar a episódio de romance paradidático.

A HQ de *Do Contra*, de Maurício de Souza, na Pr.3 de 2013, possui seis quadros, dos quais quatro não há balões de fala, mas somente a voz de um narrador que inicia narrando a história dos Três Porquinhos, o terceiro quadro quebra a expectativa do leitor, quando a história começa a ser distorcida. Essa distorção é justificada pelo título “Contras’ de fada”, que já sinaliza uma inversão, uma oposição e pelo personagem protagonista “Do Contra”, cujas histórias sempre apresentam fatos inusitados.

Exemplo 10 – História em Quadrinhos de Do Contra, Maurício de Souza, e enunciados das questões, retirados da pr.3 de 2012.



Leia os textos a seguir e responda o que se pede.

a) **Observe** a frase: “se você os escrevesse, os contos de fadas seriam bem diferentes.”

**Indique** em que tempo e modo estão as formas verbais escrevesse e seriam na frase acima.

**Explique** como o emprego desses verbos, presentes no final da história, é importante para a construção do humor e do sentido do título.

Fonte: pr.3\_2012

Para responder ao enunciado da questão “**Indique** em que tempo e modo estão as formas verbais escrevesse e seriam na frase acima.” Não é necessário ler a HQ, pois são considerados apenas os elementos verbais do último quadro. Assim, para responder a essa questão seria necessária apenas a transcrição da frase e a leitura dos verbos. Já o enunciado da questão “**Explique** como o emprego desses verbos, presentes no final da história, é importante para a construção do humor e do sentido do título.” exige a leitura da HQ e a compreensão de seu sentido global. Para responder a essa última questão, as características de *Do Contra* devem ser associadas à paródia do conto Os três Porquinhos, já que o personagem de Maurício de Souza sempre quebra a expectativa do

leitor, pois suas atitudes fogem aos padrões sociais. Desse modo, ao considerar que as histórias de *Do Contra* têm um estranhamento, o leitor facilmente depreenderia os sentidos de “escrevesse” e “seriam”, verbos no modo subjuntivo, os quais indicam possibilidades, hipóteses.

Além das questões puramente classificatórias, há as questões cujas perguntas solicitam ao aluno que identifique a função de um elemento linguístico. Essas questões sozinhas não são capazes de levar o leitor à compreensão do texto, pois elas tratam de elementos isolados do texto, elas, assim como as primeiras que trabalham com a Gramática Normativa, não induzem o aluno a enxergar os diversos horizontes de leitura de um texto. Isso se comprova no exemplo a seguir.

Exemplo 11: Cartaz de filme e enunciados das questões, retirados da Pr 2 de 2011.



Leia o cartaz e responda as letras *a* e *b*.

a) O título do filme nos faz lembrar de um gênero textual estudado na 1ª etapa. Que gênero textual é este? **Justifique** sua resposta.

b) No cartaz foi utilizada linguagem verbal ou não verbal? **Justifique** sua resposta.

Fonte: pr.2\_2011.

O texto é um cartaz do filme brasileiro “Era uma vez”, exibido nos cinemas e disponível para locação. O cartaz traz como informações visuais a imagem de um casal separado por uma simulação de um rasgo no papel do cartaz, abaixo deles, há o retrato de uma cidade, o Rio de Janeiro, também dividida pelo rasgo e como informação verbal visível ao aluno há o título do filme, Era uma vez.... No entanto, há no cartaz uma informação

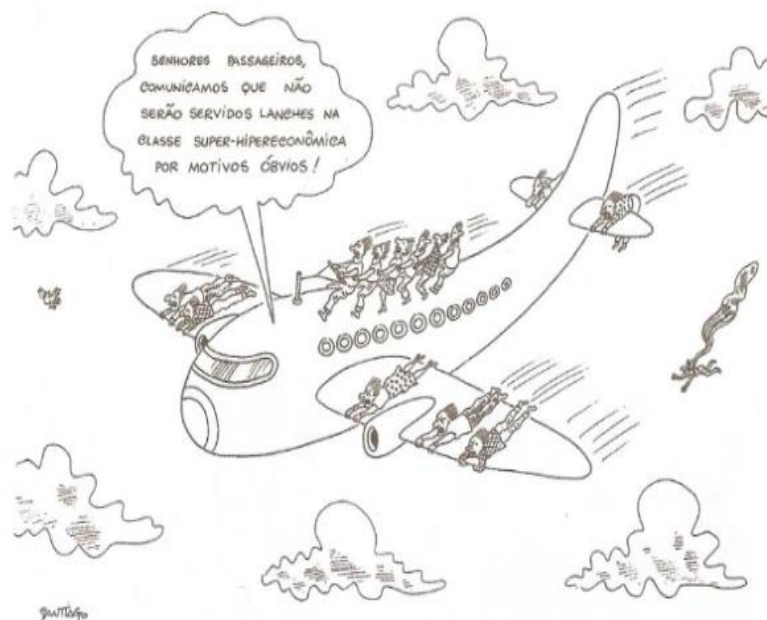
importante, a qual parece estar ilegível na prova: a informação à esquerda, abaixo do título, “Uma história de amor, numa cidade partida”. O vocábulo “partida” confere significação ao rasgo presente na imagem, o qual divide os amantes e a cidade. Esse vocábulo, quanto associado aos efeitos visuais, leva o leitor a realizar algumas inferências quanto ao conteúdo da obra, como o romance proibido, inviável, dos dois jovens e como uma cidade em conflito. Essas inferências, que seriam possibilitadas pela leitura do texto se não estivesse ilegível, podem auxiliar o leitor a responder a questão de letra “a”, pois nos contos de fadas, a resposta correta da questão, há sempre uma história de amor proibido, conflitante e dramático. Além disso, há outros recursos verbais ilegíveis como a primeira frase acima: “Do diretor de 2 filhos de Francisco”, a qual poderia ser indagada sua relevância e sua função, no caso, convencer o espectador de que se trata de um bom filme, pois tem o mesmo diretor de uma obra premiada e consagrada pelo público. Compreender o cartaz, então, implica perceber os objetos aos quais faz referências, o filme de gênero dramático, Era uma vez..., ilustrado em algumas imagens, como em um recorte e colagem de várias fotografias e algumas frases nominais, as quais adjetivam a obra. e implica perceber as intenções subjacentes: convencer o leitor a assistir ao filme, para que este possa ter seu mérito e valor reconhecidos no mercado de dramaturgia. Essa compreensão foi privilegiada? Os alunos realmente leram as imagens, o jovem casal separado e a cidade dividida? Ou bastava associar a expressão “Era uma vez...” ao gênero conto de fadas?

Desse texto, no primeiro enunciado é solicitado ao aluno que identifique o gênero textual, que associe elementos verbais e não verbais, que infira o sentido global do cartaz e que relacione textos de gêneros diferentes. Para responder ao segundo enunciado dessa questão, o aluno deve reconhecer o conceito de linguagem verbal, de linguagem não verbal e de linguagem mista. Todavia, o enunciado não deixa clara essa informação, pois ao perguntar “No cartaz foi utilizada linguagem verbal ou não verbal? Justifique sua resposta.”, a conjunção coordenativa “ou” denota que há apenas duas possibilidades de respostas, e não três, pois além da linguagem verbal e da linguagem não verbal, há a linguagem que associa recursos verbais e não verbais.

Outro tipo de questões metalinguísticas são aquelas que trabalham com a classificação da função de elementos textuais. Essas questões foram acompanhadas de outras que buscaram explorar parte dos sentidos do texto motivador. Elas se divergem daquelas que trabalham com a Gramática Normativa, ao abordarem “nomenclaturas” da Linguística

Textual, e se assemelham, ao exigirem a “habilidade” de decorar e conceitos e de identificá-los. Como podemos ver no exemplo a seguir.

Exemplo 12 – Charge e enunciados das questões, retirados da Pr.1 de 2011.



(Tinto fresca. Porto Alegre: L&PM, 2004. p. 16.)

5. O balão de fala do cartum pressupõe uma interação pela linguagem. Responda:
a) <b>Que</b> tipo de linguagem foi utilizado nessa interação? <b>Justifique.</b>
b) <b>Quem</b> é o locutor nessa interação? E o locutário?
c) <b>Em que</b> local da aeronave fica a classe super-hipereconômica?
d) <b>Quais</b> seriam os motivos óbvios para o lanche não ser servido nessa classe?
6. Considere agora o cartum como um todo. Ele é um texto que também permite a interação pela linguagem. <b>Responda:</b>
a) <b>Quem</b> são os interlocutores (locutor e locutário) nessa interação?
b) <b>Que</b> tipo de linguagem foi usado nessa interação? <b>Justifique.</b>

Fonte: Pr.1\_2011

Esse texto possibilita um trabalho amplo e interessante por estar repleto de possibilidades de sentidos, alguns mais explícitos outros bem menos. Ele retrata, com humor, duas realidades bastante frequentes nas companhias aéreas da atualidade: a diferenciação, nada velada, entre as classes econômicas de passageiros e a escassez de lanches e de refeições a bordo. Tece uma crítica a essas realidades a partir do exagero.

Contudo, as questões não exploram todo esse potencial semântico. Revela-se nas questões uma preocupação com conteúdos, neste caso, com os agentes do discurso. Os

conceitos de locutor, alocutário, interação, tipo de linguagem, explicados em detalhes na obra “Linguagem e Discurso”, de Charaudeau (2010), cujos leitores são especialistas nos estudos do discurso, são exigidos de alunos de 6º ano, cuja faixa etária varia entre 10 e 11 anos. Essa exigência não deixa dúvidas sobre a impropriedade das questões propostas. Até que ponto esses conceitos e nomenclaturas precisam ser trabalhados com crianças se mesmo para alunos da graduação, pode ser difícil compreender ‘os dois circuitos do ato de linguagem’, os ‘eus’ e os ‘tus’ implicados em uma situação de comunicação, pode ser um processo extremamente complexo, imaginemos para uma criança, como seria.

Essa possibilidade de dois circuitos de fala da charge poderia ser trabalhada de forma mais natural, ou seja, sem que os complexos conceitos postulados por Charaudeau (2010) fossem expostos às crianças. Isto é, as perguntas poderiam ter sido feitas de outra forma, como, por exemplo:

5. Para responder às alternativas de “a” a “d” a seguir, considere a situação apresentada na charge.
a) <sup>30</sup> Observe de que parte do avião vem o balão de fala. <b>Quem</b> é o autor dessa fala? <b>Para quem</b> ele fala?
b) Nesse balão, <b>que</b> tipo de linguagem foi predominante, verbal, não verbal ou mista? <b>Por que</b> você acha que o autor optou por esse tipo?
c) <b>Em que</b> local da aeronave fica a classe super-hipereconômica?
d) <b>Quais</b> seriam os motivos óbvios para o lanche não ser servido nessa classe?
6. A charge é um texto que costuma circular em jornais e em revistas, sua intenção é criticar alguma notícia importante e muito discutida pelas pessoas. Esse gênero textual faz essa crítica por meio do uso de recursos como o humor e o exagero, os quais levam os leitores a, ao mesmo tempo, se divertir e a pensar sobre os problemas da sociedade.
Para responder às alternativas “a” e “b”, considere a charge como um texto que pode ser lido e compreendido de várias maneiras por diversos leitores.
a) <b>Para</b> quem esse texto foi escrito? Por quem você acha que esse texto foi escrito?
b) <b>Que</b> tipo de linguagem foi usado nessa interação, verbal, não verbal ou mista? <b>Justifique</b> sua resposta com base nas características do gênero textual charge.

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Como vemos na proposta<sup>31</sup> de reformulação de questões, presentes no quadro, é possível perguntar o mesmo, ainda utilizando as teorias da Análise do Discurso, mas de

<sup>30</sup> Invertamos as alternativas A e B, para que possam seguir o raciocínio de leitura.

<sup>31</sup> Essa proposta de reformulação baseou-se em três itens: na intenção inicial do professor elaborador da prova, na teoria de Charaudeau (2010) e em minha experiência como professora de alunos de escola particular de 6º ano.

maneira que seja acessível a alunos do 6º ano. Fazer questões com enunciados mais simples e claros, não significa que estas são mais fáceis e que deixam de “cobrar um conteúdo”, preocupação de muitas instituições e professores. Acreditamos, pois, que essa teoria poderia ser trabalhada com os alunos, caso a transposição didática fosse feita de forma adequada ao contexto da educação básica e à faixa-etária dos alunos. Os dois níveis linguísticos, do leitor e autor e das personagens, poderia ser explorado quando utilizadas as nomenclaturas do cotidiano desses alunos, as quais conferem tom de realidade e podem ser aplicadas aos diversos textos que circulam socialmente.

Além disso, para compreender esse texto, uma leitura atenta das imagens é imprescindível. Há um estranhamento gerado pela presença de pessoas na parte externa de um avião em movimento, esse estranhamento leva o leitor a inferir que se trata de passageiros viajando na parte de fora de um avião. Essa cena, para fazer sentido, deve ser associada à parte verbal do texto, em que se encontra em um balão de fala, cujo autor está oculto. Por inferência, é possível identificar o autor dessa fala como sendo um dos tripulantes do voo, pois o balão se encontra apontado para a extremidade dianteira da aeronave, onde, convencionalmente, fica a tripulação. Mas, para realizar essa inferência, é necessário ter conhecimento prévio sobre como os tripulantes agem durante voos, informando sobre o lanche que será servido a bordo. Quem nunca viajou de avião ou que não tem conhecimento sobre esse procedimento, não tem como compreender. O anúncio faz referência a uma classe “superhipereconômica”. Aqui é necessário mobilizar informações linguísticas do conhecimento prévio do leitor para compreender o efeito dessa palavra inventada a partir da utilização de dois prefixos que indicam exagero. As imagens são outra fonte de informações os riscos que indicam movimento, os passageiros sobre o avião, os que se agarram nas asas também precisam ser observados. O anúncio do tripulante e a imagem dos passageiros conduzem o leitor a compreender que as intenções da charge são: criticar as empresas aéreas pelo tratamento destinado aos passageiros de classes econômicas e criticar o comportamento da sociedade de forma geral, ao destinar tratamentos diferenciados às pessoas de classes sociais diversas. Mas considerando que a charge é um gênero altamente ligado ao seu contexto de produção, a total ausência sobre quando o texto foi publicado, onde foi publicado em que contexto histórico é outra limitação à compreensão.

As questões cujas perguntas solicitam ao aluno que compreenda o sentido global de um texto e que exigem que o aluno realize inferências ativando conhecimentos estão

presentes em alguns dos textos que associam elementos verbais e não verbais. Nesse *corpus* elas ocorreram de diversas maneiras, a fim de: relacionar assunto global de textos de gêneros diferentes; relacionar assunto global de um texto a trecho de outro texto e compreender apenas parte do sentido do texto. Os dois exemplos a seguir apresentam questões que buscaram levar o aluno a compreender o texto globalmente.

Exemplo 13 – Verbete e charge e enunciado da questão, retirados da Pr.9 de 2014.

<b>Miserável</b>	
(latim miserabilis, -e)	
adj. 2 g.	
1. Que é muito pobre. ≠ ABASTADO, OPULENTO, RICO	
2. Que não tem valor. = INSIGNIFICANTE, RELES	
3. Que tem dimensões muito pequenas. = ÍNFIMO	
adj. 2 g. s. 2 g.	
4. Que ou quem vive na miséria. = INDIGENTE, POBRE	
5. Que ou o que desperta compaixão. = DESGRAÇADO, INFELIZ, MÍSERO ≠ FELIZ	
6. Que ou o que inspira desprezo. = DESPREZÍVEL, TORPE, VIL	
(FERREIRA, A.B.H. Aurélio século XXI: o dicionário de Língua Portuguesa. 3 ed. Ver. E ampl. Rio e Janeiro: Nova Fronteira. 1999.)	



Disponível em: <http://www.granjahoje.com/2011/03/charge-do-dia-%E2%80%99Cos-miseraveis%E2%80%9D/>. Acesso em Jul. 2011.

Analisando a definição de “miserável” no texto I e os efeitos de sentido sugeridos no texto II, é correto afirmar que:

I – o significado 1 do primeiro texto está presente na oração “Somos isentos porque somos miseráveis”.

II – o significado 3 do primeiro texto é explicitado em “(...) miseráveis porque somos isentos.”

III – o significado 1 do primeiro texto é confirmado na oração “Somos isentos porque somos miseráveis”, assim como o significado 2 do primeiro texto é confirmado em “(...) miseráveis porque somos isentos.”

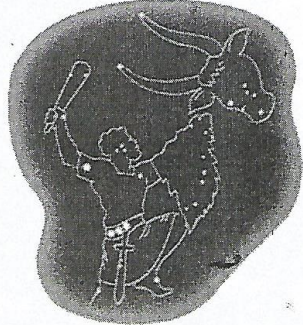
Estão corretas as afirmativas:

- A) I, II e III.
- B) I e II, apenas.
- C) I e III, apenas.
- D) III, apenas.
- E) II, apenas.

Fonte: Pr.9\_2014

Essa questão foi aplicada pelo Colégio de Aplicação da Universidade de Viçosa, para respondê-la o aluno precisa avaliar as três assertivas referentes aos dois textos (verbete e charge) e identificar quais estão corretas. A assertiva I está correta, pois a primeira acepção de miserável, “que é muito pobre”, está relacionada à fala da personagem à esquerda “somos isentos porque somos miseráveis” e está relacionada ao que o leitor pode ler nas imagens: pessoas dentro de uma caçamba rodeada de lixo e de moscas. A assertiva II está incorreta, a fala “ou miseráveis porque somos isentos”, da mesma personagem, não está relacionada à terceira acepção apresentada no verbete, “que tem dimensões muito pequenas”, pois a personagem afirma que a miséria advém da “isenção”, do descaso do governo, das classes sociais, da exclusão social, e não da dimensão ou tamanho de algo. Para avaliar essa assertiva como incorreta o aluno precisa ler as imagens e perceber que o vocábulo miséria está relacionado à pobreza, para isso precisa compreender que o exagero de pessoas dentro de uma grande lixeira denota miséria extrema, pobreza, indignação, desse modo, sem essas imagens, somente com a parte verbal, não seria possível responder satisfatoriamente à questão. Além da leitura atenta das imagens, para avaliar a assertiva II o aluno deve conhecer o significado da palavra ‘isento’ e estar certo de que ele não é sinônimo de ‘pequena dimensão’. A assertiva III está correta, para respondê-la o aluno deve considerar a I como certa. Além disso, é preciso que ele entenda o sentido de “somos miseráveis porque somos isentos”, o qual está relacionado à segunda acepção: insignificante, reles ou ‘isentos’.

Exemplo 14 – Poema Orion, de Carlos Drummond de Andrade, e enunciados das questões, retirados da pr.5 de 2014.

<p><b>ORION<sup>1</sup></b></p> <p>A primeira namorada, tão alta que o beijo não a alcançava, o pescoço não a alcançava, nem mesmo a voz a alcançava. Eram quilômetros de silêncio.</p> <p>Luzia na janela do sobradão.</p> <p>ANDRADE, Carlos Drummond de. <b>Menino Drummond</b>. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012 p.45.</p>	
--	---

Leia o texto abaixo e responda às questões propostas
1. A partir da leitura do texto:
a) Elabore um parágrafo <b>explicando</b> a relação do título do poema com a primeira namorada.
b) O eu-lírico cria uma dicotomia (dualidade) com o uso da palavra LUZIA. <b>Explique as duas possibilidades</b> de entendimento deste vocábulo.
c) Explique de que maneira o eu-lírico tentou se aproximar da primeira namorada.

Fonte: Pr.5\_2014.

O poema Órion foi retirado de uma coletânea de poemas de Drummond destinada a crianças. Abaixo do poema o professor apresenta a nota explicativa referente ao título: “Orion é uma constelação reconhecida em todo o mundo, por incluir estrelas brilhantes e visíveis de ambos os hemisférios. (Wikipédia)”. O poema de Drummond à primeira vista trata das dificuldades sofridas por alguém que tinha uma namorada de alta estatura, caso típico entre pré-adolescentes, já que as meninas são quase sempre mais altas e robustas que os meninos. No entanto, para além da superfície do texto, o leitor pode ler esse poema já esperando que não há apenas o dito, mas que há muito a ler nas entrelinhas. O vocábulo “alta” não denota apenas estatura, mas denota superioridade, poder, a “primeira namorada”, na verdade, é um amor platônico, inacessível devido às diferenças sociais entre o eu-lírico e Luzia, a qual aparenta ser de uma classe social mais alta, por morar em um “sobradão”. Essa superioridade da moça é comparada, de maneira implícita, à constelação Orion, ambas brilhantes e distantes: inacessíveis e intocáveis. Essa comparação está dentro do que Marcuschi (2011) denomina de “horizonte possível” e pode ser estabelecida não somente a partir da relação entre constelação e namorada, mas a partir da duplicidade perfeitamente tecida por

Drummond da palavra Luzia, que pode ser verbo luzir, iluminar e pode ser nome da mulher amada. Essa ambiguidade do vocábulo “Luzia” tentou ser explorada na questão 02, a qual pode ser respondida sem que o aluno compreenda globalmente o poema, pois basta que ele saiba o significado de luzir e que saiba que Luzia, com letras maiúsculas, é nome de uma pessoa do sexo feminino.

Para responder às questões 01 e 03 o aluno precisa compreender o poema para além da superfície, precisa compreender crítica feita pelo poeta, precisa compreender que Orion é uma constelação imensa, importante, admirada, assim como é Luzia para o eu-lírico. Os enunciados dessas duas questões não deixam claro qual a relação que deve ser estabelecida, com base em que essa relação deve ser feita, não fica claro se o aluno deve levar em consideração a estatura da personagem e comparar com altura/distância que a constelação está da Terra, ou se o aluno deve levar em conta a magnitude, a superioridade de ambas, de Luzia, que é mais rica que o eu-lírico, e a de Orion que a mais importante e bela entre as constelações. A terceira questão, para ser respondida, exige do aluno a compreensão global do poema e, mesmo assim, não poderia ser satisfatoriamente respondida sem que o aluno entrasse em um horizonte de interpretação indevido, ao passo que não é possível com a leitura do poema afirmar *de que maneira* o eu-lírico se aproximou da namorada.

Além disso, a imagem não foi mencionada nas questões, sem ser explicada e citada ela se esvazia de sentido, pois ela apresenta um deus da mitologia grega Orion, intimado por Zeus para estar entre o céu e as estrelas, é um forte guerreiro e caçador. O aluno que tenta ler a imagem logo deve se perguntar: quem é esse homem com a espada? É o eu-lírico? Mas esse eu-lírico não é um homem inferior à amada, pequeno, sem luz, perto da amada? Outros alunos, arriscamos dizer que são a maioria, sequer leriam a imagem, pois o “o professor não pediu pra fazer isso na questão!”, poderiam pensar...

Em síntese, nesta primeira seção percebemos o quanto os textos que associam recursos verbais e não verbais se fazem presentes nas provas de todo o Ensino Fundamental II. Essa presença é positiva, pois os alunos têm a oportunidade de ter contato com diversos gêneros de textos, conforme preveem os PCN. Contudo, somente estar presente não significa que efetivamente esses textos são lidos, compreendidos e que entre eles e o aluno-leitor há interação, pois os enunciados das questões que acompanham esses textos não favorecem ou favorecem muito pouco o aluno a compreender o que lê, notamos isso

ao analisarmos as habilidades que o aluno deve realizar para responder às questões. Grande parte desses enunciados teve como foco trabalhar com alguns dos conceitos gramaticais que possivelmente foram sistematicamente trabalhados no decorrer das aulas de Língua Portuguesa. Por esse motivo, esses textos que associam recursos verbais e não verbais serviram de pretexto ao trabalho com a gramática tradicional. Isso nos faz pensar que a presença desses textos nas provas não contribuiu para avaliar se o aluno sabe lê-los ou não, ou seja, se o aluno é ou não um leitor proficiente da multimodalidade presente nos textos e que essa presença não implica em afirmar que os textos que associam imagens e palavras são efetivamente explorados. Isso nos faz pensar, também, se esses textos estão sendo lidos na sala de aula, já que nas provas eles não são considerados como textos, já que se destinam a outros tipos de trabalhos que não o de compreensão. Em resposta ao quinto objetivo desta pesquisa, notamos que os textos que associam recursos verbais e não verbais são adequados à faixa etária, pois apresentam linguagem acessível e que circulam socialmente, o que gera a incompreensão dos textos, portanto, não é a “faixa-etária”, mas o tipo de trabalho realizado com esses textos. Contudo, as análises realizadas nesta pesquisa não foram suficientes para respondermos à outra pergunta do quinto objetivo, quanto ao fato do trabalho com esses textos ser sistemático ou não. Acreditamos que isso não foi possível, pois não analisamos o processo de ensino desses textos, ou seja, não tivemos acesso às práticas de sala de aula e ao material didático que serviu de apoio aos alunos no período em que realizaram as provas.

## **4.2 A exploração das tirinhas em geral e das tirinhas da Mafalda especialmente**

Nesta seção, apresentamos o trabalho com as tirinhas que compõem o *corpus* desta pesquisa. Na primeira subseção, analisamos as questões motivadas por tirinhas e as analisamos à luz das teorias descritas no capítulo 1. Na segunda subseção, apresentamos como é feito o trabalho com os dois exemplares de tirinhas da Mafalda, comparando esse trabalho com o que foi analisado das questões que utilizam textos que associam recursos verbais e não verbais, na subseção anterior. Ao final da segunda subseção, apresentamos até que ponto as concepções sócio interacionistas de língua, de linguagem, de texto, de leitura e de aprendizagem que norteiam o ensino de língua portuguesa subjazem as questões presentes nas provas.

### **4.2.1 As questões que envolvem tirinhas**

O trabalho com as tirinhas se assemelha bastante ao trabalho com os outros textos que associam recursos verbais e não verbais. Contudo, ao analisarmos o total de questões e textos que associam recursos verbais e não verbais que compõem o *corpus* percebemos que o trabalho puramente gramatical é muito mais intenso nas tirinhas do que com os outros textos. Esse tipo de trabalho foi predominante e, em alguns casos foi exclusivo, ou seja, em alguns casos a tirinha somente serviu para trabalhar com as classificações gramaticais. O trabalho com as tirinhas é de dois tipos: o primeiro é exclusivamente gramatical, ou seja, sobre a tirinha é preciso apenas classificar os termos destacados de acordo com classificações vigentes nas Gramáticas; o segundo tipo de trabalho, refere-se àquele que mescla questões gramaticais e questões sobre parte do sentido da tirinha.

O primeiro tipo de trabalho, o exclusivamente gramatical, é feito de duas maneiras: (i) localizar itens nos balões de fala e os classificar e (ii) reescrever palavras ou frases de acordo com as regras da gramática normativa. Os exemplos dessas duas abordagens de trabalho puramente classificatório e que esvazia o texto de sentido.

Exemplo 15 – tirinhas da Turma da Mônica e de Hagar, retiradas, respectivamente, das pr.7 e pr.8 de 2011.



08. Na tirinha abaixo há algumas palavras sem acento gráfico, acentue-as corretamente.



6. Leia a tirinha abaixo e responda às questões 6 e 7:

a) RETIRE da tirinha dois pronomes e CLASSIFIQUE-OS.

b) CITE o pronome de tratamento que deveria ser usado caso o jardineiro fosse um príncipe.

Fonte: pr.7\_2011 e pr.8\_2011.

Ambas as tiras, a de Mônica e a de Hagar, poderiam ter sido muito úteis para avaliar a compreensão. A tirinha da personagem de Maurício de Souza apresenta como temática central o temor que Cebolinha e Cascão têm do coelhinho de pelúcia de Mônica, essa abordagem foi feita a partir da quebra de expectativa gerada pela relação entre a fala de Magali, reprimindo a atitude de Mônica no penúltimo quadrinho e pela imagem que retrata a fuga dos meninos. Para chegar a essa compreensão, é preciso que os alunos compreendam os elementos não verbais presentes (i) no primeiro quadrinho: o cenário de magia, exibido pelo palanque de madeira no qual a magia e a assistente estão em pé; pela cartola e casaco preto típicos utilizados nesses números de magia; pela presença de público, representado por Cebolinha e Cascão, os quais, com frequência são coadjuvantes das brincadeiras comandadas por Mônica; (ii) no segundo quadrinho: o enquadramento em Mônica, a qual tem expressão fisionômica de quem sabe exatamente o que faz e que está certa de seu êxito: encantar seu público com um famoso número, retirar da cartola um coelho, no caso dessa tirinha, seu coelhinho de pelúcia; (iii) no terceiro e último quadrinho: a expressão de reprovação de Magali e a de decepção de Mônica e a fuga dos meninos, representada pelo poeira levantada pela fuga (inferida pela observação dos riscos no quadrinho), pelo sapato deixado para trás e pela gota de suor. Além de compreender esses elementos não verbais, para que a tira faça sentido, é preciso associá-lo aos balões de fala, que, na tirinha, apenas confirmam o que o leitor pode visualizar na sequência de imagens das vinhetas. Desse modo, ao lermos

essa tirinha, percebemos que os elementos imagéticos são os principais na elaboração do sentido desse texto, e a parte verbal é secundária. Por que, então, valorizar apenas a parte verbal?

Dik Browne, autor das tirinhas de Hagar, deu vida a um viking machista, cujos principais prazeres são comer bastante, beber cerveja e conversar com os amigos, conforme aponta Costa (2013) em “os personagens em *Hagar* têm suas histórias centralizadas principalmente em Hagar” o qual “possui atributos que o personalizam como “saqueador”, “pai atrapalhado”, “beberrão” e “guloso” (p.26). Na tirinha, acompanhado de Eddie Sortudo, amigo fiel, magro, fraco e ingênuo – uma contradição para um viking, que geralmente é estereotipado como bruto e musculoso –, Hagar satiriza a nobreza e seus títulos. Faz isso a partir da crítica que tece ao jardineiro, que por trabalhar nas dependências de um castelo sente-se membro da corte. Provavelmente, esta é uma crítica feita às pessoas que precisam se auto afirmar em títulos e nomes considerados de prestígio na sociedade. Para compreender isso, é preciso que o aluno, além de conhecer Hagar e Eddie Sortudo e o contexto no qual eles vivem, leia a sequência de imagens e de balões de fala apresentados nos três quadrinhos. Os recursos a serem lidos são, (i) no primeiro quadrinho: a expressão indiferente de Eddie Sortudo – a qual não se modifica ao longo de toda a narrativa – ao ouvir as apreciações de Hagar a respeito da postura dos habitantes das redondezas do castelo, a expressão de desaprovação de Hagar que se justifica em sua fala a respeito de quão orgulhosos são os moradores do local; (ii) no segundo quadrinho, a expressão de Hagar e sua indagação, quase retórica, e a expressão segura de Hagar e a postura de orgulho do terceiro personagem, o qual denomina-se utilizando um nome extenso acompanhado de algarismos romanos, típico de membros da nobreza; (iii) no terceiro quadrinho, a perspectiva na qual os personagens podem ser vislumbrados de corpo inteiro, Hagar e Eddie ao fundo e o terceiro personagem em primeiro plano, a expressão corporal de Hagar que denota segredo e o balão de fala desse personagem, o qual confirma o que pode ser visto na imagem: Sir. Oliver não é um nobre, mas um jardineiro. Essa quebra de expectativa gerada no último quadrinho pode ser compreendida de três formas: pela fala de Hagar “Ele é apenas o jardineiro”, pela imagem de Sir. Oliver limpando o jardim e pela relação de confirmação entre fala e imagem. Além disso, o efeito de sentido ocorre devido ao cuidado que autor teve com o enquadramento das personagens, que diferentemente da terceira vinheta, nas duas primeiras Eddie, Hagar e Sir. Oliver

aparecem apenas do busto para cima, não deixando revelar o ofício do jardineiro, o qual gera o humor quando é desvelado ao final da narrativa. Todos esses detalhes poderiam ser percebidos pelo aluno-leitor se as perguntas favorecessem a compreensão e não apenas favorecessem a objetivos puramente conteudistas..

Exemplo 16: Tirinha de Minduim, Charles Schulz, e enunciados das questões, retirados da Pr.6 de 2012.



5. **Leia** a tira e faça o que se pede:

a) **Retire** do terceiro balão a oração em que o sujeito está proposto.

b) Em: *Vi uma folha caindo!*, qual é o sujeito? **Justifique**.

c) **Identifique** na tira o verbo que está no gerúndio e **explique** com qual intenção ele foi utilizado.

Fonte: pr6\_2012

Charles Schultz, criador da série Miduim ou *Peanuts*, apresenta, nesta tirinha, dois célebres personagens, os irmãos Charles e Sally Brown. Ele como irmão mais velho da garota, busca sempre respostas na filosofia para responder às indagações da caçula. Ela sempre indignada com as mazelas sociais e com os acontecimentos a sua volta – dos mais simples aos mais complexos.

esta verdadeira galeria de personagens situados na pré-infância encarna as neuroses, a antipatias e a mesquinhez tanto do mundo adulto, quanto do seu próprio, como se a sociedade os tivesse já corrompido na raiz, e criado “monstros” disfarçados de crianças.

(MOURA e BORGES, 2005, P. 97)

Essa “neurose” e o caráter questionador são personificados em Sally, uma garotinha de aproximadamente seis anos, que no primeiro quadrinho demonstra estar preocupada ao olhar pela janela uma folha caindo, preocupação incomum a uma criança dessa idade. Essa constatação só pode ser feita a partir da leitura das imagens que compõem a primeira vinheta, uma janela de vidro, abaixo, folhas empilhadas, denotando que já caem das árvores há algum tempo, há também a presença de Sally, debruçada na janela e com olhar direcionado à folha. Na segunda vinheta há a presença de outro personagem, Charles Brown, que ao se deparar com a pergunta, aparentemente óbvia da irmã, “Vi uma folha caindo”, responde-a laconicamente, “É porque o outono chegou”.

No terceiro quadrinho, o garoto continua apresentando uma resposta lógica e esperada de um irmão mais velho que deseja explicar um fato corriqueiro à caçula. No quarto e último quadrinho, o leitor esperaria que Sally ficasse satisfeita com a explicação do irmão, mas não é o que acontece, pois a menina, não satisfeita, quebra a expectativa do leitor ao perguntar “E isso foi ideia de quem?”. Essa resposta parece ter sido ignorada pelo cético irmão, que permanece deitado e de costas para a interlocutora, além disso, essa ausência de resposta pode ter sido deixada propositalmente pelo autor, que intenta levar seu leitor a refletir sobre os fatos óbvios e comuns do dia a dia, como, neste exemplo, a noção de tempo e a mudança das estações.

Exemplo 17 – tirinha de Níquel Náusea, Fernando Gonsales, e enunciados das questões, retirados da Pr.7de 2012.



(Fernando Gonsales. *Níquel Náusea*. São Paulo: Bookmakers, 1999. p. 32.)

<b>Enunciados que acompanham a tirinha de Níquel Náusea</b>
7. <b>Leia</b> essa tira:
<b>Quantas</b> orações há na fala do personagem no 2º quadrinho?
8. <b>Retire</b> os verbos ou locuções verbais do 2º quadrinho e classifique-os quanto a sua predicação.
9. <b>Indique</b> o complemento dos verbos que você listou na questão anterior.

Fonte: pr.7\_2012

Essas três únicas questões sobre a tirinha de Fernando Gonsales apenas abordaram a parte verbal do segundo quadrinho, desconsiderando os elementos não verbais deste e dos outros dois quadros, os outros dois balões de fala, o sentido global do texto, os elementos que corroboram para gerar a quebra de expectativa e o humor.

A compreensão da parte verbal da tira está intimamente relacionada às imagens. Ou seja, o leitor pode compreender que Níquel Náusea quebrou os dentes com as pérolas do colar, quando associar as falas “quebrei os dentes” e “meu colar de pérolas” às imagens do rato sem alguns dos dentes, no segundo quadrinho, e às imagens da fisionomia de espanto da personagem do último quadrinho. Essa associação leva o leitor a

compreender que “os salgadinhos”, são, na verdade, pérolas de um colar que se desmanchou no chão.

Exemplo 18: Tirinha do sapo Fred, Roger Bollen, e enunciados das questões retirados da pr.8 de 2012.



7. <b>Observe</b> a frase do último balão.
a) Qual a predicação do verbo <b>dar</b> ?
b) <b>identifique</b> e <b>classifique</b> os componentes do verbo dar.
c) Como ficaria essa frase se a expressão que tem a função de objeto direto fosse trocada por um pronome oblíquo átono? Escreva toda a frase.
d) E se a expressão que tem a função de objeto indireto fosse trocada por um pronome oblíquo átono?

Fonte: pr.8\_2012

No primeiro quadrinho, há três personagens, sapos, dois dispostos à frente do leitor e um mais ao fundo, o qual pode ser visto de corpo inteiro. Os dois primeiros parecem observar com fisionomia e olhar críticos o terceiro que, por sua vez, está com os olhos cobertos pelas mãos, realizando uma contagem, postura e falas típicas de quem brinca de se esconder, além disso, acima de sua cabeça, há alguns insetos. O segundo quadrinho quebra a expectativa do leitor, ao desconstruir a ideia de uma brincadeira de se esconder e construir a ideia de que a contagem tem a intenção de adiar um fato inusitado para um sapo: alimentar-se de insetos. Ainda na segunda vinheta, o sapo mais escuro mantém sua fisionomia, fato justificado por sua fala.

As tirinhas de Roger Bollen não têm a mesma ampla circulação que tem as tirinhas de Hagar, de Mafalda, da Turma da Mônica e de Níquel Náusea, por exemplo, esse é mais um motivo, para oferecer aos alunos, em situação de prova, algumas informações sobre as personagens, para que o aluno possa compreender a tirinha. Uma questão interessante, que avaliaria as habilidades de inferir, de compreender sentido global do texto e de ativar conhecimentos prévios sobre as peculiaridades do sapo Fred, seria a que explorasse a relação de explicação/justificativa que há entre o advérbio de

frequência “sempre” e a contagem feita nos primeiros quadrinhos, pois, *sempre* nos diz muito sobre Fred, diz-nos que ele é um sapo diferente, que não se move pelo instinto de comer insetos, natural aos de sua espécie. Esse advérbio leva o leitor a conhecer a personagem, ao concluir que esta é uma característica estável de Fred: dar uma chance aos insetos de sobreviverem. Outro fato que poderia ser explorado é o fato de mesmo que Fred tenha favorecido a fuga sua presa, esta não pareceu se importar e continuou disponível ao seu predador. Por que eles não fugiram? Poderíamos perguntar isso aos alunos! Poderíamos por meio de uma sequência de perguntas ajudá-los a compreender que, assim como os dois outros sapos, os insetos seguem o padrão natural do ciclo predatório: os primeiros se alimentam dos segundos. Além disso, o aluno poderia, com auxílio de uma sequência de enunciados, entender que os seres personificados da tirinha são os sapos e não os insetos, mesmo que ambos sejam considerados seres irracionais, nesse texto, a figura do sapo representa os seres humanos. Quando o aluno, com o auxílio da sequência de enunciados claros e objetivos, compreender essa personificação, será, também, capaz de inferir que há aí uma crítica, um paralelo, entre o comportamento de Fred e seus amigos e comportamento das pessoas, sempre críticas aos que são frágeis, aos que resolvem transgredir regras e normas socialmente sedimentadas. Para chegar a essas conclusões, é preciso que o aluno chegue à coerência do texto, chegue às suas intenções, conforme nos confirmam Koch e Travaglia (2011) ao afirmarem que “a construção da coerência decorre de uma multiplicidade de fatores das mais diversas ordens: linguísticos, discursivos, cognitivos, culturais e interacionais” (p. 71). Ou seja, para ler essa tira é necessário que o leitor ative diversos conhecimentos construídos ao longo de sua vida, o que são sapos, o que eles comem, eles normalmente não falam e não rejeitam insetos etc., e que reconheça a importância de ler atentamente as imagens e de associá-las ao que é dito pelas palavras. Para chegar a essa consciência do que é e como é ler tirinhas – e todos os outros textos – o aluno precisa de um olhar maduro que o oriente em sua leitura até que construa autonomia.

Exemplo 19 – Tirinha da Turma do Português, de Rafael Lewn e Larissa Ferreira, e enunciados das questões, retirados da pr.2 de 2014.



(<http://escola.previdencia.gov.br/>)

06. Leia a tira atentamente

a) Na tira, o verbo assistir é utilizado com dois significados diferentes. Quais são eles?

b) **REDIJA** uma frase, na variedade padrão, em que o verbo assistir tenha o sentido de ver, presenciar.

Fonte: pr.2\_2014.

Na prova 2 de 2014, há a tirinha da “Turma do Português”, a qual ‘motiva’ duas questões cujas habilidades exigidas são somente identificar verbos nos balões de fala, reconhecer a função do léxico de acordo com contexto, reconhecer as regências do verbo assistir e redigir uma frase utilizando a regência correta do verbo assistir, quando este significa ver.

As imagens nessa tirinha não estão muito claras, elas podem ser melhor compreendidas com a leitura da parte verbal. No primeiro quadrinho, há uma garota enrolando coxinhas em um balcão (essa informação é confirmada pela fala da garota no segundo quadrinho), há também a presença de um garoto, que tem parte de seu rosto revelada. Este pergunta a garota o que ela está enrolando, o que pode ajudar o leitor a inferir que os objetos por ela manipulados são alimentos, ou qualquer outra coisa que se possa amassar e enrolar. Na segunda vinheta, exatamente como ocorre com a tirinha de Calvin e Haroldo, a garota é enquadrada, fala para o leitor ‘ouvir’ que está assistindo seu Manuel. O leitor atento e que possui os conhecimentos prévios sobre as regências e acepções do verbo assistir entenderá que ela está ajudando seu Manuel, pois ‘assistir’ sinônimo de auxiliar se relaciona à ação apresentada na imagem, no entanto, se o leitor não tiver esses conhecimentos, pode achar contraditória a relação entre a imagem da garota enrolando coxinhas e sua fala. O leitor que não tenha conhecimentos prévios sobre o verbo assistir pode se confundir mais: a fala do garoto, apoiado no balcão, na

terceira vinheta apresenta o verbo assistir como ver/observar e não como ajudar, que é a intenção da menina.

Para entender essa tirinha, é preciso que o leitor percorra vários caminhos, que volte e releia algumas vezes as vinhetas, até que possa compreender a intenção da tirinha, que é mostrar ao leitor como as palavras da língua portuguesa podem apresentar ambiguidade de acordo com seu emprego e contexto. É necessário perceber que há dois vocábulos que apresentam duplo sentido: assistir e enrolar, mas somente o primeiro foi explorado na questão. Enrolar adquire o sentido literal, ‘preparar as coxinhas’, ato feito pela garota na primeira vinheta, e ‘protelar uma ação’, acusação do menino dirigida à menina, na terceira vinheta. O verbo assistir também adquire dois sentidos, os quais devem ser entendidos pelo aluno para que este possa responder à questão “a”, o primeiro sentido é ‘ajudar/auxiliar’ seu Manuel na confecção dos salgadinhos, presente na fala da menina no segundo quadrinho, e o segundo sentido é ‘ver/observar’ seu Manuel na feitura dos salgados, interpretação da fala da menina feita pelo garoto, na última vinheta.

Além de ter explorado o duplo sentido dos verbos enrolar e assistir, seria possível, a partir da tira, assinalar que as personagens são caricaturadas no estilo mangá<sup>32</sup>, japonês, no entanto, recebem nomes brasileiros, como Manuel e Ana. Por que isso acontece? Talvez para aproximar os alunos, para mostrar-lhes que as tirinhas da Turma do Português são acessíveis aos alunos, que seguem seus gostos de leitura, seguem as tendências do mercado de HQs. Destacar na questão que a tirinha foi veiculada pelo site governamental “escola.previdência” é importante para a construção de sentido. Que site é esse? Os alunos poderiam levantar hipóteses, que essas tirinhas têm o intuito de educar, de ajudar os brasileiros a compreender normas e regras da linguagem padrão.

O exemplo 20, a seguir, ilustra o segundo tipo de trabalho que mescla questões gramaticais e de interpretação de texto. Essas questões, mesmo que solicitem os alunos a abordar o sentido global da tirinha, não os auxiliam a chegar nessa compreensão, já que são questões com enunciados genéricos e com poucas orientação.

Exemplo 20: Tirinha de Helga, Dik Browne, e enunciados das questões, retirados de Pr6 de 2011.

---

<sup>32</sup> Mangá é uma forma japonesa de histórias em quadrinhos, na qual os personagens têm olhos grandes, queixos pontudos e cabelos lisos. Para ler um mangá japonês deve-se começar leitura na ordem inversa da ocidental, ou seja, de baixo para cima e da direita para a esquerda.



4. Explique o humor da tira.
5. Escreva um parágrafo comparando os textos I e II.
6. Os textos I e II fazem menção a conhecidos contos maravilhosos.
a) Cite os contos maravilhosos aos quais os textos referem-se.
b) Cite duas diferenças entre os textos acima e os contos maravilhosos aos quais eles se referem.
7. Levando em consideração o texto II:
a) Retire da tira um substantivo concreto.
b) Indique o grau do adjetivo na expressão “alguém mais bonita do que eu”?

Fonte: Pr.6\_2011.

A tirinha de Helga, na Pr.6 de 2011, solicita, para responder à primeira questão, a compreensão do sentido global do texto e a explicação de como a associação dos elementos verbais e não verbais possibilitam a presença do humor. A segunda questão exige, além da compreensão global do texto, que o aluno o compare com texto de gênero diferente, e que perceba a temática em comum entre eles. A terceira questão exige a ativação de conhecimentos prévios sobre os contos de fadas “Bela adormecida” e “Branca de Neve” e a identificação de diferenças entre as paródias e os textos originais. A última questão não exige que o aluno compreenda a tira, pois exige a habilidade de localização e classificação de termos gramaticais, os quais estão isolados do sentido global.

As questões propostas são insuficientes metodologicamente porque não proporcionam ao aluno-leitor um percurso do olhar para que possa compreender a tira. Qual é o humor da tira? Para que se possa explicar em que consiste esse humor é preciso saber quem

está falando? Os alunos conhecem Helga? Sabem o que ela representa? Helga é uma viking<sup>33</sup>, mulher dedicada aos afazeres domésticos e aos cuidados ao marido, Hagar.

Ela é a esposa devota de Hagar, sendo esse casal o par que mais se destaca nessa tira. Ocorre uma inversão de papéis, considerando-se a ideia do macho provedor e que deve cuidar da família, em Hagar quem manda é Helga, sendo dele a palavra depois de Helga impor suas ideias. (COSTA, 2013, p.3)

No entanto, ao mesmo tempo que atitudes do marido indicam corroborar para uma sociedade patriarcal, isso não é motivo para que a autoestima, vaidade e gostos da viking não sejam atendidos. Como é possível verificar na tirinha, em que mesmo estando fora dos padrões de beleza femininos, não deixa de ser vaidosa e de se achar bela. Assim, ao mesmo tempo que Helga se curva e se resigna como a responsável pelo funcionamento do lar, é respeitada e até temida por seu marido. Com quem Helga está falando? Todos os alunos conhecem a história de Branca de Neve? E mesmo que todos conheçam, será que é possível supor que todos vão relacionar o espelho da tira e o espelho do conto de fadas para perceber a ironia na tira. Fazer essa relação é fundamental para compreensão do texto, assim como é importante perceber a carinha da Helga que revela sua expectativa no primeiro quadrinho e a quebra dessa expectativa pela mudança de fisionomia no segundo quadrinho, já que a resposta do espelho não veio. Aliás, é preciso entender também que não há uma resposta do espelho a Helga porque o balão indica apenas pensamento, esse tipo de recurso é denominado por Kress e Van Leeuwen (2006) como balão de ação mental, o qual se opõe ao balão de ação verbal que expressa uma ação pela palavra, pela enunciação de um discurso. Essa é uma convenção dos quadrinhos, que precisa ser conhecida para favorecer a compreensão. Assim, apenas citar os contos maravilhosos aos quais os textos se referem, ou dizer duas diferenças entre a tira e os contos maravilhosos, como as questões da prova solicitam, pouco contribui para compreensão.

Também é a insuficiência que marca a questão que envolve a tirinha da Turma da Mônica, presente na Pr.7. A única habilidade exigida é a de acentuar as palavras. O mesmo se pode dizer da quinta tirinha, de Hagar, presente na Pr.8, cujos três enunciados solicitam as habilidades, respectivamente, de localizar nos balões de fala pronomes e os classificar, de aplicar conhecimentos sobre o uso adequado de pronomes de tratamento e de localizar verbos nos balões de fala e os classificar quanto ao modo verbal.

---

<sup>33</sup> Vikings eram exploradores nórdicos que entre os séculos VIII e XI conquistaram parte do território europeu. Hoje, “viking” também pode ser adjetivo de grotesco, estúpido e detentor de maus modos.

Exemplo 21: Tirinha de Calvin e Haroldo e enunciados de questões, retirados da pr.1 de 2014.



considerando a tira acima:

(<http://cronicasurbanas.files.wordpress.com>)

Texto para questão 5.

05. Considere a tira acima:

A) **Identifique** a oração que apresenta concordância verbal em desacordo com a variedade padrão.

**Reescreva-a** corrigindo o desvio apresentado.

B) **Explique** a crítica presente na tira.

Fonte: pr.1\_2014.

A tirinha de Calvin e Haroldo, na Pr.3 de 2014, motivou dois comandos de questão, o primeiro mobilizou as habilidades de identificar nos balões de fala desvio de concordância verbal e corrigir a inadequação quanto à concordância, o segundo enunciado, por sua vez, mobiliza as habilidades de associar linguagem verbal à não verbal, de ativar conhecimentos prévios sobre o gênero tirinha e de inferir a crítica presente na tirinha. Todavia, o comando dessa segunda questão, mesmo que trabalhe com o sentido da tirinha, não orienta o aluno a chegar à compreensão. O enunciado apenas se limita a “Explique a crítica presente na tira.” O aluno pode se perguntar: explicar como? Explicar o quê? Devo levar em conta os aspectos verbais e não verbais? ou pode até perguntar “A tirinha critica algo? Toda tirinha tece críticas? Ramos (2013) corrobora com nossas indagações, ao afirmar que

Em geral, o leitor tende a ler as tiras sem se preocupar muito com o caminho percorrido para construir o sentido presente no texto de humor<sup>34</sup>. Mas se formos marcar etapa por etapa desse processo, poderemos verificar o volume de informações envolvidas no momento de intelecção. (p.199)

<sup>34</sup> Não comungamos da concepção exposta pelo autor, a qual defende que o sentido está presente no texto, pois acreditamos que o sentido é construído por meio da leitura que o leitor faz de determinado texto.

Essa afirmação evidencia dois fatos, o primeiro quanto à relevância das indagações e inseguranças dos alunos no processo de compreensão das tiras, pois estas devem ter sua leitura ensinada, ninguém nasce sabendo como ler tirinhas. O segundo, quanto à complexidade e à quantidade de informações – explícitas e implícitas – em três ou quatro. Evidencia-se que as tirinhas são mal exploradas nos enunciados por não serem consideradas um texto capaz de possibilitar diversos sentidos, por serem, provavelmente, consideradas fáceis, devido à sua pequena extensão.

Para compreender essa tira é preciso levar em consideração que os personagens Calvin e Haroldo, de Bill Watterson, são amigos inseparáveis. O menino, Calvin, de aproximadamente seis anos, vive uma fase típica dessa idade: o mundo da imaginação, no qual Haroldo, seu tigre de pelúcia, adquire vida e participa das brincadeiras e inquietudes da criança. Nas tiras, o menino dialoga com o tigre e parece não perceber que ele é o único que concebe o brinquedo como um amigo, um ser dotado de vida. Nessa tirinha não é diferente, pois logo na primeira vinheta vemos os amigos conversando, enquanto caminham em um local aberto com árvores e arbustos. O garoto animado afirma que “O Natal já está dobrando a esquina”, para compreender essa fala o leitor deve levar em consideração que ‘dobrando a esquina’ não foi usado em sentido literal, já que literalmente uma data festiva não é um ser animado de vida capaz de realizar a ação de dobrar a esquina, mas a expressão foi usada como sinônimo de “O Natal está chegando”, “O Natal está por vir”. Diante dessa afirmação de Calvin, Haroldo fica impassível, talvez preocupado. Na segunda vinheta, o enquadramento é todo em Calvin e seu balão de fala, o tigre e os elementos do cenário desaparecem, recurso utilizado para aproximar as ideias, as concepções, do ‘participante’ (personagem) do leitor. Como vemos em

Um menor distanciamento entre o PR e o leitor (através do uso de imagens captadas a uma distância menor), principalmente com endereçamento de demanda, indica maior proximidade com esse leitor. Quanto menor for a distância colocada entre o PR e o leitor (observador), maior será o grau de criação de uma relação social imaginária por parte desse leitor. Ou seja, maior será a criação da ideia de um “nós” inclusivo (o leitor e o PR). (KRESS e VAN LEEUWEN *apud* BRITO e PIMENTA, 2009, p.97)

A afirmação de Calvin na segunda vinheta não obteve destaque por descuido do autor, mas foi propositalmente para criar uma expectativa no leitor, para fazer esse leitor pensar e refletir sobre o consumismo na época natalina. Será que Calvin está certo? Será que pensa realmente o que disse? Ou será que foi irônico para que o leitor pudesse tirar

suas conclusões sobre o consumismo excessivo no Natal. A expectativa de que Calvin estivesse sendo irônico é confirmada no terceiro quadrinho, que retorna ao enquadramento da primeira vinheta, pois o tigre alerta o garoto sobre o fato de que as outras religiões não cristãs não têm um momento marcado por tanto consumo, ao que o garoto responde que para ele ganhar presentes faz parte de um rito religioso. A crítica que se tece nessa tirinha não é fácil de ser percebida, pois a ironia do garoto, construída com base em sua indiferença com o exagero de consumo no fim de ano, mescla-se com a fala preocupada do tigre. Desse modo, ambas as personagens, de maneiras distintas, criticam a futilidade das pessoas que justificam seu consumo desenfreado como sendo parte de um ritual religioso necessário, fazem do Natal um pretexto para consumir, uma forma de se enganarem, de se auto justificarem. A questão 02, portanto, não possui enunciados que auxiliem o aluno a chegar a essas análises, pois ao dizer ao aluno “Explique a crítica presente na tira” não apresenta elementos que devem ser considerados para perceber essa crítica.

Os dois exemplos a seguir, da Turma do Xaxado e do site Ryotiras, apresentam um tipo de pergunta que não se limita somente a “explique o humor” ou “identifique a crítica”, pois além desses comandos ainda sugere um caminho para que o aluno possa identificar o humor e a crítica que subjazem essas tirinhas. Contudo, mesmo que em relação aos exemplos anteriores (ver exemplos de 15 a 21) estes auxiliem um pouco mais o aluno a ler e compreender as tirinhas, estes ainda são insuficientes, já que para ler esses textos é preciso que se ative diversos conhecimentos e que se leia e se associe todos os recursos verbais e não verbais que os compõem.

Exemplo 22: Tirinha da Turma do Xaxado, de Antônio Cedraz e enunciados das questões retirados da pr.3 de 2014.



Disponível em: <<http://www.turmadoxaxado.com.br>>. Acesso em: 17 mar. 2014.

04. **Leia** esta tira e **responda** ao que se pede.

a) **Releia:**

**“Zé, sabias que a professora mandou levarmos para a escola um livro de um romancista brasileiro?”**

Com base nas regras de concordância verbal, **justifique** a concordância dos verbos **mandar** e **levar** nesse enunciado.

b) **Explique** o humor presente na tira. Para isso, considere não só as estratégias verbais presentes nela, mas também as imagens.

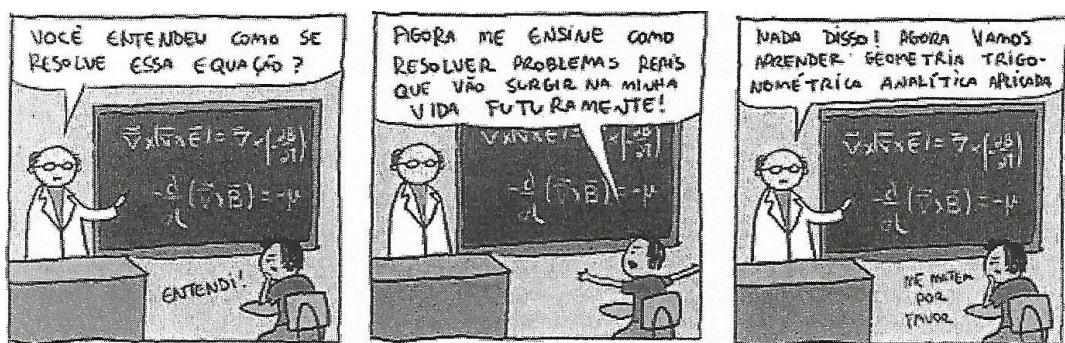
Fonte: Pr.3\_2014.

A Turma do Xaxado, do autor Sésary, tem como protagonista, Xaxado, um garoto esperto e interessado em quase todos os assuntos, principalmente os relacionados aos problemas do Nordeste. Essas tirinhas sempre apresentam temas educativos, os quais levam o leitor a refletir sobre problemas sociais e econômicos do Brasil. Preconceito racial e linguístico, educação no Brasil, desigualdade econômica, divisão de classes sociais, estão entre os temas versados nessas tirinhas. Nesse texto não foi diferente, pois o texto possibilita uma crítica às disparidades entre os conhecimentos dos alunos em uma mesma sala de aula e à ignorância dos brasileiros a respeito dos autores clássicos da literatura, nesse caso Machado de Assis.

O leitor que nunca leu as tirinhas da Turma do Xaxado pode estranhar o uso da segunda pessoa do singular, “tu”, presente na fala da personagem, no entanto, ele pode, a partir de “xaxado” - nome de um ritmo musical nordestino - inferir que a personagem utiliza essa variante linguística, pois ela é comum no nordeste brasileiro. No entanto, o leitor pode realizar outra inferência quanto ao uso do pronome “tu”: a menina é mais escolarizada que ‘Zé’. Isso pode ser afirmado pela leitura das imagens e dos balões de fala, as quais, no primeiro quadrinho, há duas crianças enquadradas, em pé, uma diante da outra, simulando um diálogo, Marieta, uma menina que sonha em ser professora e que tem o hábito de corrigir a fala das pessoas, e Zé Pequeno, um garoto preguiçoso, que gosta de pescar e de fugir da escola. A menina carrega um livro nas mãos fala ao amigo sobre o pedido da professora, “Zé, sabias que a professora mandou levarmos para a escola um livro de um romancista brasileiro? Estou levando um Jorge Amado.”, o garoto, responde à menina somente no segundo quadrinho, ao perguntar o que deve levar e tem como resposta da menina “um Machado de Assis”. Até o segundo quadrinho, parece-nos que Marieta consegue cumprir sua missão: estimular o amigo – o qual aparenta não ser tão interessado nas aulas como ela, pois não usa óculos, não carrega um livro e ainda usa chinelos e um chapéu de fazendeiro –, a levar à aula um cânone da literatura brasileira. Contudo, a expectativa do leitor é quebrada, quando o

garoto interpreta literalmente a sugestão de Marieta e leva à escola um machado, um instrumento comum no campo, utilizado para cortar madeira. O leitor que conhece as histórias de Xaxado não se assusta com a atitude de Zé Pequeno, pois este não tem o hábito de ler e muito menos ler Machado de Assis, um autor que para os alunos é “difícil”, “usa palavras desconhecidas”... Essas informações ajudam o aluno a responder à questão 02, mas será que sozinho ele será capaz de realizar todas essas inferências? Será que solicitar que o aluno considere as estratégias não verbais é suficiente? Ele sabe o que são estratégias? Sabe identificá-las? Sabe quais caminhos deve percorrer? Já para responder à questão 01, basta que o aluno saiba as conjugações dos verbos ‘saber’ e ‘levar’ na segunda pessoa do singular.

Exemplo 23: Tirinha extraída do site Ryotiras, autor de Ricardo Takumoto, e enunciados das questões, retirados da pr.7 de 2014.



IN: <http://www.ryotiras.com/> Acesso em 14/10/2014

Leia a tira abaixo para responder à questão 5.

5. Analise as afirmativas.

- I. Na tira, nas duas vezes em que foi usado o pronome relativo, fez-se de modo adequado à linguagem formal, uma vez que é um professor que está falando.
- II. A tira ironiza e faz uma crítica ao sistema escolar, que poderia ser sintetizada pela seguinte tese: a escola está distante do mundo real.
- III. No 3º quadrinho, o pronome demonstrativo refere-se à fala da aluna, ou seja, o que foi dito anteriormente; portanto, o uso está de acordo com a linguagem formal.
- IV. No 1º quadrinho temos uma oração subordinada adverbial comparativa que foi introduzida pela conjunção “como”.

**Indique a alternativa CORRETA.**

- a) Somente i, ii e iv estão corretas.
- b) Somente i e iii estão corretas.
- c) Somente ii e iv estão corretas.
- d) Somente ii e iii estão corretas.
- e) Somente i e iv estão corretas.

Fonte: Pr.7\_2014.

A única questão motivada por essa tirinha é de múltipla escolha, a qual solicita ao aluno avaliar quatro assertivas, a primeira e a terceira não exigem a compreensão do texto, apenas o conhecimento quanto ao uso adequado dos pronomes relativo e demonstrativo. A quarta assertiva exige que o aluno reconheça a nomenclatura gramatical “oração subordinada adverbial comparativa” e que reconheça que estas podem ser iniciadas pela conjunção ‘como’. A segunda assertiva é única que exige que o aluno leia tirinha, que associe a parte verbal à não verbal, mas ela não orienta como o aluno deve fazer isso, quais os procedimentos deve tomar. Essa tirinha tece uma crítica aos conteúdos da sala de aula, os quais, ainda hoje, não se adequam às necessidades reais de aprendizagem dos alunos.

Para ler essa tirinha o leitor deve considerar que ela se passa em uma sala de aula de matemática, pois há presença de elementos não verbais típicos desse local, como um quadro negro com uma equação escrita a giz, uma carteira, uma mesa maior, além de dois personagens também típicos, um professor, em pé, vestindo jaleco e com um giz nas mãos, e um aluno, sentado de frente para o professor e o quadro. Na primeira tirinha, o professor utiliza uma frase clichê desse profissional “Você entendeu como se resolve essa equação?”, o pronome essa se refere à equação escrita no quadro, e como resposta o aluno afirma “Entendi”. Mesmo sem haver um balão, conectando o autor à fala, o leitor é capaz de saber que essa frase é proferida pelo aluno e não pelo professor, pois é o que o conhecimento prévio sobre esse tipo de relação aponta: o professor explica, o aluno entende. A ausência de balão na fala do menino não é aleatória, o leitor atento pode perceber que ela indica que o que ele fala é segredo, não é para ser ouvido pelo professor. Ramos (2009) confirma nossa hipótese ao afirmar que

cada efeito que o balão atribui à expressão dos personagens é percebido por meio das variações que o contorno do balão revela, uma vez que elas “formam um código de sentido próprio na linguagem dos quadrinhos.” (p. 36)

Na segunda vinheta, o cenário é o mesmo, mas há uma alteração nas expressões faciais e corporais dos participantes. O aluno, que no primeiro quadrinho estava entediado, com as mãos apoiando a cabeça, agora está irritado, levanta os braços, abre mais a boca, denotando aumento do tom de voz, e fala ao professor algo bastante comum na fala dos alunos: “Agora me ensine como resolver problemas reais que vão surgir na minha vida futuramente”. Diante colocação do aluno o professor mostra-se impassível, isso se comprova por seu braço abaixado e por sua boca que se faz ausente, denotando uma

falta de resposta, de argumento à questão do aluno. Na terceira vinheta, o cenário da primeira se repete, e o professor se nega a ensinar algo consistente e ainda propõe um conteúdo cuja nomenclatura é grande e complexa, levando o leitor a inferir que se trata de uma matéria difícil, em resposta à insistência do mestre, o aluno diz “me mate por favor”, expressão típica de adolescentes usada em momentos desagradáveis.

As duas tirinhas a seguir, de autor desconhecido e de Helga, ainda pertencem ao segundo tipo: das que mesclam questões gramaticais a questões de interpretação de texto. Todavia, em nossa análise das 19 tirinhas que compõem esse *corpus* percebemos que estas duas são as que têm seu sentido melhor explorado, já que suas questões dão um norte, um direcionamento ao aluno sobre como começar a ler, sobre qual aspecto do texto deve focar sua leitura. Essa orientação é importante, pois ler uma tirinha exige diversas habilidades e pode-se realizar essa leitura de diversas maneiras.

Exemplo 24 – Tirinha de autor desconhecido e enunciados das questões, retirados da pr.4 de 2013.



07. Leia as tirinhas abaixo e responda às letras: a, b, c, d, e.

a) O homem comenta com a namorada uma notícia. Como ele a interpreta?

b) Ele parece partilhar dos mesmos planos que a namorada? Justifique sua resposta com elementos da tirinha.

<sup>35</sup> Transcrição de fala do primeiro balão: “Nossa, que legal! Esses novos financiamentos estão facilitando bastante a compra da casa própria!”

c) A frase "Esses novos financiamentos estão facilitando bastante a compra da casa própria" esta na voz: ( ) ativa      ( ) passiva      ( ) reflexiva
d) reescreva a frase anterior na voz passiva: A compra da casa própria _____ por esses financiamentos.
e) A mulher poderia dizer: "Vamos nos casar então!". Essa frase está na voz: ( ) ativa ( ) passiva ( ) reflexiva

Fonte: Pr.4\_2013

O primeiro enunciado apenas solicita a leitura da tira e avisa o aluno a quais questões ela se refere. Ele é bastante óbvio, pois este é o último texto da prova e estas são as últimas questões. A questão 'a' mobiliza as habilidades de localizar informações explícitas em balão de fala, ou seja, é necessário apenas que se parafraseie a fala do 'homem' no primeiro quadrinho. No entanto, essa questão, mesmo que seja de localização, auxilia o aluno a chegar à compreensão da tira, ou seja, em 'a' há uma ancoragem para que se possa construir os sentidos imbricados no texto, pois "esse "jogo" de perguntas é considerado por alguns autores tão (ou mais) instrutivo do que a utilização de instrução direta por parte do professor." (MONTENEGRO, 2012, p.33). Como demonstrado por Cazden (1988), e discutido por Montenegro (2012), em uma pesquisa a respeito de atividade com narrativas na sala de aula, a utilização de perguntas encadeadas para interpretar os sentidos de uma narrativa faz-se muito eficaz, pois auxilia o aluno a elaborar hipóteses, desconstruir e/ou confirmá-las e a compreender os sentidos subjacentes ao texto. Por esse motivo, as questões de localização se tornam úteis quando servem de ponte, de preparação, para a resolução de questões mais complexas. Essa preparação assegura que para compreender os sentidos implícitos, é preciso, primeiramente, esclarecer os sentidos explícitos. Além disso, essa primeira questão já orienta o leitor para qual foco deve dar em sua leitura da tirinha. Porém, é necessário que essas questões de localização não se encerrem em si mesmas, pois, assim, perdem seu sentido único: introduzir o leitor no complexo jogo de compreensão dos sentidos.

Para responder à segunda questão, é imprescindível a leitura atenta das imagens, sem elas a tirinha se esvazia de sentido e não pode ser compreendida, pois no balão, onde deveria estar uma fala, há a imagem típica da fotografia de recém-casados apaixonados em frente à sua casa. Essa imagem, associada à fala do primeiro quadrinho, leva o leitor a entender que a mesma notícia, de que os preços para ter uma casa própria são acessíveis, é concebida de maneiras distintas para o homem e para a mulher. Essa

análise é confirmada por Royce (2002), o qual defende a importância de valorizar e de ensinar a ‘competência comunicativa multimodal’, ou seja, a competência de associar diversos modos para compreender um sentido, essa associação demanda estratégias específicas, pois para ler um texto que conjuga imagens e palavras em sua construção semântica é preciso que o leitor seja hábil e competente.

A alternativa ‘b’, portanto, auxilia-nos a responder à pergunta que norteia essa pesquisa – até que ponto os enunciados auxiliam na compreensão das tirinhas –, pois este comando foi capaz de levar o leitor à compreensão do sentido da tirinha e à compreensão de que há vários modos de dizer o mesmo. O desejo de se casar da namorada, portanto, poderia ser demonstrado na tirinha por diversos modos semióticos: uma imagem de recém-casados, a fala “Vamos nos casar, então?” – presente no enunciado da questão ‘e’ –, um gesto que representasse um pedido de casamento etc. As questões ‘c’, ‘d’ e ‘e’ apenas trabalham com as vozes verbais de uma perspectiva puramente classificatória, uma pena, pois o professor poderia ter conjugado o conteúdo ‘vozes verbais’ aos efeitos de sentido gerado pela mudança de voz de um verbo. Desse modo, não defendemos a abolição do estudo gramatical, mas criticamos os que, de acordo com Neves (2011), mantêm um ‘imperdoável compromisso com a normatividade’, ou seja, àqueles professores que sempre insistem trabalhar, em ao menos algumas questões de prova, com elementos puramente classificatórios.

Exemplo 25 – Tirinha de Hagar e Helga, de, e enunciados das questões, retirados da pr.4 de 2014.



04. Leia a tirinha abaixo e responda às letras **a** e **b**.

a) Releia a pergunta feita por Helga.

ELE DISSE QUE IA TOMAR ALGUMA PROVIDÊNCIA?

**Sublinhe a oração subordinada e classifique-a.**

b) A providência tomada pelo vizinho corresponde às expectativas de Helga?  
**Justifique.**

Fonte: Pr.4\_2014

Para responder à primeira questão, o aluno não precisa ler a tira, basta que leia a fala do balão transcrita e que separe o período em orações e as classifique em principal e subordinada. Já para responder à segunda questão é preciso que o aluno leia a tira e que compreenda seu desfecho: Hagar apanhou de seu vizinho ao reclamar do cão que faz muito barulho. Para isso, é preciso considerar que no primeiro quadrinho Helga é única personagem enquadrada na cena e está cozinhando, mesmo que haja somente um personagem, há dois balões de fala, um da viking que aprova a fala de uma segunda personagem que só se revela no segundo quadrinho: Hagar. O esposo está machucado, debilitado, foi flechado por seu vizinho, que não se agradou das queixas de Hagar. O humor está, principalmente, na relação entre a fala da esposa “tomar uma providência” e a imagem de Hagar muito machucado. Além disso, Helga não dirige seus olhos ao marido, apenas continua a mexer a comida da panela, ignorando o fato do marido ter sido agredido. Nessa questão, para que a compreensão se efetive é essencial que se leia a imagem de Hagar, conforme vemos em

os textos compreendem múltiplas fontes de linguagem; é possível incorporar inúmeros recursos semióticos na construção de um gênero textual, sendo que tanto o verbal quanto o não-verbal exercem função na construção do sentido. Assim, é preciso levar em conta a multimodalidade como traço constitutivo do texto. (DELL'ISOLA, 2012, p. 1968)

Como nos afirma Dell'Isola, as imagens não são um enfeite, um embelezamento e um atrativo dessa tirinha, elas são fundamentais para gerar os sentidos, a fala de Helga, por exemplo, não geraria humor caso o leitor ignorasse a imagem de Hagar machucado pelo vizinho.

Em síntese, a análise dessas 19 tirinhas deixa evidente que o tratamento dado a esse gênero nas provas de 2011 a 2014 é o de mero pretexto para conteúdos gramaticais, assim como verificamos na seção anterior, quanto ao tratamento dos outros textos de linguagem mista. O olhar sobre essa parte do corpus também auxilia-nos a responder uma de nossas perguntas: as tirinhas são adequadas à faixa-etária dos alunos? (ver objetivo 5, na Introdução). Vilela (2013) orienta o professor quanto à escolha das tirinhas a serem usadas na sala de aula.

No caso do Ensino Fundamental, devem-se escolher quadrinhos que sejam apropriados para a faixa etária dos alunos. Ao fazer essa escolha, não basta descartar histórias com palavrões, cenas de sexo e de violência excessiva, embora isso seja necessário. A adequação envolve também selecionar quadrinhos que possam ser lidos e compreendidos pela maioria das crianças e adolescentes. Quadrinhos com uma linguagem excessivamente rebuscada ou uma narrativa sofisticada demais podem ser incompreensíveis para a maioria dos alunos. (p.84)

Fica claro que todas as tirinhas poderiam tomar parte nas provas, pelo tema que abordam, pelos modos como se organizam, pelas histórias que contam. É nas atividades ou nas questões propostas para as tirinhas que há problemas. As questões se mostram impróprias por serem lacunares, por vezes ambíguas e generalizantes, por se concentrarem em conteúdos gramaticais, por não orientarem o olhar dos alunos.

Em 2011, somente 1 em 5 tirinhas têm parte se seus sentidos explorados, em 2012, 1 em 4, em 2013, 1 em 5 e, em 2014, diferentemente dos demais anos, 4 em 5 tirinhas. Essa quantidade de tirinhas que trabalha com ao menos uma questão de compreensão representa, aproximadamente,  $\frac{1}{4}$ , do total de 19 exemplares desse gênero textual ao longo de quatro anos de escolarização. As outras 14 se limitam ao trabalho metalinguístico, o qual descartou as inúmeras interpretações que uma tirinha pode oferecer. Se fôssemos considerar somente o trabalho com as tirinhas de 6º a 8º ano, esse dado seria ainda mais alarmante, já que em 14 tirinhas, presentes nas provas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, somente 3 têm parte dos sentidos focalizada na questão. Assim, pensamos que entre 2011 e 2013 as aulas e as provas de Língua Portuguesa pouco contribuíram para que verificar se o aluno é leitor crítico das tirinhas. Os modos de exploração das tirinhas nas provas são um forte indicativo de explicações sobre o sentimento que os alunos têm de que as tirinhas são difíceis e que são cheias de pegadinhas.

Na subseção a seguir, apresentamos justificativas para a célebre personagem de Quino ser denominada pelos alunos de “Mavalda”, justificativas sobre o porquê do temor gerado pela presença dessas tiras nas provas e justificativas sobre o porquê de as tirinhas serem consideradas “chatas” e difíceis que foi o que nos motivou a iniciar esta pesquisa.

#### **4.2.2 Mafalda versus Mavalda: análise de duas tirinhas.**

As tiras de Mafalda e sua turma foram publicadas entre 1964 e 1973, em três publicações, “Primeira Plana”, “El Mundo” e Siete Días Ilustrados. O período de publicação foi tão curto, pois, de acordo com o autor das tirinhas, seu trabalho já havia

se “esgotado e não poderia insistir sem se repetir” (QUINO, 2001, p.7). Após esgotadas as publicações de Mafalda em 1973, Quino retoma suas personagens para elaborar campanhas em defesa da infância. (QUINO, 2001, p.89). Mesmo em um tão curto período de tempo de publicação, mesmo há mais de 40 anos do ‘término’ do trabalho de Quino, esse trabalho não terminou: Mafalda continua viva, continua sendo renovada, a cada leitura, a cada contexto de uso, a cada crítica por ela tecida a respeito do modo egoísta de pensar sobre os problemas da humanidade.

Duas tirinhas de Quino foram utilizadas em provas no corpus deste trabalho, especificamente no 8º ano, em 2013. Essas duas tirinhas motivaram, cada uma, uma questão. Como é possível observar no exemplo 26, a questão não favorece a compreensão do texto, não contribui com o leitor para que entre no universo de Mafalda e sintam-se parte desse universo. Nas seções anteriores, vimos como esse trabalho que ignora os sentidos da tirinha é recorrente nas provas. De acordo com Ramos (2013), “a tendência da dificuldade na leitura e na compreensão de textos, inclusive os de humor, inicia-se já no ensino fundamental” (p.186). Esse descaso com os sentidos, talvez seja o responsável pelas ideias que nos motivaram a dar curso a esta pesquisa: Mafalda é “Mavalda” por quê? Por que a personagem de Quino ganhou esse ‘título’?

Exemplo 26 – Tirinha de Mafalda, Quino, e enunciados da questão retirados da pr.3 de 2013



Disponível em: <<http://www.google.com.br.mafalda+tirinhas>>. Acesso em 23 mar. 2013.

07. Leia a tira a seguir:

Quanto à estrutura sintática da oração expressa no primeiro quadrinho, “Tem razão, Mafalda”, é CORRETO afirmar que

- a) possui um sujeito simples: Mafalda; e o predicado é verbo-nominal.
- b) possui uma oração sem sujeito com o verbo impessoal: tem; e o predicado é verbal.
- c) possui um sujeito desinencial: você; e o predicado é verbal.
- d) possui um sujeito indeterminado; e o predicado é verbo-nominal.
- e) possui um sujeito simples: razão; e o predicado é nominal.

Fonte: Pr.3\_2013

A tirinha do exemplo 26 retrata uma clássica cena de Quino: Mafalda e a amiga Susanita discutem sobre o papel social da mulher. Mafalda é a menininha de seis anos, de cabelos pretos e com expressões faciais que deixam transparecer seus sentimentos em relação ao que pensam as pessoas a sua volta. Mundialmente conhecida por sua perspicácia e por seu senso crítico, Mafalda, nessa tirinha, condena a fala da amiga, Susanita, menina burguesa, alienada e adepta da ideia de que a mulher deve ser dona de casa, deve se dedicar aos afazeres do lar. Paulino e Rodrigues (2013), ao dissertarem sobre os papéis de Mafalda e Susanita frente a uma sociedade machista, corroboram nossa ideia ao afirmar

Mafalda, representando uma nova voz feminina e construindo um discurso para uma nova identidade feminina, o qual se contrapunha a muitos outros, entre eles, ao representado por sua mãe e por sua amiga Susanita, que se encontram distantes dos pensamentos críticos sobre o mundo e se submetem ao machismo, ao capitalismo e às questões de estética do corpo. (PAULINO E RODRIGUES, 2013, p.155)

Além de reconhecer essa representação social de Mafalda e Susanita, para compreender a crítica quanto à submissão da mulher às tarefas domésticas, o leitor pode perceber que Mafalda não profere nenhuma palavra na tirinha, no entanto, logo o primeiro quadrinho já pressupõe que a garota disse algo à amiga. Essa hipótese se comprova a partir: da expressão “Tem razão, Mafalda”, a qual indica que algo que foi dito por Mafalda está em questão na fala da amiga; da fisionomia de Mafalda, que parece satisfeita com a fala de Susanita; da expressão corporal de Mafalda, que está em posição de quem mantém um diálogo e dos conhecimentos prévios do leitor a respeito das situações de comunicação preestabelecidas em um diálogo: enquanto um fala, o outro escuta.

Além de o leitor reconhecer que elas estão dialogando, mesmo que a tirinha apresente apenas o turno de fala de Susanita, também reconhece o teor da fala de Mafalda, que é reproduzida, por meio do discurso indireto, pela amiga nos três primeiros quadrinhos. Desse modo, o leitor proficiente percebe que o discurso que inicia e que motiva a continuidade e progressão da tirinha pertence à Mafalda e não à Susanita, a qual apenas reproduz a ideia da outra. Para compreender essa tirinha, o leitor também precisa se atentar ao enquadramento de cada vinheta. Na primeira e na última há a presença do cenário, que se assemelha a uma calçada, com um poste de energia, uma moita e parte de um galho de árvore. Esse tipo de enquadramento é denominado por Ramos (2009) de plano geral ou panorâmico, pois o leitor pode ver “a figura humana por completo” (p.137).

No entanto, enquanto que na primeira vinheta as garotas se dirigem uma a outra, na última, ambas ficam de frente para o leitor, seu olhar, agora é voltado para um ponto fora do quadrinho, enquanto o olhar de Susanita denota ilusão, vislumbre de seu futuro com uma máquina de tricô, o olhar de Mafalda denota decepção, descrença. O enquadramento da segunda vinheta, por sua vez, apresenta um efeito de zoom nas meninas que dialogam. Esse efeito, no qual o leitor vê as personagens da cintura para cima, é denominado por Ramos (2009) de “plano médio ou aproximado”, pois “é a partir desse plano que ficam mais evidentes os recursos de expressão facial” (p.139), ou seja, é a partir desse plano que o leitor pode se adentrar no teor no diálogo travado pelas personagens. Nesse momento, o cenário desaparece, o foco do leitor deve ser a associação entre a fala “Nossa geração é diferente, é a geração da tecnologia, da era espacial, da eletrônica etc.” e as expressões das garotas: a que fala parece convencida pelo que diz, leva a sério, a segunda, que escuta, e parece aprovar o que é falado.

O enquadramento da terceira vinheta é diferente dos outros três, pois a imagem apresenta uma perspectiva diferente, devido à imagem das meninas ser mostrada de baixo para cima, deixando-as altas, poderosas, como se pudessem tocar o céu. Mesmo que na terceira vinheta elas continuem na calçada, fato comprovado pela presença de parte do poste de energia, elas não são mais vistas de frente pelo leitor, mas são superiores a ele, agora têm ideias revolucionárias, podem chegar às nuvens, representadas na imagem. As participantes (PR) são colocadas em

uma posição de superioridade e de maior poder em relação ao observador. A imagem é feita colocando-se a câmera em um ângulo inferior ao nível do olhar do PR, como se o observador estivesse olhando de baixo para cima. (BRITO e PIMETA, 2009, P. 101)

Esse enquadramento de baixo para cima é essencial para gerar o momento clímax da narrativa: Susanita parece finalmente entender a essência do discurso de Mafalda: a mulher precisa se emancipar dos trabalhos domésticos e se dedicar ao trabalho, à ciência e às modernidades. No entanto, a última vinheta, a qual apresenta o mesmo enquadramento do primeiro quadrinho, quebra a expectativa do leitor, pois Susanita interpretou equivocadamente a fala da amiga. *explícite uma leitura do último quadrinho. Quebra a expectativa por quê? como se percebe pela imagem de Mafalda?*

A crítica tecida nessa tirinha não foge ao padrão das críticas tecidas por Quino: a mulher é alienada por aquilo que ela acredita que a emancipa. O que isso significa? Significa que a mulher que antes lavava as roupas à mão, hoje as lava à máquina, a mulher que

antes tricotava com agulhas, hoje tricota com uma máquina de tricotar. Essa crítica é construída, portanto, vislumbrando a ideia de que os bens de consumo que tiveram um boom nas décadas de 50 e 60 apenas maquiaram uma sociedade extremamente machista: a mulher deve ficar em casa, realizando as tarefas domésticas, cuidando para que tudo funcione no lar. Susanita e a mãe de Mafalda personificam esse modelo de mulher que ainda está vivo em nossa sociedade.

Essa capacidade das tirinhas de Mafalda de ultrapassarem as barreiras do tempo e de ser sempre atuais, de trazer ao leitor indagações e temas tabus, não deveria ser ignorada na sala de aula. Seria necessária uma mediação na leitura dessas tirinhas de modo a favorecer o reconhecimento das múltiplas possibilidades oferecidas pela leitura dos textos da garotinha argentina.

Na prova 3 de 2013, essa tirinha de Quino motivou apenas uma questão, a qual não explorou nenhum dos sentidos do texto. Para respondê-la o aluno apenas precisaria ler a primeira frase da fala transcrita do balão do primeiro quadrinho, realizar análise sintática dessa frase.

Exemplo 27: Tirinha de Mafalda, Quino, e enunciados da questão retirados da pr.8 de 2013.



**Leia** a tira abaixo

05. **Dê** a função sintática do termo destacado no quarto quadrinho e justifique sua resposta.

Fonte: Pr.8\_2013

Nessa tirinha, não há balão de fala ao longo dos três primeiros quadrinhos, no entanto, o enunciado da questão baseia-se somente na única parte verbal da tirinha. Exige: “**Dê** a função sintática do termo destacado no quarto quadrinho e justifique sua resposta.”. Por que a ênfase no verbal, se ele é minoria no texto? Mesmo sem a parte verbal do último quadrinho, ainda é possível compreender a tirinha. A análise da atividade proposta para

a tirinha evidencia que as imagens são secundárias na questão, são enfeites, completamente ignoradas.

Para compreender esse texto, é preciso perceber que há a ideia de narrativa construída pela imagem. Há uma ação que se inicia no banheiro, no desenrolar de um papel higiênico, que continua a se desenrolar. Na construção dessa ideia de ação, é importante a sequência de quadrinhos que apresentam diferentes ambientes de uma casa, simulando o movimento do papel, a passagem deste por um corredor que leva à sala de estar. Esse recurso, o de ultrapassar os limites dos quadrinhos, “ocorre quando uma mesma ação é dividida em vinhetas. Lidas em sequência, uma ao lado da outra, percebe-se que a história nem precisaria ter sido fragmentada em diferentes quadrinhos” (RAMOS, 2009, p.105). Além disso, reconhecer o desenho/imagem dos móveis é essencial para que haja o humor, pois só assim o leitor perceberá que o papel higiênico se desloca de lugar, só assim perceberá que há uma ação, uma mudança, um movimento. É essa capacidade de movimento que diferencia o quadrinho de uma fotografia, a qual “capta apenas um instante, um átimo de segundo em que o diafragma da máquina ficou aberto.” (RAMA; VERGUEIRO e al., 2004, p. 35).

É preciso também entender que o papel adquire dois sentidos: papel higiênico utilizado em banheiros e tapete vermelho. O tapete, em nossa sociedade, pressupõe momentos importantes, em cerimônias, conforme afirma Mafalda. Essa afirmação, todavia, só faz sentido se for associada à imagem de Mafalda sobre um palanque, portando um papel nas mãos, o qual simboliza um documento oficial. Esse conjunto – tapete vermelho, papel oficial e palanque – corrobora para compreensão da fala da garota. Esses elementos imagéticos, cuidadosamente selecionados pelo autor, conseguem dar vida à situação que se realiza. Assim, como são simplificadas, as imagens devem ser feitas para ser reconhecidas de maneira rápida e eficiente pelo leitor, pois

a função da imagem seria comunicativa. Comunicar algo, recriando uma porção do real. Quanto maior o número de detalhes, mais complexa, quanto menos informações visuais, por oposição, menos complexas. (RAMOS, 2007, p. 70)

Quino consegue essa eficiência de dizer muito em algumas imagens, ao apresentar ao leitor uma sequência de ações. Essa última cena de Mafalda e seus amigos gera humor devido à quebra de expectativa causada pela estranheza do ato das crianças: espera-se que elas brinquem com um papel higiênico de diversas formas, exceto que o transformem em um “tapete vermelho”, ato que faz parte do mundo adulto. O leitor que

conhece Mafalda, já espera que a garota tenha atitudes adultas, que não são comuns a crianças de 6 anos. Esse leitor que possui conhecimento sobre a menina sabe que ela sempre desafia a mãe, para justificar seus atos incomuns utiliza argumentos que a deixam sem resposta, pois além de serem esperados de uma garota, eles têm sempre uma crítica, têm sempre um tom de realidade.

As expressões faciais e as posturas das quatro personagens também auxiliam o leitor na compreensão do texto. Mafalda dirige-se à mãe, sem soltar o papel e sem parecer se inibir com a presença materna, sua expressão é de indignação e denota algo como “Mãe, como você pode não entender o que estamos fazendo?” ou “Como você pode não entender o que é uma cerimônia com tapete vermelho?”, essas indagações são sugeridas no olhar e na fisionomia de Mafalda ao olhar para a mãe.

O posicionamento e o enquadramento nessa tirinha também são importantes para que o leitor compreenda a cena representada na última vinheta. O tamanho e o encurvamento da mãe sobre as crianças e as mãos na cintura são típicos de momentos nos quais os adultos repreendem e intimidam as crianças. Entre a mãe e a garota está Felipe que dirige seu pescoço e seu olhar para a adulta, parece estar assustado, incomodado e mais: parece não entender o que está acontecendo, está alheio à situação. Essa é uma característica típica do garoto, companheiro inseparável de Mafalda, menino que parece nunca entender os intentos da amiga. Ao lado de Mafalda, está Manolito, personagem que representa a burguesia, não parece se incomodar e nem se inibir com a presença da mãe de Mafalda, talvez porque esteja muito mais preocupado com seus intentos e com os benefícios que poderá tirar da “cerimônia com tapete vermelho”. Entre Manolito e Felipe, a garota encontra-se de frente para a mãe e no centro da ação.

Contudo, nenhum desses elementos analisados é contemplado na questão da prova 8 de 2013. O primeiro enunciado é “Leia a tira abaixo”, mas para responder à questão, o aluno precisa apenas ler a parte verbal contida no balão de fala do último quadrinho, já que somente deve classificar sintaticamente o vocábulo “mamãe”. Além de classificá-lo, o aluno também precisa justificar sua explicação, baseando-se na Gramática Tradicional.

O segundo enunciado “**Dê** a função sintática do termo destacado no quarto quadrinho e justifique sua resposta.” solicita ao aluno que localize o termo destacado e que compreenda qual a função exercida por ele na frase “Mas, mamãe por acaso você já viu

uma cerimônia oficial, sem um tapete vermelho?”. A conjunção adversativa - “mas”, desconsiderada na questão, já pressupõe que algo foi dito e que esse “algo” foi contrariado. Esse dizer está implícito, pois nada mais é dito além da fala de Mafalda. No entanto, essa implicitude não compromete o sentido da fala da garota e o sentido do texto como um todo, ou seja, mesmo que a menina não expresse por meio de linguagem verbal, o leitor por meio da leitura da sequência de ações representadas nos quadrinhos consegue perceber o fato ocorrido, consegue dar significação à fala que se inicia com “mas”.

Essas duas questões motivadas por tirinhas de Quino, analisadas com base nos principais conceitos que entendem leitura como compreensão e como “atividade que solicita intensa participação do leitor” (KOCH e ELIAS, 2009, p.35) e que entendem os textos como a expressão de algum propósito comunicativo (ANTUNES, 2010, p.30), não auxiliam os alunos a compreender as tirinhas de Quino propostas nas provas do 8º ano. Para que isso fosse possível, ou seja, para que a interação entre autor-texto-leitor possibilitada pela leitura se efetivasse, seria preciso que os enunciados das questões contivessem uma sequência de perguntas, como por exemplo, que ajudem o aluno a: (1) ler as imagens e as palavras entrelaçando-as de sentido (2) a partir dessa leitura, levantar hipóteses sobre a temática abordada na tirinha, o seu assunto central; (3) identificar as principais informações e os principais recursos utilizados, para que a tirinha possa cumprir seu objetivo comunicativo; (4) diferenciar informações explícitas e associá-las às informações que necessitam de ser inferidas e (5) identificar e posicionar-se ante a crítica inferida pela leitura da tirinha. Essa sequência de perguntas é importante, quando, de acordo com Marcuschi (2008) entendemos a compreensão como um processo e não como uma única ação do leitor. Contudo, não são essas perguntas sistematizadas, as quais valorizam o texto, instigam o leitor, contribuem para sua formação como cidadão que reflete sobre o que acontece no mundo, que são feitas aos alunos que realizaram essas duas questões de 2013.

A análise dessas duas questões, que utilizam as tirinhas de Mafalda apenas como um pretexto para o trabalho com as regras da Gramática Normativa, ajudam-nos a entender o porquê da garotinha de Quino ser tão mal quista por alunos de Ensino Fundamental, ajudam-nos a perceber que ainda em nossa época, o ensino de língua se baseia em classificações vazias e que esvaziam as possibilidades de compreensão que um leitor pode ter ao ler os textos.

Para gostarmos de algo é preciso que esse algo nos dê prazer, é preciso que vejamos sentido no que fazemos, mas na escola nem sempre é assim, como vimos nas questões analisadas nesta pesquisa, as quais nos levam a pensar no porquê, no objetivo que se quer alcançar ao fornecer a função sintática de um termo, a verificar se ele é sujeito, aposto ou predicado, por exemplo. Esse “prazer” e esse “objetivo” não ficaram claros nas questões que analisamos, pois os alunos somente devem ler a parte verbal das tiras, devem somente seguir instruções, não devem perder tempo da prova compreendendo o texto. E ainda nos perguntamos: será que após fazerem essas questões gramaticais os alunos têm vontade de ler as tirinhas? Acreditamos que não. Acreditamos que Mafalda é Mavalda, pois a ela é associada a dificuldade em decorar nomenclaturas gramaticais e de aplicá-las em frases isoladas do contexto, a elas é associado parte do fracasso dos alunos nas provas. No entanto, Mafalda é Mafalda, quando lemos suas tirinhas, quando percebemos o que está nas entrelinhas, quando nos encantamos com a garotinha de mais de 50 anos de idade, o que não foi efetuado nas provas.

Após analisarmos o tratamento dispensado às tirinhas, sejam elas da Mafalda ou não, verificamos, como dissemos no início dessa seção, que o trabalho gramatical foi mais intenso nas tirinhas do que nos outros textos que articulam diversos recursos multimodais. Acreditamos que isso ocorre devido a alguns fatores. O primeiro fator refere-se à diferença entre a parte verbal das tirinhas e a parte verbal dos outros textos que articulam imagens e palavras. Isso significa que, geralmente, as tirinhas apresentam frases que contém sujeito, predicado, complementos etc., diferente de anúncios publicitários, por exemplo, que geralmente apresentam frases ambíguas, palavras isoladas e “incompletas”, dificultando o trabalho puramente classificatório. O segundo fator refere-se à pequena extensão das tirinhas em relação aos gêneros em que o verbal predomina, como artigos de opinião e contos, nos quais a parte verbal é geralmente mais longa e apresenta conexões linguísticas mais complexas que a parte verbal presente nas tirinhas, a qual deve ser curta e direta para atingir seu objetivo. Essa pequena extensão da parte verbal das tirinhas pode ser um atrativo ao trabalho gramatical, pois esse tipo de trabalho necessita de apenas de palavras e de frases isoladas para realizar análises morfosintáticas, já que, como notamos nas análises, as tirinhas foram exploradas, em sua maioria, somente quanto à parte verbal, deixando de lado a relação entre imagem e palavra. O terceiro fator refere-se à extensão da tirinha como um todo, a qual é um atrativo para servir de texto motivador das provas, já que esses instrumentos de

avaliação devem conter uma gama de conteúdos, trabalhados ao longo do trimestre letivo, em apenas poucas páginas.

Essa constatação quanto ao porquê das tirinhas serem tão mal exploradas auxilia-nos a responder o nono e último objetivo específico que norteia essa pesquisa. Além disso, precisamos vislumbrar as análises de todas as questões apresentadas ao longo deste quarto capítulo, pois é somente a partir da verificação de como o trabalho com a leitura dos textos se efetiva, como é na prática, que é possível concluir até que ponto as concepções sócio interacionistas de língua, de linguagem, de texto, de leitura e de aprendizagem que norteiam o ensino de língua portuguesa subjazem as questões presentes nas provas. Acreditamos que as próprias análises já responderam ao que se propõe nesse objetivo: as concepções que as provas trabalham não são sócio interacionistas, mas são tradicionais pautadas na ideia de que o ensino de língua é sinônimo de ensino de Gramática Tradicional. A linguagem e a língua não são concebidas “como atividade social e interativa”, mas apenas como uma estrutura pré-estabelecida e descrita na gramática. O texto não é concebido como “unidade de interação” e o gênero textual não é concebido como “forma de ação social”, mas como detentores dos sentidos ou como repositórios de informações que podem ser extraídas pelo leitor. A leitura e a atividade do leitor não são sinônimos de compreensão como “atividade de construção de sentido na relação de um eu e um tu situados e mediados”, mas são concebidas como atividades de extração de informações, como atividades fragmentadas, as quais não são processuais e não têm como finalidade a construção de sentido. (MARCUSCHI, 2008, p. 21-23)

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Questões de provas de Língua Portuguesa que têm como textos motivadores os que associam recursos verbais e não verbais são objeto de estudo desta pesquisa. Partimos do questionamento de até que ponto questões como essas, principalmente as elaboradas a partir de tirinhas de Mafalda, auxiliam o aluno a compreender esses textos. Essa pergunta de pesquisa adveio de minha experiência como professora de Ensino Básico, a qual possibilitou contato constante com alunos, os quais sempre deixavam transparecer suas angústias em relação ao fracasso nas provas, e principalmente, a dificuldade em ter sucesso em questões que envolvessem tirinhas, como as da garotinha de Quino, denominada por um grupo de alunos de “Mavalda”.

Ante a essas questões, elaboramos uma pesquisa a respeito das principais teorias linguísticas que puderam auxiliar nossa pesquisa. Diante das concepções sócio interacionistas de língua, linguagem, leitura, leitor, texto e gêneros textuais, questionamo-nos até que ponto essas concepções se fazem presentes nas atividades escolares. Para buscar uma resposta a esse questionamento, coletamos e analisamos provas, do Ensino Fundamental II, e buscamos compreender como a compreensão de textos é avaliada nesse material, com quais concepções essas provas operam.

Seriam várias as formas de perceber como o trabalho com o texto tem sido feito na escola, entre essas formas, escolhemos a prova, pois se trata de um gênero escolar bastante sedimentado, presente em quase todas as instituições, há muitas gerações e que, de acordo com SOUZA (2005), ainda é o principal meio de avaliar a aprendizagem dos alunos. Além disso, quando escolhemos esse objeto, levantamos as hipóteses, baseadas em Moretto (2010), de que a prova ainda hoje é um instrumento de poder da escola sobre os alunos, que ela ainda é uma forma de controle e de punição àqueles alunos que “bagunçam” as aulas, que não fazem as tarefas de casa, que não estudam e que não “aprendem”.

Para essas análises, selecionamos um corpus de 34 provas aplicadas em um colégio particular de Belo Horizonte, ao longo dos quatro anos do Ensino Fundamental II, de 6º ao 9º anos, no período de 2011 a 2014. Elaboramos um quadro para cada ano (ver quadros de 6 a 9, nos anexos), o qual descreve os textos, os enunciados e as habilidades presentes em cada prova, em cada questão. Em seguida, contabilizamos os textos somente verbais, os somente não verbais e os que associam recursos verbais e não verbais, e verificamos quantos e quais são tirinhas e quantos e quais são da Mafalda (ver quadros 1 a 5, no capítulo 3). Após isso, analisamos alguns exemplares de textos verbais e não verbais que representaram os principais e mais recorrentes tipos de trabalho e de questões que foram feitos com esses textos nas provas (ver capítulo 4). Todas essas análises foram efetuadas à luz das principais teorias socionteracionistas – discutidas no capítulo 1.

Como forma de responder à nossa indagação inicial e de nortear nossas análises, elaboramos nove objetivos específicos (ver Introdução). Os dois primeiros foram respondidos no capítulo 3, momento no qual percebemos a predominância dos textos que associam recursos verbais e não verbais em relação aos textos somente verbais e os somente não verbais. Além dessa predominância, verificamos que os gêneros textuais que associam imagens e palavras foram variados e de dois tipos: os que já são comumente imagéticos, como as charges, os anúncios publicitários e as propagandas, as tirinhas, os cartazes etc. e os que foram adaptados às avaliações, ou seja, gêneros que comumente não apresentam imagens, como poemas e trechos de romance, por exemplo. Percebemos, ainda, que a maioria dos textos, presentes nas provas, que contêm imagens são as tirinhas, e que essas são de autores diversos, como os brasileiros Maurício de

Souza, Sésary e Antônio Cedraz e os autores estrangeiros, como Dik Browne, Jim Davis, Charles Schulz, Níquel Náusea e Quino.

Nesse momento, no capítulo 3, percebemos também nossa hipótese inicial de que o trabalho com as tirinhas de Mafalda é apenas um símbolo para a rejeição dos alunos aos textos que motivam questões puramente gramaticais. Percebemos isso, pois ao contabilizar os textos e os gêneros das provas, notamos que há apenas dois exemplares de tirinhas de Mafalda, um número não muito significativo, ante a variedade de textos que articulam recursos verbais e não verbais. Notamos que a Mafalda foi um caminho que possibilitou a esta pesquisa algumas descobertas sobre como tem sido feito o trabalho de compreensão com esses textos.

Essa constatação de que os textos acompanhados de imagens foram a maioria neste *corpus* não era esperada, pois esperávamos a predominância dos textos verbais. Essa expectativa baseou-se em nossa experiência docente e nos escritos de Kress e Van Leeuwen (2001), os quais apresentam a preferência pela monomodalidade na escola, já que vivemos em uma cultura da escrita, em que as imagens são vistas como enfeites e decoração ou como destinadas a textos infantis, não sendo adequadas ao uso em textos adultos.

No entanto, ao nos depararmos com a presença desses textos nas provas, logo nos indagamos: esses textos são considerados textos? Como eles são explorados? Que tipo de perguntas são feitas? Para buscar respostas a essas perguntas, analisamos a diferença do tratamento entre textos somente verbais e textos que associam recursos verbais e não verbais, e percebemos que esses últimos na maioria dos casos serviram de pretexto para ao menos uma questão gramatical, enquanto que os primeiros, ao contrário, quase em todos os casos, motivaram questões de interpretação de texto.

Isso evidencia que mesmo que os textos com imagens estejam muito presentes nas provas, eles ainda não têm explorados todo seu potencial como textos de linguagem mista que são, ainda não se concebe texto como “um evento comunicativo”, no qual interagem autor-texto-leitor (MARCUSCHI, 2008, p.72). Constatamos isso após as análises dos enunciados, quando percebemos ser estes de quatro tipos: os de cunho puramente gramatical, os que trabalham com a coesão, os que exploraram alguns dos sentidos do texto, os que intentam explorar o sentido global.

O trabalho com a Gramática Tradicional predominou nos textos que associam recursos verbais e não verbais, questões assim apareceram de duas formas, ou foram exclusivas, ou seja, o texto era apenas utilizado para classificações morfológicas e ou sintáticas; ou o texto era explorado com alguma questão de interpretação concomitantemente às questões gramaticais. Raramente as questões explicitavam qualquer relação entre a exploração gramatical proposta e a interpretação do texto. Por exemplo, na questão 1, motivada pela tirinha de Helga, da Pr.6 de 2011, foi solicitado ao aluno que explique “o humor da tira” e as questões seguintes em nada contribuíram à essa compreensão do humor, já que se relacionaram a classificação de adjetivo, substantivos e do gênero textual. Pensamos que isso ocorreu devido à necessidade de as provas enfatizarem conteúdos, em vez de habilidades de leitura, provavelmente herança de uma cultura escolar conteudista, baseada na quantidade de “matéria”, nas aulas expositivas e nas exaustivas listas de exercícios. Mesmo após mais de 15 anos da publicação e da implantação dos PCN, os quais visam auxiliar o professor e a instituição na escolha do que pode ser trabalhado, muitos planejamentos de Língua Portuguesa das escolas brasileiras ainda privilegiam os tópicos gramaticais. Exemplo disso pode ser visto em coleções didáticas, por exemplo: no 6º ano, os substantivos, adjetivos e as divisões silábicas, no 7º, as preposições e os verbos, no 8º ano, a classificação do sujeito, predicado e das vozes verbais e, no 9º ano, os períodos compostos.<sup>36</sup>

As questões com exploração de sentido de textos que associam recursos verbais e não verbais que estão presentes nas provas nem sempre auxiliaram os alunos a compreender o texto globalmente, nem sempre auxiliaram os alunos a percorrer um caminho de leitura e a utilizar estratégias de leitura. Para compreender um texto, nem sempre uma só pergunta é suficiente, um caminho mais seguro seria aquele em uma sequência de indagações leve o leitor a levantar hipóteses sobre o que vai ler, sobre o lê, sobre as escolhas gramaticais e sobre os objetivos do texto, conforme afirma Solé (2008).

Nas provas analisadas, muitos enunciados apresentaram problemas de clareza: ou devido à escolha lexical inadequada, ou devido à transposição didática pouco satisfatória. Em questões, por exemplo, com enunciados, “explique a relação entre os textos...” ou “identifique o locutário dessa interação” o aluno fica limitado. Isso se dá ou por ele não compreender exatamente o que deve responder ou por não reconhecer os

---

<sup>36</sup> Esses conteúdos foram retirados da coleção didática *Português Linguagens*, de Cereja e Magalhães (2014).

sentidos de conceitos linguísticos, que, como dissemos, são difíceis de ser compreendidos na fase em que se encontram, já que para entender e aplicar conceitos é preciso conhecimento prévio na área da Linguística Textual.

Os textos utilizados nas provas foram, em geral, de autoria renomada, mas nem sempre essa autoria era explicitada para o aluno. A seleção dos textos para as provas respeitou a faixa etária dos alunos principalmente em relação à temática abordada por eles, mas os modos de exploração dos textos em questões pouco contribuiu para mobilização de conhecimentos de mundo dos alunos.

Desse modo, percebemos, a partir de nossas análises, que se os textos não foram bem explorados nas questões, o problema não foi devido à complexidade ou a inadequação destes, mas o modo como foram abordados nas questões.

A exploração dos sentidos ficou mais comprometida nas questões cujo texto motivador são tirinhas. Como vimos no capítulo 4, a maioria dos textos que conjugam recursos verbais e não verbais foram as tirinhas, a minoria destas teve seus sentidos explorados. Algumas questões que abrangeram os sentidos das tirinhas foram muito genéricas e de difícil resposta, enunciados como “explique o humor”, “identifique a crítica”, por exemplo, não auxiliam o leitor a chegar às entrelinhas dos textos, a perceber que caminhos deve percorrer, por onde deve começar sua leitura, o que é informação principal, o que é secundário, qual o objetivo da tirinha, para que e para quem foi escrita, qual sua importância na sociedade etc.

Em apenas dois exemplares de tirinhas, em um total de 19, as questões favoreceram que o aluno iniciasse um caminho à compreensão, no entanto, como observamos nas análises, nesta pesquisa, para compreender os textos que conjugam tantos meios semióticos não basta que se priorize a leitura de somente um aspecto do texto, mas que se elaborem enunciados sistemáticos que tenham como norte, como finalidade, auxiliar o aluno-leitor a compreender criticamente o que lê.

Somente duas tirinhas da Mafalda apareceram no corpus, nas provas Pr.3 e Pr.8 do ano 2013. O modo como essas tirinhas foram exploradas foi de cunho puramente gramatical. Esse tipo de trabalho recorrente com textos dessa natureza (os que aliam recursos *verbais e não verbais*) justifica o receio que os alunos têm de Mafalda.

O mesmo tipo de exploração que sacrifica a leitura crítica, que impossibilita o sentido, que anula o diálogo deve se estender a muitos outros textos e gêneros, já que estes, quando não são lidos, não podem ser compreendidos.

Mafalda é Mavalda, como muitos outros personagens devem ser aos alunos, pois quando não lhe são íntimos, não lhe são conhecidos e amigos. Para que nossos alunos sejam íntimos de personagens de tirinhas e que não os odeiem é necessário que os conheçam, que saibam o quanto a vida fictícia desses personagens pode se aproximar da vida real deles, nossos alunos. Mafalda só é Mavalda, porque não é compreendida pelos jovens leitores. Talvez porque eles nunca perceberam que ela é a voz que se rebela contra as imposições, hipocrisias e injustiças.

Vale destacar que entre 121 textos, somente 2 foram somente não verbais, uma pintura de Leonardo da Vinci (ver exemplo 4) e uma fotografia do filme *O menino do pijama listrado*, esse dado, conjugado à verificação de que o trabalho com a parte verbal foi predominante nos textos que contêm imagens, leva-nos a pensar que os textos são considerados textos para serem usados em provas quando estes têm elementos verbais. Por trás dessas constatações, há a nossa hipótese de que o verbal ainda é mais considerado em nossa sociedade, em detrimento dos outros modos semióticos, como a música, a dança, os gestos e as imagens.

Podemos concluir que a concepção de leitura como compreensão e como momento de posicionamento do leitor frente ao texto não subjaz às questões analisadas neste trabalho. Concluimos, também, que mesmo que os textos que conjugam recursos verbais e não verbais estejam bastantes presentes nas provas, eles ainda não são lidos como deveriam, eles ainda estão relegados à função de amparar questões que trabalhem conteúdo gramatical. Por fim, ao observar até que ponto a concepção sócio interacionista de língua, de linguagem, de texto, de leitura e de aprendizagem que norteia o ensino de língua portuguesa subjaz as questões com textos verbais e não verbais presentes nas provas, verificamos oscilações entre um trabalho tradicional com a língua e um trabalho inovador, mas com predominância do primeiro. Nesse sentido, alguns questionamentos puderam ser refinados nesta pesquisa: como tem sido feito o trabalho com as tirinhas nas práticas de sala de aula? Também em outras práticas os sentidos das tirinhas são negligenciados? Seria importante verificar se esse trabalho é coerente com o como se trabalha nas provas escolares, com a concepção de leitura e de

texto com que os professores operam. Como o trabalho com esses textos têm se realizado nos livros didáticos? Como o trabalho com a multimodalidade textual tem se realizado na sala de aula. Essas possibilidades de continuidade desta pesquisa servem para corroborar nossa principal intenção ao estudarmos o trabalho com as tirinhas: contribuir para a reflexão sobre as práticas de ensino e aprendizagem de língua materna, e compreender como ele tem sido feito em nossas escolas.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E.D.A.; LÜDKE, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. *Pedagógica e Universitária*: São Paulo, 5a. ed. 123 p. 1986.
- ANTUNES, I. Análise de Textos: fundamentos e práticas. *Parábola Editorial*: São Paulo. 2010.
- ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro e interação. *Parábola Editorial*: São Paulo: 2003.
- ANTUNES, I. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. *Perspectiva*. Revista do Centro de Ciências da educação. UFSC. Florianópolis: Editora da UFSC, v.20, n.01, p. 65-76, jan/jun. 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da Linguagem. *Hucitec*: São Paulo, 8ª ed. 1997.
- BRITO, R. C. L.; PIMENTA, S. M. D. O. A gramática do design visual. In: PIMENTA, S.; AZEVEDO, A.; LIMA, C. Incursões semióticas: teoria e prática de GSF, multimodalidade, semiótica social e ACD. *Livre Expressão*: Rio de Janeiro. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quartos ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa. *Secretaria de educação Fundamental*: Brasília, p. 69-70. 1998.
- CAFIERO, D. Boas perguntas mobilizam capacidades de leitura. Guia da alfabetização *Revista Educação*: Belo Horizonte, v. 1, p. 28-43. 2010
- CAFIERO, D. Leitura como processo: caderno do formador. *Ceale/ FaE/ UFMG*: Belo Horizonte, 68 p.2005.
- CAZDEN, C. B. Classroom Discourse. *Heinemann*: Portsmouth, 1988
- CHARAUDEAU, P. Linguagem e discurso: modos de organização. *Contexto*: São Paulo, 2ª ed. 2010.
- CHARTIER, R. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, L. A nova história cultural. Trad. Jefferson Luiz Camargo. *Martins Fontes*: São Paulo, 2ª ed. 2001.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. Ensinar a ler, ensinar a compreender. *Artmed*: Porto Alegre. 2002.
- COSCARELLI, C. V. Os dons do hipertexto. *Littera: Linguística e Literatura-Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo*: Pedro Leopoldo. 2006.
- COSCARELLI, C. V.; CAFIERO, D. Análise do discurso e a sala de aula: compreensão de textos. *Anais do II Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso, FALE / UFMG*: Belo Horizonte. CD Rom, 2002.

COSTA VAL, M. G. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J.L. T.; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA J. R.. *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-128.

COSTA, A. F. O humor e representação em Hagar no jornal folha de São Paulo 1973-1974. *Dissertação (Mestrado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*: São Paulo. 2013. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_arquivos/17/TDE-2013-10-14T07:59:27Z-14153/Publico/Fabio%20Antonio%20Costa.pdf](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/17/TDE-2013-10-14T07:59:27Z-14153/Publico/Fabio%20Antonio%20Costa.pdf)>. Acesso em: 2015-07-11.

COSTA, S. R. Dicionário de gêneros textuais. *Autêntica*: Belo Horizonte. 2008

DELL'ISOLA, R. L. P. Intergenericidade e agência: quando um gênero é mais do que um gênero. In: *Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 4, 2007, Tubarão, Anais*. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/112.pdf>>

DELL'ISOLA, R. L. P. Leitura: inferências e contexto sociocultural. *Formato*: Belo Horizonte. 2001.

DIONISIO, A. P. Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. *Pipa Comunicação*: Recife, p. 80. Il., 2014. (Série experimentando teorias em linguagens diversas). <Disponível em: <http://pibidletras.com.br/serie-experimentando-teorias/ET1-Multimodalidades-e-Leituras.pdf>>. Acesso em: 2015-07-11.

ECO, U. Mafalda ou a Recusa. In: LAVADO, Joaquín Salvador. *Toda Mafalda. Martins Fontes*: São Paulo, 1993.

ECO, U. Os limites da Interpretação. *Perspectiva*: São Paulo, 2012.

FERREIRA, T. B; LEAL T. F. Avaliação na escola e ensino de língua: introdução ao tema. In: MARCUSCHI, B; SUASSUNA, L. *Avaliação em Língua Portuguesa: Contribuições para a prática pedagógica. Autêntica*: Belo Horizonte, 2007.

FOSTER, W. D. Mafalda: Buenos Aires, años 60. *Revista Iberoamericana*, Vol. LXXVII, Núm. 234, 2011 <Disponível em: <http://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/view/6797/6970>> Acesso em: 2015-07-11.

GERALDI, J. W. O texto na sala de aula: leitura e produção. *Ática*: São Paulo, 1984.

GODOY, A. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de administração de empresas*: São Paulo, v.35, n.3, mai/jun, p.20-29, 1995.

GONÇALVES, H. J. R. O estatuto da persuasão no discurso publicitário. *Dissertação - Departamento de Comunicação e Artes, Universidade da Beira Interior, Covilhã*, 2010. <Disponível em: 2010 <http://www.bocc.ubi.pt/pag/m-comunicacao-estrat-2010-hugo-goncalves.pdf>>. Acesso em: 2015-07-11.

- KLEIMAN, A. B. Leitura: ensino e pesquisa. *Pontes*: Campinas: 2011/1989.
- KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. A coerência textual. *Contexto*: São Paulo, 18ª ed, 2011.
- KOCH, I. V; ELIAS, V. M. Ler e compreender: os sentidos do texto. *Contexto*: São Paulo, 2009.
- KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication. *Arnold Oxford University Press*: London, 2001.
- KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. Reading Images: The Grammar of Visual Design. *Routledge*: London, 2ª ed., 2006.
- LEAL, T. F. Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa. In: SILVA, J.F.; HOFFMANN, J. & ESTEBAN, M. T. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo. *Mediação*: Porto Alegre, p. 19-31, 2003.
- MANGUEL, A. Lendo imagens. *Companhia das Letras*: São Paulo, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. Compreensão textual como trabalho criativo. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. *Cultura Acadêmica*: São Paulo, p. 89-103, 2011.
- MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. *Parábola Editorial*: São Paulo, 2008.
- MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN C.; MENDONÇA M. (orgs). Português no ensino médio e formação do professor. *Parábola Editorial*: São Paulo, 2006.
- MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. *Revista Unimar*: Maringá, v.17, n. 1, p. 85-94, 1995.
- MONTENEGRO, A. J. S. B. Estratégias de andaimagem em textos Pedagógicos orais e escritos. *Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco*: Recife, 2012. <Disponível em: <http://www.pgletras.com.br/2012/dissertacoes/diss-ana-josil-sa-barreto-montenegro.pdf>>. Acesso em: 2015-07-11.
- MORETTO. Prova: um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas. *Lamparina*: Rio de Janeiro, 2010.
- MOURA, S. A.; BORGES, E. M. Discursos de identidades em tiras de humor: análise em duas vertentes críticas. *Logos*: Rio de Janeiro, v. 31, p. 95-105, 2009. <Disponível em: [http://www.logos.uerj.br/PDFS/31/08\\_logos31\\_sergioeliana.pdf](http://www.logos.uerj.br/PDFS/31/08_logos31_sergioeliana.pdf)> Acesso em: 2015-07-01.

NEVES, M. H. Gramática: reflexões sobre um percurso de elaboração de manuais. ABRALIN, v. eletrônico, n. especial, 2011 (33-51). Disponível em: <<http://www.abralin.org/site/data/uploads/revistas/2011-vol-especial-1o-parte/gramatica.pdf>>. Acesso em: 2015-07-11.

NICOLAU, V. F. A reconfiguração das tirinhas nas mídias digitais: de como os blogs estão transformando esse gênero dos quadrinhos. *Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal da Paraíba*: João Pessoa, 2011.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento –um processo sócio-histórico. *Spione*: São Paulo, 1994. (Série Pensamento e ação no magistério)

PAULINO, J. A. L.; RODRIGUES, L. P. Construção de sentidos e identidade feminina na pós-modernidade: o que dizem as tiras da Mafalda. *Antares*, vol. 5, nº 9, jan./jun. p. 155-177, 2013.

PAULO, T. S.; ALMEIDA, S. F. C. de. Formação de professores: subjetividade e práticas docentes. In: *Formação de profissionais e a criança-sujeito*: São Paulo, 7ª ed. 2008. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000032008000100084&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032008000100084&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 2015-07-11

PIMENTA, S. M. O. Um olhar da semiótica social e da multimodalidade sobre o livro didático de língua estrangeira. 2010. Disponível em: [http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/86\\_Sonia\\_Maria\\_OP.pdf](http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/86_Sonia_Maria_OP.pdf)

POSSENTI, S. Humor de circunstância. *Filologia e Linguística Portuguesa*, Vol.9, p. 333-344, 2007.

QUINO. Mafalda Inédita. *Martins Fontes*: São Paulo, 2001.

QUITZAU, L. A. Leitura de tirinhas em provas do Vestibular Unicamp: interpretação dos textos e das questões. *Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas*: Campinas, 2007.

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

RAMOS, P. Humor nos quadrinhos. In: VERGUEIRO, W; RAMOS, P. (orgs). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. *Contexto*: São Paulo, 1 ed., 2013.

RAMOS, P. E. Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor. *Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo*: São Paulo, 2007. <Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-04092007-141941/>>. Acesso em: 2015-07-11.

RAMA, A.;VERGUEIRO, W.(Orgs.).Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. *Contexto*: São Paulo, 2004. (Como usar na sala de aula).

ROYCE, T. "Multimodality in the TESOL classroom: Exploring visual-verbal synergy". *TESOL Quarterly*, v. 36, n. 2, 2012 (191-205).

SANTOS, S. Texto visual: uma nova concepção de leitura. *Pesquisas em discurso pedagógico*, v. 01, n. 1, 2011 (1-14). Disponível em <[www.maxwell.vrac.puc-rio.br/17885/17885.PDFXXvmi=Kli1Qfc73qtBCwsDMD1SVqLVBaGGzWGjjZlafxhj0LUCjng72h0ZILVkvC2vzIQSId4ZLmiM9eosCFAFWAFGmB2jd4PNNHHwULvH8Oth3TLGAmmw2ekDgERltF9cmG89cPi2kB6fnNPKamIcC3QTHIfcnppL7xVknemJQtZehOZscIFPLwJtf0HEq7pxFmS4CgNsLNI4DHwPqdFdKpH0qoFRw6pcsjg5B5zmShqw0Zmqc3EWtlxULDMiJdvcxMi](http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/17885/17885.PDFXXvmi=Kli1Qfc73qtBCwsDMD1SVqLVBaGGzWGjjZlafxhj0LUCjng72h0ZILVkvC2vzIQSId4ZLmiM9eosCFAFWAFGmB2jd4PNNHHwULvH8Oth3TLGAmmw2ekDgERltF9cmG89cPi2kB6fnNPKamIcC3QTHIfcnppL7xVknemJQtZehOZscIFPLwJtf0HEq7pxFmS4CgNsLNI4DHwPqdFdKpH0qoFRw6pcsjg5B5zmShqw0Zmqc3EWtlxULDMiJdvcxMi)>. Acesso em: 2015-07-11.

SOARES, Magda. "Ler, verbo transitivo". In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Org.). *Leituras literárias: discursos transitivos. Autêntica*: Belo Horizonte, 2005.

SOLÉ, I. Estratégias de leitura. *Artmed*: Porto Alegre, 6.ed, 2008.

SOUZA, C. M. O que provam as provas: Habilidades de leitura em avaliações sistêmicas x Habilidades de leitura em livro didático. *Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) - FALE, UFMG*: Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/poslin/defesas/587m.pdf>>. Acesso em: 2015-07-11.

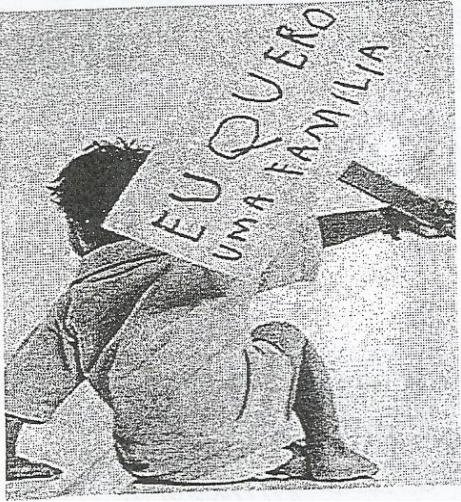
STURKEN, M.; CARTWRIGHT, L. Practices of looking: An introduction to visual culture. *Oxford University Press* : Oxford, 2011.

TAGLIEBER, L. K. A eficácia de três atividades pré-leitura na compreensão de leitura de alunos de inglês como língua estrangeira (ile) ao ler textos em inglês. *Ilha do Desterro*, n. 19, p. 88-96, 1988. <Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/11657>>. Acesso em 2015-07-11.

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. Quadrinhos na Educação: da rejeição à prática. *Contexto*: São Paulo, 2013

VILELA, T. Quadrinhos de aventura. In: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. Quadrinhos na Educação: da rejeição à prática. *Contexto*: São Paulo, 2013

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. *Martins Fontes*: São Paulo, 1984.

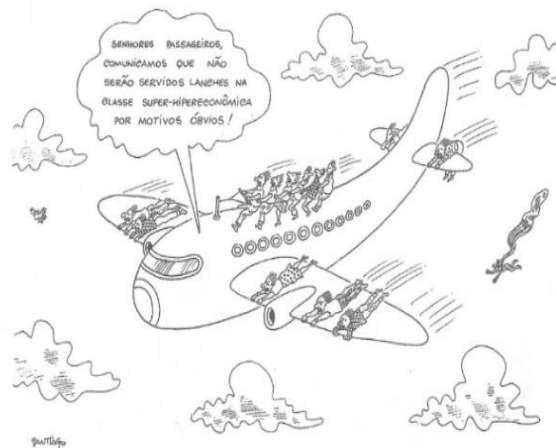
Gêneros <sup>1</sup>	Texto	Questões <sup>2</sup>	Habilidades	Conteúdo
<b>Pr. 1_ 2011</b>				
Propaganda		01. <b>Observe</b> a gravura e <b>responda</b> ao que se pede:		
		<p><b>a) RELACIONE</b> a propaganda acima à história do livro “De sonhar também se vive”.</p>	Relacionar textos de gêneros diferentes e ter lido a obra paradidática.	Intepretação de texto <sup>3</sup> e verificação de leitura. <sup>4</sup>
		<p><b>b) IDENTIFIQUE</b> o tipo de frase utilizado acima.</p>	Conhecer conceito de tipos de frase, verbal e nominal, e classificar a frase da questão anterior.	Tipos de frases.
Charge		5. O balão de fala do cartum pressupõe uma interação pela linguagem. Responda:		
		a) <b>Que</b> tipo de linguagem foi	Conhecer o	Tipos de

<sup>1</sup> Para classificar os gêneros dos textos, utilizamos, respectivamente, dois critérios: reproduzir a nomenclatura proposta no enunciado, quando presente, e classificar os gêneros textuais de acordo com o proposto nos capítulos 1 e 3, desta pesquisa.

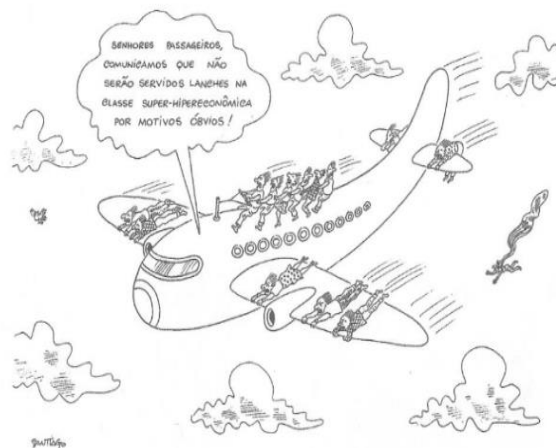
<sup>2</sup> Nos quadros, foram omitidas as questões que não se relacionavam a um dos textos motivadores contidos na avaliação. Verificou-se que estas são de dois tipos: relacionadas à obra paradidática e frasais, nas quais o aluno deve classificar os elementos constituintes das assertivas. Essas questões podem ser verificadas no anexo referente às provas que compõem o corpus desta pesquisa.


<sup>3</sup> Questões que não exigem classificações de termos e nomenclaturas são, comumente, denominadas na escola de questões de “interpretação de texto”.

<sup>4</sup> É comum, nas avaliações escolares, que se elabore questões com o intuito de verificar se o aluno leu a obra integralmente. Os professores, provavelmente, utilizam esse modelo de questões como forma de selecionar os alunos que leram a obra dos que não leram ou apenas leram um resumo/resenha.




(Tinta fresca. Porto Alegre: L&PM, 2004, p. 16.)

	 <p>(Tinta fresca. Porto Alegre: L&amp;PM, 2004, p. 16.)</p>	<p>utilizado nessa interação? <b>Justifique.</b></p>	<p>conceito de tipos de linguagem e identificar qual o tipo utilizado na charge.</p>	<p>linguagem (verbal, não verbal e mista)</p>
		<p>b) <b>Quem</b> é o locutor nessa interação? E o locutário?</p>	<p>Conhecer os conceitos de locutor e locutário e identificar interlocutor da charge.</p>	<p>Agentes do discurso</p>
		<p>c) <b>Em que</b> local da aeronave fica a classe super-hipereconômica?</p>	<p>Localizar informação a partir da relação imagem texto.</p>	<p>Interpretação de texto</p>
		<p>d) <b>Quais</b> seriam os motivos óbvios para o lanche não ser servido nessa classe?</p>	<p>Inferir informação a partir da relação imagem texto</p>	<p>Interpretação de texto</p>
		<p>6. Considere agora o cartum como um todo. Ele é um texto que também permite a interação pela linguagem. <b>Responda:</b></p>		
		<p>a) <b>Quem</b> são os interlocutores (locutor e locutário) nessa interação?</p>	<p>Conhecer os conceitos de locutor e</p>	<p>Agentes do discurso.</p>

			locutário, identificar autor e público alvo do texto.	
		b) <b>Que</b> tipo de linguagem foi usado nessa interação? <b>Justifique.</b>	Conhecer o conceito de tipos de linguagem, identificar que o texto utiliza o tipo de linguagem mista.	Tipos de linguagem (verbal, não verbal e mista)
<b>Pr.2 2011</b>				
Oração Cartaz Trecho de romance <sup>5</sup>		01. <b>Elabore</b> um pequeno parágrafo relacionando o texto I “Oração de São Francisco” com o livro “O caminho da paz”, de Fernando Carraro.	Relacionar na escrita textos de gêneros diferentes.	Interpretação de texto e estrutura de parágrafo.
		02. <b>Escreva</b> um exemplo do livro “O caminho da paz” que possa explicar a imagem do texto II.	Escrever um exemplo do livro paradidático, relacionar textos de gêneros diferentes e	Verificação de leitura e interpretação de texto.



<sup>5</sup> As questões de 01 a 06 referem-se aos três textos. Estes foram denominados, respectivamente, de texto I, texto II e Texto III.

	<p><b>Texto I</b></p>  <p><b>Oração de São Francisco</b></p> <p>Senhor, fazei-me um instrumento de Vossa paz.  Onde houver ódio, que eu leve amor.  Onde houver ofensa, que eu leve o perdão.  Onde houver discórdia, que eu leve a união.  Onde houver dúvida, que eu leve a fé.  Onde houver erro, que eu leve a verdade.  Onde houver desespero, que eu leve a esperança.  Onde houver tristeza, que eu leve a alegria.  Onde houver trevas, que eu leve a luz.</p> <p>Ó Mestre, fazei que eu procure mais:  consolar, que ser consolado;  compreender, que ser compreendido;  amar, que ser amado.  Pois é dando que se recebe.  É perdoando que se é perdoado.  E é morrendo que se vive para a Vida Eterna.</p> <p>Amém.</p> <p><b>Texto III</b></p> <p>Nasci em Hiroshima e lá vivia com meus pais, irmãos e demais familiares. Eu havia acabado de completar 11 anos de idade.</p> <p>Era a manhã do dia 6 de agosto de 1945 e estava muito quente. Seguindo a rotina de todos os dias, eu e meus irmãos nos preparávamos para ir à escola. Eu tinha dois irmãos menores, um de 7 e outro de 9 anos. Naquele dia eu tinha que ir até a casa de um tio doente levar alguns medicamentos que meus pais haviam comprado.</p> <p>Todos os dias, antes de ir para a escola, nos despedíamos de nossos pais. Naquele dia, porém, parecia que alguma coisa estranha estava para acontecer.</p> <p><small>CARRARO, Fernando. O caminho da paz. São Paulo: FTD, 2008, p.28-29.</small></p>		citar momento da obra lida. <sup>6</sup>	
		03. A partir do texto III, <b>explique</b> o que aconteceu no dia citado pelo narrador.	Relacionar textos de gêneros diferentes, ter lido a obra paradidática e explicitar fato mencionado no texto motivador.	Interpretação de texto e verificação de leitura.
		04. <b>Transcreva</b> do texto III um exemplo de substantivo próprio.	Conhecer o conceito de substantivo próprio, identificar e transcrever do texto um substantivo próprio.	Classes gramaticais (substantivo)
		05. A linguagem utilizada no livro “O caminho da paz” é formal ou informal? <b>Justifique</b> sua resposta.	Conhecer os conceitos de linguagem formal e informal,	Variação linguística

<sup>6</sup> Em todas as avaliações da escola há referência a uma obra infanto juvenil lida ao longo da etapa letiva.

			<p>analisar e classificar linguagem do texto quanto à variedade linguística.</p>	
		<p>06. O narrador do texto III é narrador personagem ou narrador observador? <b>Justifique</b> sua resposta.</p>	<p>Conhecer o conceito de tipos de narradores, identificar marcas textuais que comprovem o tipo de narrador utilizado no texto.</p>	<p>Elementos da narrativa (tipo de narrador)</p>
<p>Cartaz de filme</p>		<p>Leia o cartaz e responda as letras <i>a</i> e <i>b</i>.</p>		
		<p>a) O título do filme nos faz lembrar de um gênero textual estudado na 1ª etapa. Que gênero textual é este? <b>Justifique</b> sua resposta.</p>	<p>Identificar o gênero textual, associar elementos verbais e não verbais, inferir sentido global,</p>	<p>Características de Gênero textual e inferência.</p>

			relacionar textos de gêneros diferentes	
		b) No cartaz foi utilizada linguagem verbal ou não verbal? <b>Justifique</b> sua resposta.	Conhecer o conceito de tipos de linguagem e identificar e justificar marcas textuais que comprovem o uso de linguagem mista.	Tipos de linguagem (verbal, não verbal e mista)
Pr.3 2011				
Trecho de romance	<p style="text-align: center;"><b>Uma nova amiga</b></p> <p>Se Vítor não podia mais falar com a árvore, ao menos podia ouvir os seus sonhos. Foi então que ele ouviu:</p> <p>— Seu sonho mais importante continua sendo o mesmo, não é, Vítor?</p> <p>— É isso aí — respondeu o garoto num impulso. — O meu maior sonho é ter mãe!</p> <p>— E essa mãe precisa ser muito especial, né? — emendou a voz. — Em primeiro lugar, acho que ela precisa ter um amor profundo por você, jamais abandoná-lo de jeito nenhum, concorda?</p> <p>— Puxa, você acertou! Eu faço questão disso. A gente pode até passar dificuldades, mas tem de estar sempre junto, como mãe e filho. A minha mãe pode até trabalhar o dia inteiro e voltar só à noite para casa, garanto que eu vou estar lá esperando por ela.</p> <p>— Eu acho também — continuou a voz — que ela não precisa ser nem muito jovem nem muito bonita, pode ser parecida com a tia Rita. Ela é tão legal com as crianças aqui do <u>abrigo</u> e, além disso, tem um carinho especial por você desde que você veio do tal hospital onde ficou internado depois de ter sido encontrado na rua. (...)</p> <p>— A minha mãe também deve ser forte para poder me pegar no colo, afinal, eu ainda sou criança. Já imaginou ficar agarradinho, sentindo o cheiro bom que vem do corpo dela? Depois, quando eu pegar no sono, ela vai me pôr na cama, me cobrir e me dar um beijo de boa-noite. E vai deixar uma luz acesa no quarto, porque eu não gosto do escuro.</p> <p>E o melhor do sonho é que Vítor podia mudar a aparência da mãe: um dia ela seria loira de cabelo liso e olhos azuis; no outro, morena de olhos escuros e cabelo cacheado. Gorda ou magra, alta ou baixa. Mas, independentemente da aparência dela, Vítor saberia que aquela mulher era sua mãe, e de mais ninguém. Ela seria o meu abrigo.</p> <p style="text-align: center;"><small>NICOLELIS. Giselda Laporta. <i>De sonhar também se vive</i>. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 13-14 (adaptado).</small></p>	01. <b>Caracterize</b> o personagem Vítor, considerando o texto, “Uma nova amiga”, do livro <i>De sonhar também se vive</i> , de Giselda Laporta Nicoelis.	Ter lido o livro paradidático e identificar elementos que descrevem personagem na narrativa	Descrição de personagem e verificação de leitura.
		02. A palavra <u>abrigo</u> , sublinhada no texto, apresenta sentidos diferentes. <b>Explique</b> quais são esses sentidos.	Inferir o significado de palavra a partir do contexto	Conhecimento do léxico

<p>Pintura</p>			<p>03. <b>Identifique</b> na pintura <i>A virgem dos Rochedos</i>, de Leonardo da Vinci, dois elementos comuns ao sonho do personagem Vitor.</p>	<p>Ter lido livro paradidático, ler texto imagético, identificar elementos distintos no texto imagético, relacionar textos de gêneros diferentes.</p>	<p>Interpretação de texto e verificação de leitura.</p>
<p>Tirinha Cartaz Anúncio publicitário</p>		<p>05. <b>Leia</b> os textos a seguir.</p> <p>a) Normalmente, o gênero de um texto determina o tipo de linguagem a ser empregado. <b>Explique</b> por que os <b>TEXTOS III</b> e <b>IV</b> apresentam variedades linguísticas diferentes.</p> <p>b) Sabendo-se que todo discurso tem uma intencionalidade, <b>explique</b> a intenção do criador do Cartaz da Campanha da Fraternidade.</p> <p>c) <b>Retire</b> do cartaz um substantivo abstrato e <b>explique</b> seu emprego.</p>	<p>Identificar variedade linguística dos textos e explicar o porquê dessa escolha.</p> <p>Identificar e inferir intenção do texto.</p> <p>Conhecer o conceito de substantivo</p>	<p>Variação linguística e gênero textual.</p> <p>Intencionalidade de de um texto.</p> <p>Classes gramaticais (substantivo)</p>	



abstrato e justificar o uso desse substantivo no texto.

d) A propaganda criada para


Conhecer o


Conceito de

		<p>divulgação do carro <i>Celta</i> (<i>Chevrolet</i>) explorou uma das principais características do personagem <i>Cebolinha</i>, da <i>Turma da Mônica</i>, que é falar trocando o <u>r</u> pelo <u>ç</u>.</p> <p><b>Defina</b> fonema a partir da diferença entre o nome do carro CELTA e o adjetivo CERTA, que deveria ter sido empregado pelo personagem Cebolinha.</p>	<p>conceito de fonema, identificar diferença fonética entre duas palavras.</p>	<p>fonema</p>
<p><b>Pr.4 2011</b></p>				


<p>crônica</p>	<p>Leia o texto abaixo:</p> <p style="text-align: center;"><b>Pedala, Lelê!</b></p> <p>O meu avô diz que a obrigação de todo menino é jogar bola, empinar pipa e andar de bicicleta. Sem isso um menino não é um menino! É uma samambaia!</p> <p>Eu já tinha jogado bola e tinha empinado pipa, mas não sabia andar de bicicleta. Eu até ganhei uma no Natal, mas ela só ficava encostada na parede, quietinha. Eu falava para a minha mãe que eu não queria andar para não estragar ela, mas é que eu tinha o maior medo de cair e me machucar.</p> <p>Daí um dia a minha mãe botou a bicicleta no carro, a gente foi até a praia e aí ela disse:</p> <p>-Hoje você vai aprender a andar de bicicleta!</p> <p>-Mas e se eu me machucar?</p> <p>-A areia é macia. Você pode cair à vontade.</p> <p>Então a gente chegou lá, eu subi na bicicleta e perguntei:</p> <p>-E agora?</p> <p>-Agora é só andar - ela disse.</p> <p>-Mas eu não tive aula disso.</p> <p>-Andar de bicicleta não se ensina. É um negócio que a gente aprende fazendo.</p> <p>-Mas como é que eu vou aprender fazendo se eu não sei fazer?</p> <p>Aí ela olhou para o céu, que é o que ela sempre faz quando perde a paciência, e disse:</p> <p>-Vamos fazer assim, eu vou te dar um empurrão, depois você pedala, e aí fica mais fácil.</p> <p>Então ela segurou no guidão e no banco e começou a me empurrar. Aí, quando eu já estava com embalo, ela me soltou. Só que eu esqueci de pedalar. Então a bicicleta foi andando mais devagar, mais devagar..., e pou! Eu caí.</p> <p>-Você tem que pedalar, Lelê! - gritou minha mãe.</p> <p>Ela pegou e me empurrou de novo. E de novo eu andei um pouquinho, esqueci de pedalar e pou!, caí com tudo.</p> <p>A gente ficou um tempão assim. Ela me empurrava, eu andava um pouquinho, esquecia de pedalar, e pimbal, caía no chão.</p> <p>Depois de um tempo, a minha mãe já estava maior cansada. Então ela disse:</p> <p>-Ufa..., só, ufa..., mais, ufa..., uma, ufa..., vez.</p> <p>E ela me empurrou de novo. E o que foi que aconteceu? Eu caí de novo. E me ralei um montão. O meu joelho ficou sangrando. Aí eu decidi que andar de bicicleta era uma coisa muito difícil e que eu nunca ia conseguir, então eu ia ter que ter uma moto triciclo. Uma mototricicleta.</p> <p>Só que passaram uns dias e uma amiga da minha mãe, a dona Litz, foi lá em casa e levou o filho dela, o Dirceu, que tem seis anos. Quando ele viu a minha bicicleta, ele disse:</p> <p>-Posso andar?</p> <p>Eu pensei "Rá, andar de bicicleta é maior difícil. Ele vai se esborrachar." Então eu falei:</p> <p>-Claro que pode, Dirceuzinho."</p> <p>Ele subiu na bicicleta e começou a andar. Assim, como se fosse a maior moleza! Aquilo me deu uma baita raiva! Como é que um menino de seis anos andava de bicicleta e eu, com oito, não andava?! Então, quando eles foram embora, eu pedi para minha mãe:</p> <p>-Mãe, me ensina a andar de bicicleta? "</p> <p>-Agora não dá para a gente ir para a praia - disse ela.</p> <p>-Pode ser aqui em frente de casa mesmo.</p> <p>-No asfalto?</p> <p>-É.</p> <p>-Tá bom."</p>	<p>1. Lelê consegue vencer seu medo e aprende a andar de bicicleta. <b>ELABORE</b> um parágrafo comparando Lelê à personagem principal do livro "O menino que caiu no buraco"</p>	<p>Ter lido o livro paradidático, relacionar textos de gêneros diferentes e elaborar parágrafo.</p>	<p>Interpretação de texto, produção de texto e verificação de leitura.</p>
----------------	---	---	---	--

	<p>Aí a gente foi para frente de casa, ela me deu um empurrão, eu comecei a pedalar bem forte e... não caí! Eu andei de bicicleta! E era o maior fácil! Então eu fui andando e a minha mãe ficou gritando: -Aí, Lelêêêêêêêêêêêê!</p> <p>Foi uma coisa muito legal. Muito mesmo! O vento batia na minha cara e eu estava me equilibrando só naquelas duas rodas.</p> <p>Eu fui indo em frente, pedalando bem rápido e o maior feliz. Só que a minha rua é sem saída. Acaba num muro. Eu não sabia fazer curva. E se eu parasse de pedalar eu ia cair. Então eu achei que era melhor continuar pedalando, porque aí pelo menos eu demorava mais para cair.</p> <p>E eu vi o muro chegando, chegando, chegando... e pou! Bati nele com tudo!</p> <p>O meu joelho começou a soltar sangue de novo. Mais do que na praia, porque o chão da rua é mais duro que o chão da areia. Eu já ia começar a chorar, mas aí a minha mãe lá de longe gritou assim: -Agora volta!</p> <p>Então eu dei um jeito de não chorar, peguei a bicicleta, coloquei ela de pé, sentei e comecei a pedalar. E deu certo! Eu andei de novo. E sem ninguém me empurrando.</p> <p>E quando eu cheguei perto da minha mãe eu gritei: -Me segura que eu não sei parar! - e ela me segurou e eu não caí.</p> <p>No dia seguinte eu andei de novo e até fiz curva, e hoje eu sei andar o maior bem.</p> <p>Acho que esse é o fim da história. E se essa fosse uma historinha de fadas, daquelas que tem moral no final, acho que a moral ia ser assim: "Se a gente parar de pedalar, a gente cai."</p> <p>(TORERO, José Roberto. Pedala Lelê. Disponível em <a href="http://www.arazao.net/pedala.html">http://www.arazao.net/pedala.html</a>)</p>			
Verso de poema	<p><u>"O Rio das Velhas lambe as casas velhas, Casas encardidas, onde há velhas nas janelas"</u> (Carlos Drummond de Andrade)</p>	6. LEIA o trecho abaixo e observe as palavras destacadas:		
		a) Em "casas velhas", qual a classe gramatical da palavra <u>velhas</u> ?	Conhecer o conceito de adjetivo e classificar palavra destacada como adjetivo.	Classes gramaticais (adjetivo)
		b) As duas palavras destacadas no trecho pertencem à mesma classe gramatical? <b>JUSTIFIQUE.</b>	Conhecer os conceitos de substantivo e adjetivo, classificar palavras como substantivo e adjetivo e	Classes gramaticais (substantivo e adjetivo)


			justificar essa classificação	
Trecho de música	<p>“O meu pai era paulista          Meu avô pernambucano          O meu bisavô, mineiro          Meu tataravô, baiano          Meu maestro soberano          Foi Antônio Brasileiro”</p>	7. <b>LEIA</b> o texto abaixo e <b>IDENTIFIQUE</b> os adjetivos pátrios nele apresentados:	Conhecer o conceito de adjetivo pátrio e localizar no texto adjetivos pátrios.	Classes gramaticais (adjetivo)
Tirinha	 <p>Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.</p>	8. <b>LEIA</b> a tirinha abaixo: <b>RETIRE</b> da tirinha um exemplo de onomatopeia e <b>EXPLIQUE</b> o que ela representa.	Localizar onomatopeia , explicar o sentido da onomatopeia de acordo com o contexto.	Recursos de linguagem (onomatopeia)
<b>Pr.5 2011</b>				
Trecho de romance		01. O fragmento acima, do livro <i>Infância roubada</i> , descreve a tristeza da personagem. <b>Explique</b> o motivo dessa tristeza.	Ter lido o livro paradidático, relacionar na escrita trecho a fato da obra.	Verificação de leitura.
		02. <b>Explique</b> o que são protagonistas. Considerando o livro <i>Infância Roubada</i> , <b>identifique</b> os protagonistas da	Ter lido o livro paradidático, conhecer o	Elementos da narração (personagens e


	 <p style="text-align: center;"><i>Realidade</i></p> <p>Anoitecia quando Eli chegou em casa. Falou pouco. Respondeu com duas ou três palavras ao que lhe perguntaram e se enfiou debaixo dos lençóis, pois no dia seguinte tinha trabalho. O pai avisara que o ônibus viria ainda mais cedo.</p> <p>— Não seria melhor dormir todo mundo dentro dele de uma vez? — perguntou Eli, aborrecido. — Assim ninguém corre risco de perder a hora!</p> <p>O pai olhou para a mãe e os dois procuraram Edi para saber que bicho havia mordido Eli.</p> <p>— Sei lá! — respondeu ela. — Ele tá assim desde que voltou de Boa Esperança. — Edi fez uma careta e acrescentou: — Dando patadas em todo mundo!</p> <p>O pai sabia ser carinhoso e se preocupava quando via um dos filhos daquela maneira. Imaginava que fosse o trabalho, o vaivém sem fim e quase sem proveito algum da panha, a vida difícil que levavam.</p> <p>(...)</p> <p>ANDRADE, Telma Guimarães. <i>Infância roubada: a exploração do trabalho infantil</i>. São Paulo: FTD, 2000.</p>		<p>história.</p>	<p>conceito de protagonista e citar os protagonistas do livro lido.</p>	<p>protagonistas) e verificação de leitura.</p>
<p>Trecho de Texto didático</p>	<p style="text-align: center;"><b>Consumo e desigualdades sociais</b></p> <p>Embora o consumo de produtos (alimentos, roupas e calçados, por exemplo) e de serviços (fornecimento de água e energia elétrica, atendimento escolar, lazer, assistência à saúde, entre outros) seja destinado à satisfação das necessidades humanas, nem todas as pessoas podem consumir da mesma maneira.</p> <p>No Brasil, as diferenças de consumo refletem a existência de desigualdades sociais. Enquanto uma pequena parcela da população é bem remunerada e, portanto pode consumir mais em quantidade e variedade, grande parte da população brasileira, com baixos rendimentos, não tem condições, muitas vezes, de consumir nem sequer os alimentos necessários para garantir uma vida saudável. Assim como há diferença de consumo entre pessoas de classes sociais diversas, existem diferenças de consumo entre os diversos países do mundo. (...)</p> <p>BOIIGIAN...[et.] Geografia e Espaço e Vivência: Introdução à Ciência Geográfica, 6º ano. São Paulo: Atual, 2009</p>		<p>05. Lembre-se da leitura do livro “Infância Roubada”, de Telma Guimarães e Júlio Emilio Braz, e <b>demonstre</b> como o trecho grifado no texto abaixo pode ser percebido na história de Eli e Edi.</p>	<p>Ter lido o livro paradidático e relacionar temática de assertiva a enredo de obra literária.</p>	<p>Interpretação de texto e verificação de leitura.</p>
<p>Transcrição de diálogo</p>	<p><b>Eli foi ao mercado e perguntou:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Tem farinha de trigo?</li> <li>– Sim.</li> <li>– Quero seiscentos gramas, por favor!</li> <li>– Obrigado.</li> </ul>		<p>08. <b>Leia</b> o diálogo e observe se a concordância do numeral está de acordo com a norma-padrão. <b>Justifique</b> sua resposta.</p>	<p>Conhecer o conceito de concordância do numeral e de norma-padrão e justificar a</p>	<p>Classes de palavras (numerais.)</p>

			resposta na escrita.	
<b>Pr. 6_2011</b>				
Paródia de contos de fada	<p>Texto I Dois Beijos: O Príncipe Desencantado</p> <p>O primeiro beijo foi dado por um príncipe numa princesa que estava dormindo encantada há cem anos. Assim que foi beijada, ela acordou e começou a falar:</p> <p>– Muito obrigada, querido príncipe. Você por acaso é solteiro?</p> <p>– Sim, minha querida princesa.</p> <p>– Então nós temos que nos casar, já! Você me beijou, e, afinal de contas, não fica bem, não é mesmo?</p> <p>– É... querida princesa.</p> <p>– Você tem um castelo, é claro.</p> <p>– Tenho... princesa.</p> <p>– E quantos quartos tem o seu castelo, posso saber?</p> <p>– Trinta e seis.</p> <p>– Só? Pequeno, hein! Mas não faz mal, depois a gente faz umas reformas... Deixa eu pensar quantas amas eu vou ter que contratar... Umas quarenta eu acho que dá!</p> <p>– Tantas assim?</p> <p>– Ora, meu caro, você não espera que eu vá gastar minhas unhas varrendo, lavando e passando, não é?</p> <p>– Mas quarenta amas!</p> <p>– Ah, eu não quero nem saber. Eu não pedi para ninguém vir aqui me beijar, e já vou avisando que quero umas roupas novas, as minhas devem estar fora de moda; afinal passaram-se cem anos, não é mesmo? E quero uma carruagem de marfim, sapatinhos de cristal e... e... jóias é claro! Eu quero anéis, pulseiras, colares, tiaras, coroas, cetros, pedras preciosas, semipreciosas, pepitas de ouro e discos de platina!</p> <p>– Mas eu não sou o rei das Arábias, sou apenas um príncipe...</p> <p>– Não me venha com desculpas esfarrapadas! Eu estava aqui dormindo e você veio e me beijou e agora vai querer que eu ande por aí como uma gata borralheira? Não, não e não, e outra vez não e mais uma vez não!</p> <p>Tanto a princesa falou que o príncipe se arrependeu de ter ido lá e a beijado. Então teve uma idéia. Esperou a princesa ficar distraída, se jogou sobre ela e deu outro beijo, bem forte. A princesa caiu imediatamente em sono profundo, e dizem que até hoje está lá, adormecida. Parece que a notícia se espalhou, e os príncipes passam correndo pela frente do castelo onde ela dorme, assobiando e olhando para o outro lado.</p> <p>(Flávio de Souza. Príncipes e princesas, sapos e lagartos. São Paulo: FTD, 1996)</p>	1. Paródia é a imitação cômica de uma composição literária ou musical. Com base nessa explicação <b>responda</b> : O texto “Dois beijos: Um príncipe desencantado” é uma paródia? <b>Explique.</b>	Compreende r e/ou conhecer o conceito de paródia, identificar se o texto é uma paródia, ter conhecimento prévios sobre o gênero textual contos de fada.	Paródia e gênero textual conto de fadas.
		2. <b>Explique</b> o título do <b>texto I</b> .	Associar título do texto ao assunto central.	Interpretação de texto.
		3. <b>Cite</b> os sentimentos que a reação da princesa despertou no príncipe.	Inferência.	Interpretação de texto. (inferência)
		4. <b>Explique</b> o humor da tira.	Inferir sentido global do texto e	Interpretação de texto. (inferência e humor)
Tirinha				

	<p>Texto II</p>  <p><i>Hagar, o Horível, de Dik Browne.</i></p>		<p>associar elementos verbais aos não verbais.</p>	
		<p>5. <b>Escreva</b> um parágrafo comparando os textos I e II.</p>	<p>Relacionar textos de gêneros diferentes, compreender assunto em comum aos textos.</p>	<p>Interpretação de texto.</p>
		<p>6. Os textos I e II fazem menção a conhecidos contos maravilhosos.</p>		
		<p>a) <b>Cite</b> os contos maravilhosos aos quais os textos referem-se.</p>	<p>Ativar conhecimentos prévios sobre os contos de fadas “Bela adormecida” e “Branca de Neve”</p>	<p>Interpretação de texto.</p>
		<p>b) <b>Cite</b> duas diferenças entre os textos acima e os contos maravilhosos aos quais eles se referem.</p>	<p>Acertar a questão “a”, Relacionar textos de gêneros diferentes, identificar as diferenças</p>	<p>Interpretação de textos.</p>

			entre os textos	
		7. Levando em consideração texto II:		
		a) <b>Retire</b> da tira um substantivo concreto.	Conhecer o conceito de substantivo concreto, identificar substantivo concreto na tira.	Classes de palavras (substantivo)
		b) <b>Indique</b> o grau do adjetivo na expressão “alguém mais bonita do que eu”?	Conhecer o conceito de graus de adjetivos, reconhecer o adjetivo da frase, classificar esse adjetivo quanto ao grau.	Classes de palavras (adjetivo)
<b>Pr.7 2011</b>				
Poema	<p>Viajar pela leitura</p> <p>Viajar pela leitura sem rumo, sem intenção. Só para viver a aventura que é ter um livro nas mãos. É uma pena que só saiba disso</p>	1. <b>Elabore</b> um parágrafo relacionando “O livro invisível” de Santiago Clairac com o poema acima.	Ter lido o livro paradidático, relacionar textos de gêneros diferentes.	Interpretação de texto e verificação de leitura
		2. <b>Explique</b> os dois últimos	Interpretar/i	Interpretação

		versos do poema: “ <i>mergulhe de cabeça/na imaginação!</i> ”	nferir sentido de recursos figurativos.	de texto (Linguagem figurada)
		04. <b>Circule</b> a sílaba tônica das palavras abaixo: a) rumo b) intenção c) mergulhe d) entender e) experimente	Conhecer o conceito de sílaba tônica e circular sílaba tônica das palavras.	Classificação das palavras quanto à tonicidade.
		5. <b>Separe</b> as sílabas das palavras abaixo e classifique-as quanto à tonicidade	Classificar.	Classificação das palavras quanto à tonicidade.
Tirinha	 <p>Copyright © 2003 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 5032</p>	08. Na tirinha abaixo há algumas palavras sem acento gráfico, <b>acentue-as</b> corretamente.	Localizar palavras que necessitam de acentuação e acentuar as palavras.	Acentuação gráfica
<b>Pr.8 2011</b>				
Trecho de artigo de opinião		1. <b>RELACIONE</b> o texto “A voz dos povos indígenas” ao livro de Moacyr Scliar.	Ter lido o livro paradidático e relacionar textos de gêneros diferentes.	Interpretação de texto e verificação de leitura.
		5. <b>CLASSIFIQUE</b> as palavras	Conhecer os	Classificação

	<p style="text-align: center;"><b>A voz dos povos indígenas</b> Daniel Munduruku</p> <p>Se me perguntam a melhor forma de o branco estudar o índio, eu diria, em primeiro lugar, que é estudando suas próprias raízes. Que os alunos comecem por estudar a si próprios. (...) De onde vêm? Quem são seus antepassados? Não será raro encontrar, na genealogia, a ascendência indígena ou negra. Feito esse levantamento, é preciso estudar os contextos em que suas famílias viveram e como vieram parar na cidade onde estão. Num terceiro momento, devem estudar a história da própria cidade onde moram. O que havia naquele local? Como se deu a expansão? Certamente vão descobrir que muitos índios viviam ali. Conhecendo toda essa história, as crianças começam a entender e a respeitar suas raízes. A partir disso, podem começar a estudar os índios.</p>	<p>abaixo de acordo com sua sílaba tônica.</p> <p>a) Branco b) Índio c) Expansão d) Estudar e) Próprias</p>	<p>conceitos de sílaba tônica e de classificação de sílaba tônica e classificar as palavras de acordo com a tonicidade.</p>	<p>das palavras quanto à tonicidade.</p>
<p>Tirinha</p>		<p>6. Leia a tirinha abaixo e <b>responda</b> às questões 6 e 7:</p> <p>a) <b>RETIRE</b> da tirinha dois pronomes e <b>CLASSIFIQUE-OS</b>.</p>	<p>Conhecer o conceito de pronome, identificar pronomes nos balões de fala e classifica-los.</p>	<p>Classes de palavras (pronome)</p>
		<p>b) <b>CITE</b> o pronome de tratamento que deveria ser usado caso o jardineiro fosse um príncipe.</p>	<p>Conhecer o conceito de pronome, aplicar o pronome de tratamento adequado à situação apresentada</p>	<p>Classes de palavras (pronome)</p>

		<p>7. <b>CITE</b> dois verbos presentes no quadrinho e indique o modo verbal de ambos.</p>	<p>Conhecer o conceito de verbos, localizar verbos nos balões de fala e classificar verbos de acordo com os modos verbais.</p>	<p>Classes de palavras (verbo)</p>
--	--	--	--	------------------------------------

Gêneros	Texto	Questões	Habilidades	Conteúdo
<b>Pr. 1_2012</b>				
Reportagem	<p><u>Maria, José e Antônio são os nomes mais populares do país</u></p> <p>Maria, José, Antonio e João são os nomes mais populares do Brasil, segundo levantamento feito em um banco de dados que inclui 165 milhões de CPFs do Brasil. Em primeiro lugar vem o nome Maria, que representa 8% dos cadastros. Já aqueles que atendem por José, o segundo colocado, somam mais de 7 milhões de pessoas. Isso significa que, para cada 100 brasileiros, cito são Maria e quatro são José.</p> <p>A lista revela os 50 nomes mais populares do país. Entre eles, 34 são masculinos e 16 femininos. A surpresa é que os mais populares em décadas passadas não saem de moda e continuam conquistando a preferência dos pais. Francisco, Geraldo, Raimunda, Josefa, e Joaquim ainda estão no páreo, quando os pais definem os nomes de suas crianças.</p> <p>Em terceiro lugar de popularidade está o nome Antônio, com número superior a 3 milhões. Entre os que atendem por João estão quase 3 milhões de pessoas, segundo balanço feito pela proScore, Bureau de Informação e Análise de Crédito.</p> <p>Uma curiosidade é que o nome Luiz com a letra "z" é três vezes mais usado que o Luis com "s". O primeiro denomina 1,5 milhões de homens, enquanto o segundo é usado por menos de 500 mil pessoas. — Reportagem Maira Cabral do Jornal Estado de Minas.</p>	LEIA o texto e responda às questões de 01 a 03.		
		01. No texto, <b>Maria, José e Antônio</b> são os nomes mais populares do país; veiculado no Jornal Estado de Minas, vimos à pesquisa sobre a popularidade de certos nomes. A partir daí <b>QUAL</b> fora a <b>instituição responsável</b> pela pesquisa?	Localizar informação explícita no texto.	Intepretação de texto
		02. No texto, a repórter Maira Cabral, descreve sobre a lista elaborada a partir do banco de dados sobre o <u>cadastro de pessoas</u> . <b>QUAL</b> é a <u>sigla utilizada</u> pela repórter para representar o cadastro? <b>JUSTIFIQUE</b> sua resposta com um trecho retirado do texto.	Localizar informação do texto e justificar na escrita citando um trecho do texto.	Intepretação de texto
03. No processo de conclusão da lista fora constatada uma surpresa. <b>QUE</b> surpresa seria essa?	Localizar informação explícita no texto.	Intepretação de texto		
Anúncio publicitário		Leia o texto abaixo e responda às questões 04 a 06.		
		04. Nos anúncios publicitários o uso de recursos linguísticos, tais como pronomes, permite ao anunciante despertar no consumidor o interesse de adquirir o seu produto. Diante da afirmação, <b>EXPLIQUE</b> como isso é feito no anúncio do Laboratório São Marcos?	Conhecer o conceito de pronome, localizar o pronome no texto e inferir/compreender conhecimento	Classes de palavras (pronomes) e interpretação de texto.

1	Maria	13.356.965	26	Roberto	480.695
2	José	7.781.515	27	Márcio	471.906
3	Antônio	3.539.752	28	Edson	467.896
4	João	2.998.744	29	André	465.484
5	Francisco	2.242.146	30	Sérgio	462.397
6	Ana	1.996.377	31	Josefa	453.636
7	Luiz	1.541.895	32	Patrícia	446.081
8	Paulo	1.416.768	33	Daniel	439.826
9	Carlos	1.394.201	34	Rodrigo	438.083
10	Manoel	1.334.182	35	Raízel	432.356
11	Fredr	995.254	36	Joaquim	431.594
12	Francisca	853.590	37	Vera	430.683
13	Marcos	823.738	38	Ricardo	423.616
14	Raimundo	821.242	39	Ediando	417.277
15	Sebastião	798.427	40	Terezinha	409.120
16	Antônia	672.400	41	Sônia	403.702
17	Marcelo	628.138	42	Alexandre	402.114
18	João	587.670	43	Rita	396.981
19	Márcia	557.347	44	Luciana	390.507
20	Geraldo	510.050	45	Cláudio	390.104
21	Adriana	509.778	46	Bessa	385.634
22	Sandra	497.971	47	Benedicto	378.660
23	Luís	492.208	48	Leandro	378.136
24	Fernando	486.142	49	Raimundo	372.672
25	Fábio	481.799	50	Mário	364.589

Lista, que mostra os 50 nomes preferidos no país, foi elaborada a partir de um banco de dados que inclui 165 milhões de CPFs

Acesso em 28/11/2011 às 15h22min.

Fonte: [http://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2011/11/28/interna\\_nacio nal\\_294523.html#s Jose e-antonio-sao-os-nomes-mais-populares-do-pais.stm](http://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2011/11/28/interna_nacio nal_294523.html#s Jose e-antonio-sao-os-nomes-mais-populares-do-pais.stm)





**Sm** São Marcos  
Soluções em Saúde

**SUA VIDA NÃO É SÓ SUA.  
CUIDE BEM DELA.**

	o global e recursos de persuasão.	
05. Conforme os estudos em sala de aula, vimos que os pronomes exercem a função de substituir e acompanhar um nome, principalmente o substantivo. Sendo assim <b>RESPONDA:</b>		
a) <b>SUBSTITUA</b> os nomes destacados pelo pronome adequado na seguinte oração: “ <i>Maria, José e Antônio</i> são os nomes mais populares do país”. Em seguida <b>REESCREVA</b> a frase com a substituição.	Conhecer o conceito de pronome, substituir vocábulos por pronomes adequados ao contexto e reescrever frase.	Classes de palavras (pronomes)
b) De acordo com a resposta da questão anterior. <b>CLASSIFIQUE</b> o tipo de pronome encontrado.	Conhecer o conceito de pronome, classificar o pronome como demonstrativo e acertar a questão de letra a.	Classes de palavras (pronome)
c) <b>IDENTIFIQUE</b> no anúncio publicitário um (01) pronome e <b>CLASSIFIQUE-O</b> de acordo com seu tipo.	Conhecer conceito de pronome, localizar pronome no	Classes de palavras (pronomes)

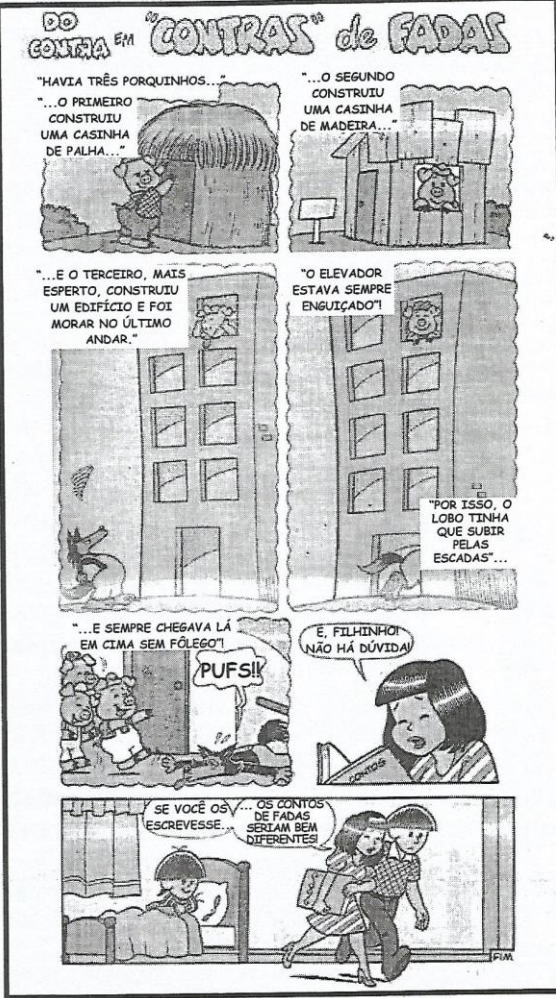
			texto (mesma habilidade da questão 04) e classificá-lo como possessivo.	
		6. Sobre os verbos, vimos que são palavras que exprimem ação, estado, mudança de estado e fenômenos meteorológicos, sempre em relação a determinado tempo. Sendo assim, na frase principal do anúncio publicitário ocorre o uso de um verbo.		
		a) <b>IDENTIFIQUE</b> o verbo empregado na oração principal.	Conhecer os conceitos de verbo e de oração principal, localizar a oração principal e o verbo no texto.	Oração, frase e período e classes de palavras (verbo)
		b) Em relação <u>à questão anterior</u> o verbo encontrado <b>EXPRIME</b> : <u>Ação</u> , <u>Estado</u> ou <u>Mudança de Estado</u> ?	Conhecer valor semântico de predicções verbais, acertar a alternativa a da questão 6 e classificar o verbo de acordo com o	Classes de palavras (verbo)


			sentido que exprime.	
<b>Pr.2 2012</b>				
<p>Trecho de romance com imagem (texto I)</p> <p>Cartaz de Igreja com texto explicativo (texto II)</p>	<p><b>O MISTÉRIO DA CASA VERDE</b></p> <p>A reação geral foi de desapontamento. E as pessoas já iam embora, quando de repente alguém gritou: – Nada disso! Quero ver o que tem aí dentro!</p> <p>Ato contínuo, alguém irrompeu da multidão. Ao vê-lo, todo mundo se afastou. [...]</p> <p>– Se vocês não vão botar esses tijolos abaixo, deixem que eu faço.</p> <p>– Que história é essa? – gritou o prefeito, irritado – largue essa marreta Gorilão. Largue já isso. [...] A tensão era grande. Mas então Arturzinho interveio – e com uma audácia e uma desenvoltura que depois até a ele próprio o surpreenderiam. Colocou-se na frente do Gorilão, pediu-lhe calma. – Você ouviu o que o doutor disse, Gorilão. Há um doente aí dentro, e o que você quer fazer pode ser um desastre para ele. Gorilão não podia acreditar no que estava ouvindo. Quem era aquele que ousava enfrentá-lo?</p>  <p><small>SCLAIR, Moacyr. O mistério da Casa Verde; Ilustrações de Gonzalo Cárcamo. – 2 ed. São Paulo: Ática, 2008. p. 88</small></p>	03. Explique a relação entre os textos I e II.	Ter lido a obra paradidática, Inferir/ compreender assunto central de cada texto; relacionar na escrita textos de gêneros diferentes e explicar essa relação.	Interpretação de texto, estruturação de parágrafo e verificação de leitura.
	 <p><b>FRATERNIDADE E SAÚDE PÚBLICA</b></p> <p>A Campanha da Fraternidade 2012 tem como objetivo geral "refletir sobre a realidade da saúde no Brasil em vista de uma vida saudável, suscitando o espírito fraterno e comunitário das pessoas na atenção aos enfermos e mobiliza por melhoria no sistema público de saúde". Realizada desde 1964, a Campanha da Fraternidade mobiliza todas as comunidades católicas do país e procura envolver outros segmentos da sociedade no debate do tema escolhido.</p> <p>A Campanha acontece durante todo o período da Quaresma que, segundo o secretário geral da CNBB, Dom Leonardo Steiner, "é o caminho que nos leva ao encontro do Crucificado-ressuscitado".</p> <p>Na apresentação do texto-base, Dom Leonardo, explica que, com esta Campanha da Fraternidade, a Igreja quer sensibilizar as pessoas sobre a "dura realidade de irmãos e irmãs que não têm acesso à assistência de saúde pública condizente com suas necessidades e dignidade".</p> <p><small>Disponível em: www.cnbb.org.br. Acesso 06 mar. 2012</small></p>	04. <b>OBSERVE</b> os <u>verbos</u> e os <u>pronomes</u> empregados nos <b>TEXTOS I e II</b>	a) <b>QUAL</b> é o narrador do <u>TEXTO I</u> . <b>EXEMPLIFIQUE.</b>	Conhecer o conceito de tipos de narradores, identificar e classificar o tipo de narrador presente no trecho e exemplificar para justificar a resposta.

Trecho de texto didático		b) <b>QUAL</b> é o narrador do <u>TEXTO II</u> . <b>EXEMPLIFIQUE.</b>	Conhecer o conceito de tipos de narradores, identificar e classificar o tipo de narrador presente no trecho e exemplificar para justificar a resposta.	Tipos de narradores (observador, personagem, onisciente)
	05. Observe as frases: I. <i>Que a <u>saúde</u> se difunda sobre a terra.</i> II. <i>A Campanha da Fraternidade <u>mobiliza</u> todas as comunidades católicas do país.</i>			
		a) <b>INDIQUE</b> a <u>conjugação</u> e o <u>radical da forma verbal</u> destacado na <b>frase I</b> .	Conhecer os conceitos de conjugação verbal e radical da forma verbal, transformar verbo conjugado em infinitivo; classificar verbo de acordo com a conjugação e	Classes de palavras (verbo; conjugação verbal e radical)

			identificar seu radical.	
		b) <b>APONTE</b> a <u>Forma Nominal</u> adequada para as locuções verbais destacadas no quadro abaixo.	Conhecer conceito Forma Nominal, diferenciar verbo auxiliar de verbo principal e classificar verbo principal de acordo com uma das três formas nominais.	Classes de palavras (verbo)
	<small> <p>Desinências são as partes que indicam a pessoa do discurso (1ª, 2ª e 3ª), o número (singular ou plural), o tempo e o modo do verbo.</p> <p>CEREJA, William Roberto. Português: Linguagens, 7ª ano/William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. – 6. Ed. Reform. – São Paulo: Atual, 2010.</p> </small>	<p>Leia o enunciado abaixo.</p> <p>a) <b>RELEIA</b> a frase I da <b>questão 5</b>. <b>EMPREGUE</b> na frase III, abaixo, a <u>forma verbal</u> adequada para a 3ª pessoa do plural, Pretérito Imperfeito do modo Subjuntivo.</p>	Localizar assertiva em outra questão; transformar verbo no singular em plural e modo imperativo para modo subjuntivo.	Classes de palavras (modos e tempos verbais)
		b) <b>QUAL</b> é a diferença entre as <u>formas verbais</u> da frase I e III?	Localizar informações	Classes de palavras

			nas respostas e nos enunciados anteriores para explicar diferença entre as formas verbais.	(formas verbais)
<b>Pr.3 2012</b>				
Trecho de romance sem imagem	<p style="text-align: center;"><b>O sabor de cada coisa</b></p> <p>Sabor não é só para comida, minha mãe vive dizendo. Bronca tem gosto de caqui verde. Carinho tem gosto de caqui maduro. Raiva? Tem gosto de berinjela cozida com pasta de soja. O pai fala que é uma delícia, não concordo de jeito nenhum.</p> <p>Sabor de uma coisa só minha, ter um livro para mim, olhar só quando não tem ninguém em casa. Qual o gosto?</p> <p>Assim que todos saem para trabalhar, o quarto que divido com Emiko é só meu. É quando posso abrir o livro. Virar folha por folha. Um monte de tracinhas. Deve ter tantas histórias... Serão mais bonitas do que as que minha mãe lêu para mim?</p> <p>Agora, com os livros todos debaixo da terra, nem dá para a mãe ler uma história. Ela lia quando os bichinhos dormiam. [...]</p> <p style="text-align: center;"><small>HIRATSUKA, Lúcia. Os livros de Sayuri. São Paulo: Edições SM, 2008. p.25</small></p>	01. <b>A história acima é contada por um narrador-observador ou narrador-personagem?</b> Justifique sua resposta com elementos do texto.	Identificar e classificar o tipo de narrador presente no trecho e exemplificar/justificar a resposta retirando elementos do trecho.	Tipos de narradores (observador, personagem, onisciente)
		02. <b>Explique</b> a importância dos livros para a personagem Sayuri.	Inferir/compreender informações do texto e organizar essas informações em um	Interpretação de texto.


<p>História em quadrinhos</p>	 <p>DO CONTRA EM CONTRAS de FADAS</p> <p>"HAVIA TRÊS PORQUINHOS..."</p> <p>"...O PRIMEIRO CONSTRUIU UMA CASINHA DE PALHA..."</p> <p>"...O SEGUNDO CONSTRUIU UMA CASINHA DE MADEIRA..."</p> <p>"...E O TERCEIRO, MAIS ESPERTO, CONSTRUIU UM EDIFÍCIO E FOI MORAR NO ÚLTIMO ANDAR..."</p> <p>"O ELEVADOR ESTAVA SEMPRE ENGUÇADO!"</p> <p>"POR ISSO, O LOBO TINHA QUE SUBIR PELAS ESCADAS..."</p> <p>"...E SEMPRE CHEGAVA LÁ EM CIMA SEM FÔLEGOS!"</p> <p>PUFS!</p> <p>E, FILHINHO! NÃO HÁ DÚVIDA!</p> <p>SE VOCÊ OS ESCREVESSE... OS CONTOS DE FADAS SERIAM BEM DIFERENTES!</p> <p>.SOUZA, Mauricio. Fábulas. São Paulo: Globo. 2006.</p>	<p>parágrafo.</p> <p>05. <b>Leia</b> os textos a seguir e responda o que se pede.</p> <p>a) <b>Observe</b> a frase: "se você os escrevesse, os contos de fadas seriam bem diferentes!"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Indique</b> em que tempo e modo estão as formas verbais escrevesse e seriam na frase acima.</li> <li><b>Explique</b> como o emprego desses verbos, presentes no final da história, é importante para a construção do humor e do sentido do título.</li> </ul>	<p>Ler a frase para responder às questões.</p> <p>Conhecer os conceitos de modo e formas verbais e classificar os verbos em destaque de acordo com o modo e as formas verbais.</p> <p>Acertar a questão anterior, localizar os verbos; inferir/compreender sentido global da HQ; relacionar o título às falas do último quadrinho e</p>	<p>-----</p> <p>Classes de palavras (verbo)</p> <p>Interpretação de texto</p>
-------------------------------	---	--	---	---

			<p>ativar conheciment os prévios sobre o personagem "Do Contra"</p>	
<p>Anúncio Publicitário</p>	 <p>Veja, mar. 2012.</p>	<p>b) <b>Observe</b> a oração : DELL VALLE APRESENTA LIMAO &amp; NADA.</p>	<p>Ler a frase para responder às questões.</p>	<p>-----</p>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Identifique</b> o sujeito e o predicado dessa oração. <b>Justifique</b> a resposta, considerando as formas verbais e os nomes (substantivos) empregados.</li> </ul>	<p>Conhecer os conceitos de sujeito, predicado, formas verbais e substantivos; localizá-los na oração; elaborar uma resposta que justifique a classificação, baseando-se nesses conceitos gramaticais.</p>	<p>Classes de palavras (verbos e substantivos) e Sintaxe (sujeito e predicado)</p>
		<p>c) <b>Observe</b> os enunciados abaixo: I. LIMÃO &amp; NADA. COM FRUTAS E NADA DE CONSERVANTES.</p>	<p>Ler as duas assertivas para responder às</p>	<p>-----</p>

		II. O SEGREDO É CARINHO	questões.	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>O nome do produto da DELL VALLE é formado pela associação do substantivo LIMÃO e do pronome indefinido NADA.</li> </ul>	Conhecer os conceitos de substantivo e de pronome, ler a afirmação; ativar conhecimentos para responder à questão.	Classes de palavras (substantivo e pronome indefinido)
		<b>Associe</b> o nome do produto com a imagem e <b>explique</b> o efeito dessa relação, tendo em vista a finalidade do anúncio.	Relacionar imagem a texto verbal; ativar conhecimentos prévios sobre o tipo de produtos que a marca vende e associar “Limão & Nada” ao vocábulo limonada.	Interpretação de texto (inferência)
<b>Pr.4 2012</b>				
Música		01. <b>TRANSCREVA</b> uma estrofe do estrofe do texto que justifique o	Justificar o título da	Interpretação de texto.



<p>Trecho de texto didático</p>	<p style="text-align: center;">Aquarela</p> <p>Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva E se faço chover, com dois riscos tenho um guarda-chuva</p> <p>Se um pingüinho de tinta cai num pedacinho azul do papel num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu Vai voando, contornando a imensa curva Norte e Sul</p> <p>Vou com ela viajando Havai, Pequim ou Istambul Pinto um barco à vela branco navegando, é tanto céu e mar num beijo azul</p> <p>Entre as nuvens vem surgindo um lindo avião rosa e grená Tudo em volta colorindo, com suas luzes a piscar Basta imaginar e ele está partindo, sereno e lindo e se a gente quiser ele vai pousar</p> <p>Numa folha qualquer eu desenho um navio de partida com alguns bons amigos bebendo de bem com a vida De uma América a outra consigo passar num segundo Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo</p> <p>Um menino caminha e caminhando chega no muro e ali logo em frente a esperar pela gente o futuro está E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar</p> <p>Não tem tempo nem piedade nem tem hora de chegar Sem pedir licença muda nossa vida, depois convida a rir ou chorar</p> <p>Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá O fim dela ninguém sabe bem ao certo onde vai dar Vamos todos numa linda passarela de uma aquarela que um dia enfim Descolorirá</p> <p>Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo (que descolorirá) e com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo (que descolorirá) Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo (e descolorirá)</p> <p>(Vinícius de Moraes e Toquinho)</p> <p><small>Disponível em: <a href="http://www.lettras.terra.com.br/vinicius-de-moraes">www.lettras.terra.com.br/vinicius-de-moraes</a> Acesso em: 12 mai 2012</small></p>	<p>título “Aquarela”</p>	<p>canção com base em um de seus versos (relacionar elementos da macroestrutura aos da micro)</p>	
	<p>Além da sonoridade, um poema utiliza também outros recursos. Entre estes estão as imagens, recurso construído pelo emprego de palavras, expressões e frases em <b>sentido figurado</b>, isto é, em <b>sentido diferente daquele que lhes é comum</b>.</p> <p>CEREJA, William Roberto. Português: Linguagens, 7ª ano/William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. – 6. ed. Reform. – São Paulo: Atual, 2010. p. 81</p>	<p>02. <b>RETIRE</b> da canção “Aquarela” um verbo na forma nominal que indique a ideia de movimento do eu lírico. <b>JUSTIFIQUE.</b></p>	<p>Conhecer os conceitos de forma nominal e eu-lírico; localizar verbo na canção e justificar a escolha.</p>	<p>Classes gramaticais (verbos)</p>
		<p>03. <b>INDIQUE</b> um verso “Aquarela” que exemplifique o sentido figurado. <b>JUSTIFIQUE.</b></p>	<p>Conhecer o conceito de sentido figurado, compreender o conteúdo do verbete e transcrever um verso que exemplifique o conceito apresentado.</p>	<p>Conotação e denotação.</p>
		<p>04. <b>RELEIA</b> a última estrofe: <b>INTERPRETE</b> o</p>	<p>Conhecer o</p>	<p>Interpretação</p>

		<p>sentido do eu lírico na última estrofe da música se Vinícius de Moraes e Toquinho.  “Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo (que descolorirá)  E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo (que descolorirá)  Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo (que descolorirá).”</p>	<p>conceito de eu lírico, inferir/ compreender sentido global do texto e explicar na escrita a relação entre esse sentido a última estrofe.</p>	<p>de texto.</p>
<p>05. <b>Observe</b> as frases abaixo:  I. Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo.  II. Corro o lápis em torno da mão.  III. Giro um simples compasso.</p>				
<p>a) <b>Cite</b> o núcleo e o tipo do sujeito da frase I.</p>		<p>Conhecer os conceitos de sujeito e núcleo de sujeito, localizar o sujeito, bem como o núcleo.</p>	<p>Sintaxe (sujeito)</p>	
<p>b) <b>QUAL</b> é o tipo de sujeito da frase II. <b>JUSTIFIQUE.</b></p>		<p>Conhecer o conceito de tipos de sujeito, localizar o sujeito;</p>	<p>Sintaxe (sujeito)</p>	

			classificar sujeito quanto ao tipo.	
		c) <b>Reescreva</b> a frase III, completando-a com tipo de sujeito composto. Faça as adaptações necessárias	Conhecer o conceito de sujeito, reescrever a frase; transformar sujeito simples em composto.	Sintaxe (sujeito)
Anúncio publicitário	 <p>Ontem fui planta, hoje sou PET.</p> <p>A Coca-Cola Brasil inova com a PlantBottle. Uma embalagem até 30% à base de cana-de-açúcar, uma fonte renovável, ou seja, diminui a dependência do petróleo e emite menos CO<sub>2</sub>, além de ser 100% reciclável. Um grande passo rumo à garrafa do futuro para você manter a sede de ajudar o mundo.</p> <p>Saiba mais em: <a href="http://www.cocacolabrasil.com.br">www.cocacolabrasil.com.br</a></p> <p>(Cartaz de divulgação)</p>	06. Leia o anúncio a seguir para responder às questões propostas.		
		a) <b>Cite</b> dois advérbios do enunciado a seguir: Ontem fui planta, hoje sou PET.	Conhecer o conceito de advérbio, localizar dois advérbios em assertiva.	Classes de palavras (advérbio)
		b) <b>Qual</b> é o valor semântico desses advérbios?	Acertar a questão "a". Classificar os advérbios de acordo com valor semântico.	Classes de palavras (advérbio)
		c) Uma das funções do anúncio publicitário é promover uma marca ou uma tendência. <b>EXPLIQUE</b> o objetivo do	Acertar as questões "a" e "b", inferir/compreender	Interpretação de texto e produção de texto.

		anunciante, tendo em vista o valor semântico dos advérbios e a linguagem não verbal.	sentido global do texto e explicar em um parágrafo a relação entre esse sentido e o valor semântico dos advérbios. Além de solicitar que o aluno levante conhecimentos textuais sobre o gênero anúncio.	
<b>Pr.5 2011</b>				
Poemas		01. Sobre o texto I, <b>RELACIONE</b> o título <b>Pequena crônica policial</b> com a tragédia <u>descrita pelo eu lírico</u> .	Relacionar o título ao assunto central do poema e explicar essa relação em um parágrafo.	Interpretação de texto e produção de texto.
		Com base na leitura do soneto, <b>o dia abriu se para-sol bordado, RESPONDA:</b>		
		a) <b>EM QUE LUGAR</b> o eu lírico observa o dia? <b>Justifique</b> com o verso do soneto,	Interpretar de linguagem	Interpretação de texto e

	<p>TEXTO I</p> <p><b>PEQUENA CRÔNICA POLICIAL</b></p> <p>jazia no chão, sem vida,    E estava toda pirralda    Nem a morte lhe emprestara    A sua grave beleza...    Com fita cartoesada,    Virinha gente a espalhar a cara,    As fundas marcas da idade,    Das canseiras, da bebida...    Triste da mulher perdida    Que um marinho esquecera!    Vieram uns homens de branco,    Foi levada ao necrotério.    E quando abriam, na mesa,    O seu corpo sem mistério,    Que linda e alegre menina    Estou correndo no Cas?/    Lá continuou como era.    Antes que o mundo lhe desse    A sua mácula siná,    Sem nada saber da vida,    De vícios ou de perigos,    Sem nada saber de nada...    Com a sua trança comprida,    Os seus sonhos de menina,    Os seus sapatos antigos!</p> <p>Crônica: registro de fatos comuns, feitos por ordem cronológica.    Jazir: estar morto, ou como morto.    Pirralda: (pequena) feita que enrijecida com fita e alacão.    Necrotério: lugar onde se exibem os cadáveres que vão ser autopsiados ou identificados.    Para-sol: guarda-sol, guarda-chuva.    Siná: conjunto das partes de uma jaqueta.    Siná: Sêdro.</p> <p>QUINTANA, Marco. 1998-1994. Melhores poemas Marco Quintana. Seleção de Flávio Cunha. - 1ª ed. - São Paulo: Globo, 2005. p. 40-41.</p> <p><i>O dia abriu seu para-sol bordado de nuvens e de verde ramaria.</i></p> <p>... e a história da palavra CLASSIFIQUE o tipo de sujeito.</p>	<p>onde o eu lírico utiliza-se de uma preposição que exprime a noção de lugar.</p>	<p>figurada;    Justificar interpretação;    identificar trecho do texto que utilize preposição de lugar e elaborar um parágrafo.</p>	<p>classes de palavras (preposição)</p>
		<p>b) "E estava até um fumo, que subia,/ mi-nu-ci-o-sa-men-te desenhando.  <b>I. Observe</b> o adverbio de modo: <u>minuciosamente</u> e a forma nominal: <u>desenhando</u>. <b>QUAL</b> é o efeito de sentido desses elementos para o verso acima?</p>	<p>Conhecer os conceitos de advérbio e de forma nominal, inferir finalidade de escolhas lexicais e elaborar um parágrafo explicando-as, com base nas classes gramaticais as quais elas pertencem.</p>	<p>Interpretação de texto e classes de palavras (advérbio e verbo)</p>
		<p>3. <b>OBSERVE</b> a frase abaixo:  <b>I. IDENTIFIQUE</b> o núcleo do sujeito.  <b>CLASSIFIQUE</b> o tipo de sujeito.</p>	<p>Conhecer o conceito de sujeito,</p>	<p>Sintaxe (tipos de sujeito e núcleo do</p>

			identificar sujeito; classifica-lo e reconhecer o seu núcleo.	sujeito)
Propaganda		<b>LEIA</b> o texto a seguir para responder às questões propostas.		
		4. A que tipo de gênero pertence o texto III: Poema – Fábula – Campanha Comunitária? <b>JUSTIFIQUE</b> , tendo em vista a principal finalidade do texto.	Classificar o gênero textual a partir de 3 opções; reconhecer finalidade do texto.	Interpretação de texto.
		5. <b>INTERPRETE</b> a relação entre o <u>logotipo</u> e a <u>forma verbal</u> do enunciado: “Proteja nossas crianças”.	Conhecer o conceito de logotipo e de forma verbal; relacionar recursos persuasivos diferentes.	Interpretação de texto.
Anúncio publicitário		6. <b>LEIA</b> o texto a seguir para <b>responder</b> às questões propostas.		
		a) <b>Primeira característica:</b> na embalagem <u>há uma preposição que exprime o conteúdo</u> de um ingrediente estranho. <b>Identifique-a.</b>	Conhecer o conceito de preposição, localizar preposição de acordo com valor semântico e	Interpretação de texto e classes de palavras (preposição)



			inferir o sentido de “ingrediente estranho”.	
		b) <b>Segunda característica:</b> na embalagem <u>há outra preposição que exprime a finalidade</u> do sabonete, <b>Identifique-a.</b>	Conhecer o conceito de preposição, localizar preposição de acordo com valor semântico.	Classes de palavras (preposição)
		c) <b>Terceira característica:</b> na embalagem <u>há uma forma verbal</u> que concorda com o sujeito do anúncio. <b>IDENTIFIQUE</b> o sujeito do anúncio e a forma verbal. <b>REESCREVA</b> a frase do anúncio com base no esquema <b>S V C</b> [sujeito, verbo e complemento].	Conhecer os conceitos de forma verbal, sujeito, verbo e complemento , localizar o sujeito do anúncio, localizar a forma verbal que acompanha esse sujeito; reconhecer o esquema SVC; reordenar a frase.	Classes de palavras (verbo) e sintaxe (sujeito e predicação verbal)
<b>Pr. 6 2012</b>				


<p>Poema</p>	<p style="text-align: center;"><b>Certeza</b> <span style="float: right;">7,5 <i>Sheik</i></span></p> <p>Quando os olhos veem e conseguem ir além das formas, da luz e das cores, o coração sente, a cabeça viaja, as asas brotam, o corpo flutua,</p> <p style="text-align: right;">as mãos tocam nuvens e tudo cheira flor e toma gosto doce e vem um som de valsa e tudo o que se toca encanta quando os olhos descobrem a beleza de ver além...</p> <p style="text-align: right;"><small>JOSE, Elias. <i>Cantigas de amor</i>. São Paulo: Larousse do Brasil, 2006.</small></p>	<p>1. Explique como é possível relacionar o poema “Certeza” com a história da obra “Cyano de Bergerac”, de Edmond Rostand.</p>	<p>Ter lido o livro paradidático, relacionar assunto central de dois textos de gêneros distintos.</p>	<p>Interpretação de texto e verificação de leitura.</p>
	<p>“... Pois é... Minha vida foi como a de um ponto que, no teatro, vai soprando as falas que os atores devem dizer.” [...]</p>	<p>2. Qual fato narrado no livro “Cyano de Bergerac”, de Edmond Rostand, comprova esta afirmação de Saviniano Hércules Cyano de Bergerac?</p>	<p>Ter lido o livro paradidático, relacionar trecho de romance a fato de romance.</p>	<p>Verificação de leitura</p>
<p>Trecho de romance sem imagem (paradidático)</p>	<p>“... falou Cyano, sorrindo. – Dentro em breve estarei no Céu, na Lua... Lá encontrarei meu verdadeiro paraíso, onde devem estar exiladas algumas das almas que venero: Sócrates, Galileu... e todos os poetas...”</p> <p>Roxana não se conformava: - Amei apenas uma pessoa e a perdi duas vezes! - Isto tudo é muito estúpido, é muito injusto! – comentou Le Bret. Um poeta brilhante, com um coração tão nobre, não podia morrer... assim... [...]</p> <p style="text-align: right;"><small>ROSTAND, Edmond. <i>Cyano de Bergerac</i>. Adaptação de Rubem Braga. 13. ed. São Paulo: Scipione.</small></p>	<p>3. <b>Releia</b> a frase a seguir: “- Amei apenas uma pessoa e a perdi duas vezes!” <b>Interprete</b> a fala da personagem Roxana?</p>	<p>Ter lido o livro paradidático, justificar um trecho a partir do sentido global do texto ao qual ele pertence.</p>	<p>Interpretação de texto e verificação de leitura.</p>



<p>HQ</p>		<p>4. Personagens Disney apresentam uma situação divertida inspirada na obra de Edmond Rostand. <b>Relate</b> a que fato do livro eles se reportam.</p>	<p>Ter lido o livro paradidático, relacionar temática comum entre textos de gêneros diferentes, inferir sentido global de HQ e o relacionar a episódio de romance paradidático.</p>	<p>Interpretação de texto e verificação de leitura</p>
<p>Tirinha</p>		<p>5. <b>Leia</b> a tira e faça o que se pede: a) <b>Retire</b> do terceiro balão a oração em que o sujeito está proposto.</p>	<p>Conhecer o conceito de</p>	<p>Classes de palavras</p>



		<p>sujeito, localizar sujeito posposto nas falas dos balões e transcrevê-lo.</p>	<p>(sujeito)</p>	
		<p>b) Em: <i>Vi uma folha caindo!</i>, qual é o sujeito? <b>Justifique</b>.</p>	<p>Conhecer o conceito de sujeito, localizar o sujeito em uma fala transcrita, classificá-lo e transcrevê-lo.</p>	<p>Classes de palavras (tipos de sujeito)</p>
		<p>c) <b>Identifique</b> na tira o verbo que está no gerúndio e <b>explique</b> com qual intenção ele foi utilizado.</p>	<p>Conhecer o conceito de verbo, localizar, em uma das falas dos balões, verbo no gerúndio e explicar sua finalidade na construção de sentido do primeiro quadrinho.</p>	<p>Classes de palavras (formas nominais do verbo) e interpretação de texto.</p>
<p>Poema</p>	<p><b>Leia</b> o poema a seguir, de Carlos Queiroz Telles, para responder a questão <b>6</b>.</p>			

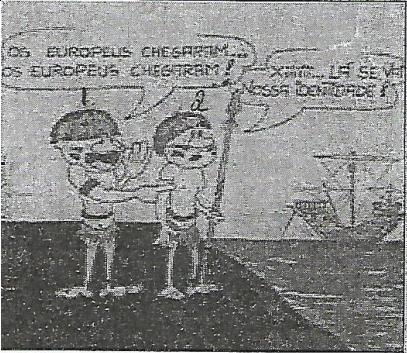
	<p style="text-align: center;"><b>IDENTIDADE</b></p>  <p>Cabelos molhados, sol encharcado, pele salgada, vento nos olhos, areia nos pés.</p> <p>O corpo sem peso é nuvem à-toa.</p> <p>O tempo inexistente. A vida é uma boa! Mergulho na água azul deste céu. Sou peixe de ar. Sou ave de mar. Mergulho em mim mesmo, silêncio profundo. Sou eu e sou Deus de passagem no mundo, nadando sem rumo entre conchas e paz.</p> <p style="text-align: right;"><small>Sonhos, gritos e paixões. São Paulo: Moderna, 1990, p. 38.</small></p> 	<p>6. A segunda estrofe do poema <b>descreve</b> as sensações do eu lírico em contato com o mar:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td data-bbox="958 304 1496 628"> <p>a) <b>Explique</b> por que tem a sensação de ter o “corpo sem peso”</p> </td> <td data-bbox="1496 304 1697 628"> <p>Compreender sentido global do poema e inferir sentido figurado de expressão presente em verso de poema.</p> </td> <td data-bbox="1697 304 1912 628"> <p>Interpretação de texto (inferência)</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="958 628 1496 952"> <p>b) Quais são os predicativos do sujeito dessas duas orações.</p> </td> <td data-bbox="1496 628 1697 952"> <p>Conhecer os elementos constituintes do predicado verbal e localizar predicativo do sujeito de duas orações</p> </td> <td data-bbox="1697 628 1912 952"> <p>Sintaxe (predicativo do sujeito)</p> </td> </tr> </table> <p>5. <b>Escreva</b> um parágrafo comparando os textos I e II.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td data-bbox="958 952 1496 1098"></td> <td data-bbox="1496 952 1697 1098"> <p>Relacionar na escrita textos de gêneros diferentes.</p> </td> <td data-bbox="1697 952 1912 1098"> <p>Interpretação de texto.</p> </td> </tr> </table>	<p>a) <b>Explique</b> por que tem a sensação de ter o “corpo sem peso”</p>	<p>Compreender sentido global do poema e inferir sentido figurado de expressão presente em verso de poema.</p>	<p>Interpretação de texto (inferência)</p>	<p>b) Quais são os predicativos do sujeito dessas duas orações.</p>	<p>Conhecer os elementos constituintes do predicado verbal e localizar predicativo do sujeito de duas orações</p>	<p>Sintaxe (predicativo do sujeito)</p>		<p>Relacionar na escrita textos de gêneros diferentes.</p>	<p>Interpretação de texto.</p>
<p>a) <b>Explique</b> por que tem a sensação de ter o “corpo sem peso”</p>	<p>Compreender sentido global do poema e inferir sentido figurado de expressão presente em verso de poema.</p>	<p>Interpretação de texto (inferência)</p>									
<p>b) Quais são os predicativos do sujeito dessas duas orações.</p>	<p>Conhecer os elementos constituintes do predicado verbal e localizar predicativo do sujeito de duas orações</p>	<p>Sintaxe (predicativo do sujeito)</p>									
	<p>Relacionar na escrita textos de gêneros diferentes.</p>	<p>Interpretação de texto.</p>									
<p><b>Pr. 7 2012</b></p>											
<p>Trecho de romance</p>	<p><i>“Eu sou Shmuel”, disse o menino menor. Bruno contraiu o rosto, achando que havia escutado mal o que o garoto dissera. “Como é mesmo o seu nome?” perguntou ele. Shmuel, disse o garoto, como se fosse a coisa mais natural do mundo. “Como é mesmo o seu nome?” “Bruno”, disse Bruno. “Nunca havia escutado esse nome antes”, disse Shmuel.</i></p> <p style="text-align: right;"><small>BOYNE, John. “O menino do Pijama Listrado. Cia das Letras. p. 97.</small></p>	<p>1. Por que era estranho para Bruno o nome Shmuel e para Shmuel, o nome Bruno? <b>Escreva</b> um parágrafo expondo uma hipótese que <b>explique</b> o estranhamento dos dois meninos frente ao nome um do outro.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td data-bbox="958 1134 1496 1348"></td> <td data-bbox="1496 1134 1697 1348"> <p>Ter lido o romance paradidático, relacionar trecho de romance a</p> </td> <td data-bbox="1697 1134 1912 1348"> <p>Interpretação de texto e verificação de leitura.</p> </td> </tr> </table>		<p>Ter lido o romance paradidático, relacionar trecho de romance a</p>	<p>Interpretação de texto e verificação de leitura.</p>						
	<p>Ter lido o romance paradidático, relacionar trecho de romance a</p>	<p>Interpretação de texto e verificação de leitura.</p>									

			fato presente no romance, inferir motivo de uma afirmação baseada em contexto da obra paradidática e redigir resposta em parágrafo padrão.	
Fotografia		3. <b>Explique</b> , pensando nos textos lidos em sala de aula, no filme a que assistimos, “Uólace e João Víctor”, comparando a vida de Bruno com seu amigo. Na atualidade podemos comparar que outros dois “tipos” de crianças? <b>JUSTIFIQUE</b> .	Ter lido o romance paradidático, relacionar textos lidos em sala a filme, inferir semelhanças entre a realidade de personagens dos textos. Associar personagens e situações fictícias às situações da realidade.	Interpretação de texto e verificação de leitura.

<p>Tirinha</p>	 <p>DAVIS, Jim. Garfield na maior. Trad. Laura Barreto. São Paulo: Cedibra Editora Brasileira LTDA, 1987. quadrinho 425</p>	<p>Leia, atentamente, a tirinha abaixo.</p>		
<p>Frases</p>	<p>"O menino <u>de</u> Pijama Listrado"</p> <p>"O menino <u>de</u> Pijama Listrado"</p>	<p>Leia os enunciados abaixo para responder às questões 5 e 6.</p>		
		<p>"O menino <u>do</u> pijama listrado"</p> <p>"O menino <u>de</u> pijama listrado"</p>		
		<p>5. <b>IDENTIFIQUE</b> a classe gramatical das palavras grifadas.</p> <p>"do"</p> <p>"de"</p>	<p>Conhecer o conceito de classe gramatical, classificar as palavras em preposições.</p>	<p>Classes de palavras (preposição)</p>
		<p>6. <b>EXPLIQUE</b> a diferença de sentido entre os dois enunciados.</p>	<p>Reconhecer diferença gerada pelo uso de diferentes preposições</p>	<p>Interpretação de texto</p>
<p>Tirinha</p>	 <p>(Fernando Gonsales. Niquê Náuzea. São Paulo: Bookmakers, 1999, p. 32.)</p>	<p>7. <b>Leia</b> essa tira:</p>		
		<p><b>Quantas</b> orações há na fala do personagem no 2º quadrinho?</p>	<p>Conhecer o conceito de oração, enumerar orações</p>	<p>Sintaxe (frase, oração e período)</p>

			presentes nos balões de fala do segundo quadrinho.	
		8. <b>Retire</b> os verbos ou locuções verbais do 2º quadrinho e classifique-os quanto a sua predicação.	Conhecer os conceitos de verbo, locução verbal e predicação, localizar, nos balões de fala do 2º quadrinho, verbos e locuções verbais, transcrevê-los e classifica-los de acordo com a predicação.	Classes de palavras (verbo e locução verbal) e sintaxe (predicação verbal)
		9. <b>Indique</b> o complemento dos verbos que você listou na questão anterior.	Acertar a questão 08, localizar e transcrever os complementos verbais.	Sintaxe (predicação verbal)
<b>Pr.8 2012</b>				
Trecho de romance sem		1. No texto 1, da obra “Iracema”, escrita por José de Alencar, a personagem Iracema é descrita através de comparações.		

imagem	<p>Além, muito além daquela serra, que ainda azula no horizonte, nasceu Iracema. Iracema, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna, e mais longos que seu talhe de palmeira. O favo da jati não era doce como seu sorriso; nem a baunilha recendia no bosque como seu hálito perfumado. Mais rápida que a corça selvagem, a morena virgem corria o sertão e as matas do Ipu (...)</p> <p>ALENCAR, José. "Iracema". In <a href="http://www.dominiopublico.gov.br">www.dominiopublico.gov.br</a>. Acesso em 08/10/2012.</p>	a) A que Iracema é comparada?	Localizar informação explícita no trecho de romance e transcrever informações do trecho.	Interpretação de texto.
		b) Qual a importância dessa comparação no romance, considerando a época em que ele foi escrito.	Ter lido o livro paradigmático, acertar a questão "a", associar elementos textuais a conhecimentos prévios sobre contexto histórico do romance.	Interpretação de texto e verificação de leitura.
		2. Qual a linguagem utilizada por José de Alencar? <b>JUSTIFIQUE</b> sua resposta.	Classificar a variedade linguística privilegiada na obra e/ou identificar os tipos de linguagens (modos	Variação linguística ou tipos de linguagem (verbal, não verbal e mista)

			semióticos) utilizados.	
Trecho de romance	<p><i>"União coisa nenhuma. Quando os brancos chegaram, esta terra era toda nossa. Veja o que sobrou. Muitas línguas, muitos povos já foram esquecidos. De cada povo que restou, tem muita gente perdida, sem rumo. (...) Muitos idiomas foram perdidos."</i></p> <p>Tracema em Cena. P. 52.</p>	3. O texto 2 é a voz de Karai-mirim, Chefe da Aldeia Guarani que iria participar da minissérie. Ele concorda ou não com o ponto de vista adotado por José de Alencar? <b>JUSTIFIQUE</b> sua resposta.	Ter lido o romance paradigmático e ter assistido à minissérie, relacionar textos de gêneros diferentes, ler a afirmação e associá-la, na escrita, a conhecimentos sobre as obras citadas.	Interpretação de texto e verificação de leitura
Charge	 <p>In: www.historiaemfoco.com. 10/10/2012.</p>	4. <b>Escreva</b> um parágrafo indicando as semelhanças entre o texto 2 e 3.	Relacionar na escrita textos de gêneros diferentes, identificar semelhanças entre os textos.	Interpretação de texto e produção de texto
Tirinha		<p><b>Leia</b> o texto 4 para responder à questão 7.</p> <p><b>7. Observe</b> a frase do último balão.</p>		



a) Qual a predicação do verbo **dar**?

Conhecer o conceito de predicação verbal, identificar verbo “dá” como conjugação do verbo “dar”, classificar verbo de acordo com a predicação.

Sintaxe (predicação verbal)

b) **identifique e classifique** os componentes do verbo dar.

Conhecer o conceito de verbo, identificar verbo “dá” como conjugação do verbo “dar”, localizar verbo dar na fala do último balão, identificar complemento s desse verbo e classifica-

Sintaxe (predicação verbal – complementos verbais)

			los.	
		c) Como ficaria essa frase se a expressão que tem a função de objeto direto fosse trocada por um pronome oblíquo átono? Escreva toda a frase.	Conhecer os conceitos de objeto direto e de pronome, localizar objeto direto, transformá-lo em pronome oblíquo átono e reescrever a frase alterada	Sintaxe (predicação verbal – complementos verbais) e colocação pronominal
		d) E se a expressão que tem a função de objeto indireto fosse trocada por um pronome oblíquo átono?	Conhecer os conceitos de objeto indireto e de pronome, localizar objeto indireto, transformá-lo em pronome oblíquo átono.	Sintaxe (predicação verbal – complementos verbais) e colocação pronominal

Gêneros	Texto	Questões	Habilidades	Conteúdo		
<b>Pr. 1_2013</b>						
Crônica  Poema	<p style="text-align: center;">A ÚLTIMA CRÔNICA Fernando Sabino</p> <p>A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: "assim eu queria o meu último poema". Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.</p> <p>Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acentuar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.</p> <p>Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçon, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçon. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher garçon encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no prato — um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular.</p> <p>A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de coca-cola e o pratinho que o garçon deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa a um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animazinho. Ninguém mais os observa além de mim.</p> <p>São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a coca-cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbúcio, a que os pais se juntam, discretos: "parabéns pra você, parabéns pra você...". Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sófregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura — ajoita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. De súbito, dá cornigo a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido — vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.</p> <p>Assim eu queria a minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.</p> <p><i>"Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: 'assim eu queria o meu último poema'. Não sou poeta e estou sem assunto".</i></p> <p>O verso citado acima pelo cronista é do poeta Manuel Bandeira e pertence ao texto <i>O último poema</i>. Foi publicado, pela primeira vez, no livro <i>Libertinagem</i>, em 1930. Leia-o abaixo:</p> <p style="text-align: center;"><b>O último poema</b></p> <p>Assim eu queria meu último poema Que fosse terno dizendo as coisas mais simples e menos intencionais Que fosse ardente como um soluço sem lágrimas Que tivesse a beleza das flores quase sem perfume A pureza da chama em que se consomem os diamantes mais límpidos A palácio dos suicidas que se matam sem explicação.</p>	<p><b>1. Releia o primeiro parágrafo.</b></p> <p><b>a) Identifique</b> se o narrador da crônica acima é personagem ou observador.</p> <p><b>b) Justifique</b> sua resposta transcrevendo um trecho da crônica.</p>	<p>Conhecer os conceitos de narrador, identificar tipo de narrador</p> <p>Acertar a questão "a", transcrever trecho da obra que justifique o tipo de narrador.</p>	<p>Elementos da narrativa (tipo de narrador)</p> <p>Elementos da narrativa (tipo de narrador)</p>		
		<b>02. Releia:</b>				
				<p><b>a) O poeta Manuel Bandeira deseja que seu último poema – o poema, o poema ideal – tivesse quais características.</b></p> <p><b>b) Elabore</b> um parágrafo explicando por que, <b>provavelmente</b>, o autor Fernando Sabino citou em sua crônica o verso do poema de Manuel Bandeira.</p>	<p>Localizar informações explícitas em um texto.</p> <p>Relacionar, na escrita, textos de gêneros diferentes, compreender trecho de poema e associá-lo à intencionalidade de trecho da crônica e</p>	<p>Interpretação de texto</p> <p>Interpretação de texto e produção de texto.</p>




			sujeito e de locução verbal, identificar sujeito a partir de locução verbal e/ou classificar o sujeito da locução verbal quanto ao tipo	
--	--	--	---	--

**Pr.2\_2013**

Poesia	<p style="text-align: center;">POESIA DA GRAMÁTICA</p> <p>Vamos tentar compreender A tal gramática? Que arrepta meu ser E me deixa estática?</p> <p>Não quero mais temer Gramática quero aprender E não mais esquecer Em minha memória permanecer.</p> <p>Então iremos começar Com os tipos de Sujeito Com calma iniciar E aprender direito...</p> <p>Sujeito simples possui um núcleo Não há como errar "Eu amo a vida" Bom exemplo pra começar.</p> <p style="text-align: right;">Patricia Pessoa <a href="http://www.recantodasletras.com.br">http://www.recantodasletras.com.br</a></p>	<b>Leia o poema e responda às questões de 01 a 04.</b>		
		<p><b>01. Leia a 1ª estrofe. A seguir, transcreva dela os 2 últimos versos e interprete-os.</b></p>	<p>Conhecer os conceitos de estrofe e verso, transcrever dois versos e inferir seu sentido a partir do sentido global do texto e da ativação de conhecimentos prévios sobre o papel da gramática na sociedade.</p>	<p>Interpretação de texto</p>
<b>02. Leia o poema e transcreva os versos que exemplificam:</b>				

		a) Sujeito simples:	Conhecer os conceitos de estrofe e verso e sujeito, transcrever um sujeito simples.	Sintaxe (tipos de sujeito)
		b) Sujeito composto:	Conhecer os conceitos de estrofe e verso e sujeito, transcrever um sujeito composto.	Sintaxe (tipos de sujeito)
		04. O emprego do verbo <b>comentar</b> , na 7ª estrofe, como exemplo de sujeito indeterminado está correto? <b>Justifique</b> sua resposta.	Conhecer os conceitos de verbo, estrofe e verso e sujeito, identificar verbo em estrofe e verso, avaliar na escrita se o emprego do verbo está de acordo com a norma culta	Sintaxe (sujeito)
Artigo de opinião		Leia o resumo da entrevista abaixo e responda às questões 05 a 07 sobre o livro <b>A face oculta</b> .		
		05. <b>Quem</b> é a entrevistada Maria Tereza	Ter lido o livro	Interpretação

	<p>Leia o resumo da entrevista abaixo e responda às questões 05 a 07 sobre o livro <i>A face oculta</i>.</p> <p>A violência está presente nas escolas através do <i>bullying</i> e do <i>cyberbullying</i>. A psicóloga orienta as escolas na prevenção e no combate ao problema.</p> <p style="text-align: right;">Por Luiza Oliva</p> <p>Cooperação, solidariedade, cultura da paz. Esses conceitos não poderão ser trabalhados de maneira eficiente na escola se as relações estiverem pontuadas pela violência. Infelizmente, a realidade de escolas com diversos perfis socioeconômicos mostra que o <i>bullying</i> tem pautado o dia a dia de muitos alunos. Segundo Maria Tereza Maldonado, mestre em Psicologia Clínica pela PUC-Rio, o <i>bullying</i> se caracteriza por ações repetitivas de agressão física e/ou verbal com a clara intenção de prejudicar a vítima. "O <i>cyberbullying</i> é ainda mais terrível, porque a perseguição é implacável. A vítima é atacada por mensagens de celular, filmada ou fotografada secretamente em situações constrangedoras que podem ser colocadas na rede. O agressor pode criar um perfil falso da vítima em sites de relacionamento para difamá-la ou adulterar fotos em que, por exemplo, ela aparece como garota de programa, com seu celular divulgado pelas listas de contato do agressor e de seus amigos", constata Maria Tereza Maldonado.</p> <p style="text-align: right;"><a href="http://www.direcionaleducador.com.br/">www.direcionaleducador.com.br/</a></p>	Maldonado?	paradidático e identificar autor	de texto e verificação de leitura
		06. Narre um episódio do livro "A face oculta" que confirme o comentário do texto, sobre <i>cyberbullying</i> .	Ter lido o livro paradidático, relacionar textos de gêneros diferentes, associar assunto central de trecho de artigo de opinião a episódio de obra literária.	Interpretação de texto e verificação de leitura.
<b>Pr.3_2013</b>				
Trecho de romance com imagem	<p style="text-align: center;"><b>O REAL MUNDO VIRTUAL</b></p> <p>Todas as manhãs, Luciana saía da cama sacudida pelo pai, mal conseguia acordar com a xícara de café quente e vai para a escola como um zumbi. Zumbi. Zumbi. Era assim que o pai chamava quando se chocava com sua palidez de inimiga do sol e das atividades ao ar livre, quando a criticava pelo excesso de peso, quando não entendia por que ela não queria sair com os amigos.</p> <p>Sempre que percebia o pai exasperando por vê-la recusar os convites para sair, Luciana respondia calmamente:</p> <p>— Não quero fazer o que todo mundo faz! Estou me lixando para o que os outros pensam, não gosto de sair de casa e pronto!</p> <p>— Mas isso não é normal na sua idade, Luciana!</p> <p>— E daí? Não quero ser normal!</p> <p>— Pois deveria querer ser uma adolescente normal e saudável, sem essas olheiras de poucas horas de sono, sem ir para a escola se arrastando e se arriscando a repetir ano!</p> <p>— Eu odeio a escola, você sabe! E pouco me importa se eu for reprovada! Vai ser até bom! Quem sabe vocês desistem de me fazer estudar e me deixam ficar em casa, fazendo o que eu mais amo, que é ficar plugada no computador!</p> <p>— Você pode repetir o ano duzentas vezes, mas da escola você não vai sair! E não adianta fazer essa resistência absurda, a ponto de mal falar com seus colegas! — Leandro gritava, impaciente.</p> <p>— Não estou a fim de conversar com ninguém daquela escola! Meus amigos virtuais são muito mais interessantes!</p> <p style="text-align: right;">Maldonado, Maria Tereza. <i>A face oculta</i>. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 13-14.</p> 	Leia o texto a seguir e responda às questões 01 e 02.		
		01. Considerando o texto acima, <b>apresente</b> o motivo da discussão entre Luciana e o pai.	Localizar informações explícitas de um texto, expor essas informações.	Interpretação de texto.
		02. <b>Por que</b> a personagem Luciana era comparada a um zumbi?	Inferir sentido de léxico a partir do sentido global do texto, ativar	Interpretação de texto.

			conhecimentos prévios sobre as características de um zumbi.	
		03. Na obra <i>A face oculta</i> , de Maria Tereza Maldonado, a personagem Luciana é a) uma adolescente extrovertida, com muitos amigos no colégio. b) uma garota atraente, adora atividades físicas e conversar com seus pais. c) alvo apenas da prática denominada <i>bullying</i> . d) vítima de <i>cyberbullying</i> , assim como o personagem Henry e) considerada uma agressora na prática do <i>cyberbullying</i> .	Ter lido o livro paradidático, relacionar informações do trecho de romance com a imagem ao sentido global do texto.	Interpretação de texto e verificação de leitura
Trecho de texto didático	<small>A crônica é um texto que narra de forma artística e pessoal fatos colhidos no noticiário jornalístico e no cotidiano, é geralmente curto e leve, escrito com o objetivo de <u>divertir o leitor e/ou levá-lo a refletir crítica</u> ou filosoficamente <u>sobre a vida</u> e os comportamentos humanos. CEREJA, William Roberto. <i>Português: linguagens</i>, 8.º ano. São Paulo: Atual, 2010. p. 91.</small>	04. <b>Confirme</b> as ideias sublinhadas no texto acima, a partir de uma crônica da obra <i>Crônica 5 – Para gostar de ler</i> .	Ter lido o livro paradidático, relacionar textos de gêneros diferentes, compreender definição de crônica presente no trecho didático.	Interpretação de texto e verificação de leitura
Anúncio publicitário		05. O anúncio a seguir, de <i>O Boticário</i> (marca de cosméticos, maquiagem e	Associar linguagem	Interpretação de texto



Disponível em: <<http://ccsp.com.br/ultimas/noticia.php?id=17390>>. Acesso em: 21 mar. 2013.


<p>perfumaria), faz parte da campanha “Conto de Fadas”.</p> <p>O discurso citado também pode ocorrer em linguagens não verbais ou mistas.</p> <p><b>Explique</b> de que maneira o discurso citado, presente no slogan “Você pode ser o que quiser”, contribui para persuadir o público feminino, a quem o anúncio é destinado.</p>	<p>verbal à não verbal, ativar conhecimento s prévios sobre o gênero conto de fadas e anúncio publicitário.</p>	
<p>06. Releia as orações:</p>		
<p>I. “Gabriela vivia sonhando com seu príncipe encantado”</p>		
<p>II. Sonha-se com príncipes encantados</p>		
<p>I. <b>Como</b> se classifica o sujeito dessas orações? <b>Justifique</b> sua resposta.</p>	<p>Conhecer o conceito de sujeito, identificar sujeito das orações e classifica-lo.</p>	<p>Sintaxe (tipos de sujeito)</p>
<p>II. <b>Qual</b> é a função sintática do adjetivo <b>encantado</b> nesse contexto? <b>Justifique sua resposta.</b></p>	<p>Conhecer a divergência entre função sintática e função morfológica, reconhecer o conceito de adjunto adnominal, explicar a função do</p>	<p>Sintaxe (adjunto adnominal) e classes de palavras (adjetivo)</p>


			adjunto adnominal	
Tirinha	<p>Disponível em: &lt;<a href="http://www.google.com.br/mafalda+tirinhas">http://www.google.com.br/mafalda+tirinhas</a>&gt;. Acesso em 23 mar. 2013.</p>	<b>07. Leia a tira a seguir:</b>		
		<p>Quanto à estrutura sintática da oração expressa no primeiro quadrinho, “Tem razão, <u>Mafalda</u>”, é <b>CORRETO</b> afirmar que</p> <p>a) possui um sujeito simples: Mafalda; e o predicado é verbo-nominal.</p> <p>b) possui uma oração sem sujeito com o verbo impessoal: tem; e o predicado é verbal.</p> <p>c) possui um sujeito desinencial: você; e o predicado é verbal.</p> <p>d) possui um sujeito indeterminado; e o predicado é verbo-nominal.</p> <p>e) possui um sujeito simples: razão; e o predicado é nominal.</p>	<p>Conhecer os conceitos de sujeito e predicado, ler fala transcrita de balão, realizar análise sintática, eliminar análises sintática incorretas e selecionar a correta.</p>	<p>Sintaxe (tipos de sujeito e de predicado)</p>
<b>Pr.4_2013</b>				
	<p>“Mas a Basílica em cima não nos interessou, abafada em tapumes e andaimes, toda branca e seca, de pedra muito nova, ainda sem alma. E Jacinto, por impulso bem Jacintico, caminhou gulosamente para a borda do terraço, a contemplar Paris. Sob o céu cinzento, na planície cinzenta, a Cidade jazia, toda cinzenta, como uma vasta e grossa camada de calça e telha. E na sua imobilidade e na sua mudez, algum rolo de fumo, mais tênue e ralo que o fumar dum escombro mal apagado, era todo o vestígio visível da sua vida magnífica.”</p>	<b>01. Leia o fragmento abaixo e responda.</b>		
		<p>a) Nome e autor da obra a que pertence o fragmento.</p>	<p>Ter lido o livro paradigmático, citar elementos extratextuais, identificar características e marcas textuais de romance</p>	<p>Interpretação de texto e verificação de leitura</p>
		<p>b) <b>Explique</b> a relação de “Sob o céu</p>	<p>Ter lido o livro</p>	<p>Interpretação</p>

		cinzento, na planície <b>cinzenta</b> , a cidade <b>jazia</b> , toda cinzenta,” com a crítica que se faz na respectiva obra.	paradidático, relacionar trecho de romance a assunto central de romance	de texto e verificação de leitura
Trecho de romance	02. “Tal como os personagens de <i>No alto da serra</i> perceberam, a temática central de <i>A cidade e as serras</i> é o confronto entre a vida civilizada e progressista da cidade e a vida pacata, bucólica, do campo.” Narre uma situação do livro <i>A cidade e as serras</i> que confirme a afirmação acima. (1,0)	02. <b>Narre</b> uma situação do livro <b><i>A cidade e as serras</i></b> que confirme a afirmação acima.	Ter lido o livro paradidático, relacionar na escrita trecho de romance a episódio de romance	Interpretação de texto, produção de texto e verificação de leitura
Trecho de romance	03. “Quando acordei, a primeira coisa que vi foi mamãe e papai sorrindo para mim. Seria verdade ou era outro daqueles pesadelos? Tornei a fechar os olhos. Não, eu não queria que fosse um pesadelo. Abri os olhos. Era verdade: estava numa cama macia, com lençóis limpos e com papai e mamãe ao meu lado. Sem conseguir reprimir a emoção, comecei a chorar.”	03. Explique qual personagem faz o relato acima, o nome e o autor do livro e em que situação ele se encontra.	Ter lido o livro paradidático, relacionar trecho de romance a episódio de romance, citar elementos extratextuais, identificar características e marcas textuais de romance	Interpretação de texto e verificação de leitura
Trecho de romance	04. “Sabe aquele incidente na lagoa? Juro que pensei que fosse morrer! Enquanto estava lá, agarrado naquela pedra, vi que minha vida era absolutamente inútil. Que, se eu calisse daquele barranco e morresse, não deixaria nada que valesse a pena. Foi aí que decidi mudar. Porque, afinal, pra que a gente veio pra esse mundo, né?”	04. <b>Identifique</b> a personagem que está falando no trecho acima e explique sua mudança.	Ter lido o livro paradidático, relacionar	Interpretação de texto e verificação de


			trecho de romance a episódio de romance, citar elementos extratextuais, identificar	leitura
Tirinha		07. Leia as tirinhas abaixo e responda às letras: a, b, c, d, e.		
		a) O homem comenta com a namorada uma notícia. <b>Como</b> ele a interpreta?	Localizar informações explícitas em balão de fala.	Interpretação de texto
		b) Ele parece partilhar dos mesmos planos que a namorada? <b>Justifique</b> sua resposta com elementos da tirinha.	Associar elementos verbais e não verbais para explicar como foi construído o efeito de sentido da tirinha.	Interpretação de texto
		c) A frase "Esses novos financiamentos estão facilitando bastante a compra da casa própria" esta na voz: ( ) ativa ( ) passiva ( ) reflexiva	Conhecer o conceito de voz verbal, ler fala de balão transcrita, identificar a voz verbal presente no	Vozes verbais

			verbo da oração.	
		d) reescreva a frase anterior na voz passiva: A compra da casa própria _____ por esses financiamentos.	Conhecer o conceito de voz verbal, preencher lacuna com verbo na voz passiva	Vozes verbais
		e) A mulher poderia dizer: "Vamos nos casar então!". Essa frase está na voz: ( ) ativa ( ) passiva ( ) reflexiva	Conhecer o conceito de voz verbal, ler transcrição de fala de balão e classificar a oração de acordo com a voz verbal.	Vozes verbais
<b>Pr.5_2013</b>				
Trecho de romance sem imagem	03. "A população indiana já ultrapassa a marca de um bilhão e cem milhões de pessoas, sendo superada somente pela China. Isso significa que na Índia existe seis vezes mais gente que no Brasil, que se espremem em um território duas vezes e meia menor." A obra nos apresenta uma Índia que normalmente não é mostrada nos jornais e revistas, que priorizam sua diversidade e seu colorido. Cite DOIS problemas mostrados na obra, que demonstrem a situação precária vivida pelos indianos. ...	03. Cite DOIS problemas mostrados na obra, que demonstrem a situação precária vivida pelos indianos.	Ter lido o livro paradidático, relacionar trecho de romance a episódio de romance e citar elementos extratextuais.	Interpretação de texto e verificação de leitura.

<p>Charge</p>		<p>05. <b>Leia</b> a charge abaixo e <b>elabore</b> um parágrafo comentando-a.</p>	<p>Associar linguagem verbal à não verbal, ativar conhecimento s prévios sobre o gênero charge e sobre o papel da vaca para a sociedade indiana e a relação entre a vaca e a corrupção no Brasil, inferir citação na segunda charge “mamar nas tetas do governo”</p>	<p>Interpretação de texto</p>
---------------	---	--	--	-------------------------------

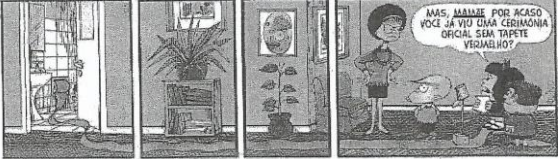
		<p>08. Maizena é uma marca comercial de amido de milho, pertencente à empresa multinacional Anglo-Holandesa Unilever. É a marca de amido de milho mais conhecida, tanto que, no Brasil, a palavra maisena tornou-se sinônimo de amido de milho.</p> <p><b>Explique</b> a regra do emprego da letra “S” que justifica a grafia de maisena.</p>	<p>Conhecer o conceito regras de grafia, ler grafia do nome de marca e grafia do nome de produto, perceber diferença entre grafia, explicar a diferença entre as grafias de acordo com conceito de formação de palavras e com contexto de uso.</p>	<p>Formação de palavras (ortografia)</p>
<p><b>Pr.6_2013</b></p>				
<p>Trecho de romance sem imagem</p>	<p>Ter voltado de táxi para o centro foi um alívio e tanto. Estava com medo de passar de novo pelo livão. Eu mal conseguia manter meus olhos abertos. Parecia fazer horas que eu havia desmaiado na estação; no entanto, ainda era o mesmo dia. Tântel fazer minha mente parar de se antecipar, de comemorar o fato de que eu teria um emprego, um emprego do qual eu poderia ter orgulho. Sandeep estava sentado ao meu lado, falando sem parar sobre a casa que acabáramos de visitar e sobre como nossa vida iria mudar quando eu tivesse um emprego de verdade. Ele não queria voltar à escola, mas se a escolha fosse catar lixo ou estudar, ele iria escolher a escola. (...)</p> <p>Pedimos para o taxista nos deixar na barraca de Bharat. Nosso bom amigo ficou atônito quando nos viu saindo do táxi, com os cabelos limpos, roupas arrumadas. Nos sentamos com Bharat por um tempo antes de ele fechar a barraca.</p> <p><small>Gindley, Sally. Casos de Vida – Sobrevivendo nas ruas da Índia. São Paulo: Editora Ática, 2008. p.192.</small></p>	<p>01. Elabore um parágrafo, explicando qual seria o emprego mencionado pelo personagem no fragmento acima.</p>	<p>Ter lido o livro paradidático, relacionar trecho de romance a episódio de romance, citar elementos</p>	<p>Interpretação de texto e verificação de leitura.</p>

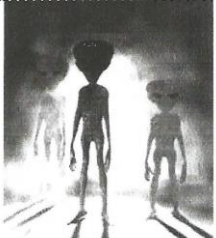
			extratextuais a pistas textuais.	
Versículo bíblico	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;"> <p>“Ide e fazei discípulos entre todas as nações” (Mateus 28,19)</p> </div>	04. No pátio de nosso colégio lemos em um painel o seguinte texto.		
		a) Considerando o momento vivido em julho de 2013, explique o porquê deste texto no pátio de nosso colégio.	Relacionar versículo bíblico a conhecimentos prévios.	Interpretação de texto
		<b>b) A forma verbal ide:</b>		
		i. está conjugada em que modo verbal?	Conhecer os conceitos de modo verbal e de forma verbal, classificar modo verbal.	Classes de palavras (verbo)
		ii. está conjugada em que pessoa?	Conhecer os conceitos de forma verbal e de pessoa verbal, identificar pessoa presente na desinência verbal	Classes de palavras (conjugações verbais e pessoas do discurso)
c) A forma verbal ide é qual verbo conjugado?	Conhecer os conceitos de forma verbal e de verbo conjugado,	Classes de palavras (verbo)		


			transformar verbo conjugado em verbo no infinitivo	
Provérbio	<i>Água mole em pedra dura tanto bate até que fura.</i>	05. Explique o sentido conotativo do seguinte provérbio:	Inferir sentido de provérbio e ativar conhecimento s prévios sobre emprego de provérbio.	Interpretação de texto.
Notícia	<small>AFP - Agência France-Pressa Publicação: 24/06/2013 17:40 Atualização:</small> Operadores de transporte do norte do Japão estão espalhando urina de lobo e transmitindo o rugido do leão perto das principais rodovias na tentativa de afugentar cervos e reduzir acidentes, informaram encarregados esta segunda-feira. A operadora de autoestradas Nexco East importa urina de lobo dos Estados Unidos para espalhar pelas vias que administra em Hokkaido, a ilha mais ao norte das quatro principais do arquipélago. "Embora tenhamos elevado a altura das cercas para 2,5 metros, elas costumam se quebrar por causa das fortes nevascas. Portanto, nós precisamos desta medida substituta enquanto as consertamos", explicou um encarregado da empresa à AFP. "O efeito dura cerca de um mês, mas não será eficaz para sempre porque os cervos se acostumam ao cheiro", afirmou. A população de cervos em Hokkaido quase desapareceu no século XX por causa da caça predatória e também devido a invernos mais rigorosos. Mas esforços de preservação e a extinção da população nativa de lobos selvagens levaram à sua recuperação. Atualmente existem cerca de 650.000 cervos na ilha, às vezes competindo com fazendas e o sistema de transportes. No início do ano, a Hokkaido Railway Co. instalou um equipamento que emite o som do rugido do leão para manter os tímidos animais longe de suas linhas, informou um porta-voz. Ele explicou que foram registrados 2.581 incidentes envolvendo cervos no ano passado, um número que dobrou em menos de uma década.	08. Leia a notícia abaixo e responda a questão proposta.  Estudamos que algumas vogais na língua portuguesa ora tem o timbre aberto, ora fechado. Se fôssemos o âncora de um telejornal como pronunciaríamos a palavra cervo presente na notícia acima?	Conhecer os conceitos de timbre aberto e timbre fechado, reconhecer regra de pronúncia a elemento do léxico adequada à norma culta.	Prosódia
<b>Pr.7_2013</b>				
Anúncio publicitário		05. Leia o anúncio abaixo: Nessa ocasião em que o anúncio foi publicado, o país vivia um grande racionamento de energia elétrica, e a maior parte da população estava insatisfeita, pois se via obrigada a mudar certos hábitos.		
		a) De que modo o anunciante tirou proveito da situação?	Ativar conhecimento	Interpretação de texto

			s prévios, associar contexto histórico para justificar recursos verbais e não verbais presentes em anúncio publicitário, reconhecer características do gênero anúncio publicitário.	
		b) Compare estas expressões do texto: Racionamento <b>de energia</b> Sonho <b>de valsa</b> À luz <b>de velas</b> Identifique a função sintática dos termos em negrito:	Conhecer o conceito de função sintática, analisar sintaticamente as três frases e classificar sintaticamente termos em negrito.	Sintaxe (complemento nominal e adjunto nominal)
		c) Observe a parte não verbal do anúncio, que elementos dela se relacionam com a parte verbal do anúncio?	Relacionar elementos verbais aos não verbais	Interpretação de texto

			quanto ao efeito de sentido gerado por essa relação e explicar essa relação.	
Poema	<p><b>"Minha bela Marília,</b> tudo passa,  A sorte deste mundo é mal segura  Se vem depois dos males a ventura  Vem depois dos prazeres a desgraça".</p> <p>Tomás Antônio Gonzaga</p>	<p>(UFMG) A propósito do trecho que segue, aponte a função sintática correta referente ao termo em destaque:</p> <p>a) Vocativo  b) Sujeito  c) Aposto  d) Adjunto Adnominal  e) Complemento adnominal</p>	<p>Conhecer os conceitos de função sintática, vocativo, sujeito, aposto, adjunto adnominal, complemento nominal e classificar termo em destaque como vocativo</p>	<p>Sintaxe (vocativo)</p>
<b>Pr.8_2013</b>				
	<p>"Um clássico é um livro que nunca acabou de dizer o que tem a dizer".</p> <p>Ítalo Calvino</p>	<p>As questões 01, 02 e 03 referem-se à obra: JOAQUIM E MARIA e a estátua de Machado de Assis, de Luciana Sandroni.</p>		


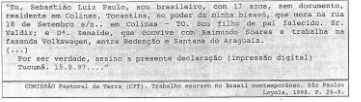
Citações de personalidades e resposta a site de perguntas		01. A partir das definições abaixo e da obra em questão, <b>elabore</b> um parágrafo argumentando sobre a importância da leitura dos clássicos. Esta argumentação não pode ser, simplesmente, porque caem no vestibular; argumento mencionado pelo vendedor, que conversou com a estátua de Machado de Assis.	Ter lido o livro paradigmático, associar textos de gêneros diferentes, emitir parecer sobre determinado assunto, redigir parágrafo padrão.	Interpretação de texto
Poema	<p>Estavas bem mudado.  Como se tivesse posto aquelas barbas brancas  Para <i>entrar</i> com maior decoro a <i>Eternidade</i>.</p> <p>Levamos-te cansado <i>ao teu último endereço</i>.  Vi com prazer  Que um dia afinal seremos vizinhos.  <i>Conversaremos longamente</i>  <i>De sepultura a sepultura</i>  No silêncio das madrugadas [...] Manuel Bandeira</p>	04. <b>Leia</b> o poema a baixo, <b>identifique</b> qual figura de linguagem contribuiu para a construção do poema e <b>explique-o</b> .	Conhecer o conceito de figura de linguagem, compreender sentido global do poema e identificar figura de linguagem predominante	Interpretação de texto.
Tirinha		<p><b>Leia</b> a tira abaixo</p> <p>05. <b>Dê</b> a função sintática do termo destacado no quarto quadrinho e justifique sua resposta.</p>	Conhecer o conceito de função sintática, ler termo destacado no balão de fala,	Sintaxe (vocativo)


			analisar frase sintaticamente e classificar o termo como vocativo.		
<b>Pr.9_2013</b>					
Trecho de romance com imagem	<p align="center"><b>EXTRATERRESTRES</b></p> <p>Naquela mesma noite, fiquei sem sono. Por causa de um pesadelo idiota. Sonhei que o D'Artagnan era um tipo todo bonitão e que a Cacá ficava completamente apaixonada por ele. Aquilo me deu muito ódio. Acordei suando de horror. Noite estrelada. Lua cheia.</p> <p>Fiquei lembrando do meu avô dizendo que antes se imaginava que a lua era habitada. A gente não sabe nada de outras esferas. E se os ETs existirem de verdade? Se eles forem completamente diferentes da gente? Se eles forem do mal e chegarem no planeta pra detonar? (...)</p> <p>De repente, não sei por quê... Caiu a ficha.</p> <p>Pensei naquela história do Aldain. Da águia e da galinha. Tinha algo a ver com isso que eu estava pensando. Ser diferente. Eu não. Sou igual a todo mundo. Não me acho diferente. Já o Oscar come demais. Fala demais. Pensa demais. Ele é totalmente diferente. E a Carolina também é diferente. Porque a avó dela veio da França e porque ela adora ler. (...)</p> <p><small>DIMASSTEIN, Gilberto. PRIETO, Heliana. <i>Mano descobre a diferença</i>. São Paulo: Editora SENAC, 2001, p. 14. Acesso em: 11 set. 2013.</small></p>	 <p align="center"><small>Disponível em: &lt;http://4.bp.blogspot.com.br&gt;</small></p>	Leia o texto e responda às questões de 01 a 03.		
			01. No texto, o narrador faz referência a alguns personagens da obra <i>Mano descobre a diferença</i> . <b>Quem</b> é Aladin, no livro? <b>Escreva duas</b> características dessa personagem.	Ter lido o livro paradidático, relacionar trecho de romance a episódio de romance, citar elementos extratextuais, caracterizar personagem	Interpretação de texto e verificação de leitura
			02. <b>Por que</b> a história da águia e da galinha mexeu tanto com o personagem Mano?	Ter lido o livro paradidático, relacionar trecho de romance a episódio de romance, citar elementos extratextuais	Interpretação de texto e verificação de leitura
			03. No enunciado: <i>E a Carolina também é diferente. <u>Porque a avó dela veio da França e porque ela adora ler. (...)</u></i>		
a) O período sublinhado acima é simples ou composto? <b>Justifique.</b>	Conhecer o conceito de	Frases, oração e período.			


			<p>período, identificar verbos do período, classificar período de acordo com número de verbos.</p>	
		<p>b) <b>Explique</b> o emprego da palavra <b>porque</b> nesse período.</p>	<p>Reconhecer valor semântico da conjunção “porque” e justificar seu uso no contexto da frase.</p>	<p>Classes de palavras (conjunção) e interpretação de texto.</p>
<p>Propaganda</p>		<p>Leia o seguinte texto de campanha comunitária e responda às questões 06 e responda às questões 06 e 07.</p> <p>06. O texto explora o substantivo <b>mãozinha</b> no sentido conotativo. <b>Explique</b> por que o emprego desse substantivo é um importante recurso persuasivo para divulgar a campanha comunitária. Para isso, considere não só as estratégias verbais presentes nela, mas também as imagens</p>	<p>Conhecer conceito de sentido conotativo, identificar elemento verbal no texto, explicar como elemento do léxico gera</p>	<p>Interpretação de texto</p>

			efeito de sentido, relacionar elementos verbais e não verbais.	
		07 Considere este enunciado: <i>Dê uma mãozinha para um trânsito mais seguro.</i>		
		a) I. <b>Em que</b> modo está a forma verbal <b>dê</b> ?	Conhecer o conceito de forma verbal, classificar verbo quanto ao modo verbal.	Classes de palavras (modos verbais)
		b) <b>Por que</b> o anunciante deu preferência a esse modo verbal?	Acertar questão "a", justificar emprego do modo verbal imperativo, reconhecer verbos no imperativo como característica estável de propaganda.	Classes de palavras (modos verbais) e interpretação de texto.
Tirinha		Leia a tira a seguir e responda às questões 08 e 09.		
		08. Nos enunciados: • <u>Pinóquio</u> foi mordido por um	Conhecer o conceito de	Sintaxe (sujeito e


	<p>PINOQUIO FOI MORDIDO POR UM CACHORRO LOUCO</p> <p>NÃO FIQUE BRAVO, PINOQUIO! A RAIVA É UM SENTIMENTO MUITO DESTRUTIVO!</p> <p>O GRILLO FALANTE CONTINUA FORÇANDO A BARRA</p> <p>COM AMOR VOCÊ PODE CONTROLAR A RAIVA!</p> <p>GONSALES, Fernando. Níquel Náusea. Folha de S. Paulo, São Paulo, 8 ma</p> <p>anunciadas.</p>	<p>cachorro louco.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não fique bravo, <u>Pinóquio</u>, <i>A raiva é um sentimento muito destrutivo.</i></li> </ul> <p>I. O termo <b>Pinóquio</b> desempenha determinada função dentro do contexto e da estrutura sintática nos enunciados acima.</p> <p><b>Justifique</b> essa afirmativa, <b>indicando</b> a função sintática do termo em cada caso.</p>	<p>sintaxe, analisar sintaticamente as duas orações, comparar a função sintática que um mesmo termo exerce em cada oração, justificar afirmativa a respeito de conceito gramatical.</p>	<p>vocativo)</p>
		<p>09. Se os dois períodos que compõem o segundo quadrinho fossem ligados por um conectivo ele deveria evidenciar a relação de:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Oposição.</li> <li>Condição.</li> <li>Causa.</li> <li>Explicação.</li> <li>Concessão.</li> </ol>	<p>Compreender elementos verbais e não verbais do segundo quadro, inferir relação sintático-semântica entre períodos</p>	<p>Interpretação de texto e conjunção.</p>

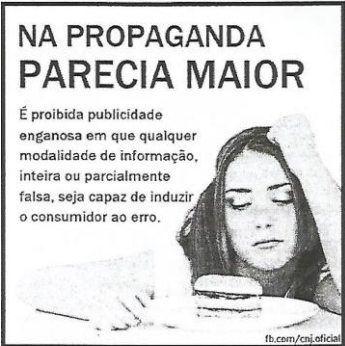
Gêneros	Textos	Questões	Habilidades	Conteúdos
<b>Pr.1_2014</b>				
Citação acompanhada de imagem	 <p>"Fiz verde na terra seca, comida em prato vazio, flores em galhos secos."</p>	As questões de 1 a 3 baseiam-se na obra literária "As cores da Escravidão", de Ieda de Oliveira.		
		01. Revendo o trecho acima e levando em consideração a obra como um todo:	A) <b>Explique</b> a frase, <b>relacionando-a</b> às características da personagem vó Tonha	Ter lido o livro paradidático, relacionar conhecimento global sobre romance à citação de romance, citar elementos extratextuais, caracterizar personagem de romance.
Trecho de texto de relato		02. O trecho abaixo precede a narrativa e funciona como base para a criação literária.		
		A. <b>Elabore</b> um parágrafo, <b>explicando</b> em que a autora, Ieda de Oliveira, se baseou para criar a obra <i>As cores da escravidão</i> .	Ter lido o livro paradidático, inferir sentido global de romance, relacionar na escrita textos de gêneros diferentes quanto ao	Interpretação de texto e verificação de leitura.

			assunto global, levantar hipótese para explicar processo de criação do romance.	
		B.A partir dessa descoberta do processo de criação da obra, pode-se afirmar que é uma “história real”? <b>Justifique</b> sua resposta com argumentos lógicos.	Acertar a questão “A”, ativar conhecimento sobre o conceito de ficção, justificar se a obra é de ficção ou não.	Interpretação de texto e verificação de leitura.
Capa de romance	<p>IEDA DE OLIVEIRA</p> <p>As cores da escravidão</p> 	<p>03.Analise as afirmativas:</p> <p>I.A ilustração da capa traz um par de botas que simboliza o drama vivido pela personagem principal, ao mesmo tempo em que alude à narrativa clássica “ O Gato de Botas” que é citada na obra.</p> <p>II.A obra mostra que, apesar da escravidão no Brasil ter sido abolida em 1999, os afrodescendentes continuam sendo discriminados e submetidos a situações vexaminosas.</p> <p>III. A bota apresentada na capa pode ser interpretada como uma metonímia do</p>	Ter lido o livro paradidático, ler e avaliar veracidade de três assertivas, relacionar elementos não verbais ao sentido global do romance.	Interpretação de texto e verificação de leitura.



		<p>trabalho de fazendas, uma vez que é um instrumento utilizado para este trabalho, é a parte representando o todo.</p> <p><b>São verdadeiras:</b></p> <p>A) I, II, III.          B) I e II.          C) I e III.          D) Apenas II.          E) II e III.</p>		
<p>Figura acompanhada de frase</p>		<p>Leia com atenção o enunciado o enunciado abaixo.</p> <p>04. Analise as afirmativas:</p> <p>I. No enunciado há um erro de concordância verbal, pois, na primeira oração, o verbo não está concordando com o sujeito “muitos alunos”</p> <p>II. As formas “muitos” e “muito” foram usadas adequadamente, uma vez que a primeira exerce o papel de pronome-adjetivo e a segunda é invariável, pois é um advérbio.</p> <p>III. Há um erro de concordância nominal, pois, na 2ª ocorrência do vocábulo “muito”, ele deveria estar no plural, concordando com o sujeito “alguns deles”.</p> <p>IV. Se reescrevermos a 1ª oração, trocando o verbo “haver” pelo “existir”, o período ficaria assim: “Existia muitos alunos na sala”.</p> <p><b>São verdadeiras:</b></p> <p>A) III apenas.</p>	<p>Conhecer os conceitos de concordância verbal e nominal, ler e avaliar veracidade de quatro assertivas, reconhecer as regras de concordância do verbo haver e concordância nominal.</p>	<p>Concordância verbal e nominal</p>


		<p>B) I e II apenas.  C) II e IV apenas.  D) II apenas.  E) III e IV apenas.</p>		
Tirinha		<p>Texto para questão 5.</p> <p>05. Considere a tira acima:</p>		
		<p>A) <b>Identifique</b> a oração que apresenta concordância verbal em desacordo com a variedade padrão.  <b>Reescreva-a</b> corrigindo o desvio apresentado.</p>	<p>Conhecer o conceito de concordância verbal, identificar nos balões de fala desvio de concordância verbal, corrigir a inadequação quanto à concordância.</p>	<p>Concordância verbal</p>
		<p>B) <b>Explique</b> a crítica presente na tira.</p>	<p>Associar linguagem verbal à não verbal, ativar conhecimentos prévios sobre o gênero tirinha, inferir a crítica presente na tirinha.</p>	<p>Interpretação de texto</p>
<b>Pr.2_2014</b>				
Trecho de		A partir da leitura da obra <b>Contos de Machado de Assis</b> , responda às		



romance com imagem	 <p>01. Leia o trecho do conto <b>A carteira</b>.</p> <p>"A dívida não parece grande para um homem da posição de Honorário, que sobrevive, mas todas as quantias são grandes ou pequenas, segundo as circunstâncias e as leis que julgam ser certas."  <small>ASSIS, Machado de. Contos de Machado de Assis. Ilustração Naurício Veneta. São Paulo: DCL, 1993. p. 94.</small></p>	questões de 1 a 3.		
		01. Releia o trecho do conto <b>A carteira</b> .	Ter lido o livro paradidático, Reconhecer os conceitos de elementos da narrativa, tais como trama e conflito, identificar o conflito presente em conto presente em obra paradidática, relacionar assunto central de conto ao conceito de ética.	Interpretação de texto e verificação de leitura.
A) Nos contos, o conflito é responsável por criar a tensão que desencadeia a trama da narrativa. <b>EXPLIQUE</b> por que o conflito presente no conto <b>A carteira</b> pode ser considerado uma questão de ética.	Ter lido o livro paradidático, Conhecer o conceito de conflito de uma narrativa, explicar na escrita o conflito da narrativa de um conto	Interpretação de texto, produção de texto e verificação de leitura		


		<p>B) No comentário crítico “Brasileiro Universal”, lê-se: “a mentira, o egoísmo e a traição desde a fase romântica os temas mais comuns de Machado de Assis.”. Podemos afirmar que os temas citados estão presentes no conto <b>A carteira</b>? <b>JUSTIFIQUE</b> sua resposta.</p>	<p>Ter lido o livro paradidático, explicar afirmação com base em assunto central do conto</p>	<p>Interpretação de texto e verificação de leitura</p>
Propaganda	 <p>(<a href="http://www.cni.ius.br/">http://www.cni.ius.br/</a>)</p>	<p>05. Leia o anúncio abaixo:</p> <p>a) <b>EXPLIQUE</b> qual o objeto do anúncio.</p>	<p>Inferir informação a partir da relação imagem texto, ativar conhecimentos prévios sobre o gênero propaganda e sobre a temática do texto, identificar o objetivo da propaganda e redigir uma parágrafo padrão para explicar esse objetivo.</p>	<p>Interpretação de texto e produção de texto.</p>
		<p>b) <b>IDENTIFIQUE</b> no anúncio a frase que apresenta concordância nominal em desacordo com a variedade padrão.</p>	<p>Reconhecer regras de concordância</p>	<p>Concordância nominal</p>

		REESCREVA-A corrigindo o desvio apresentado.	nominal, identificar desvio à concordância, corrigir a inadequação.	
Tirinha		06. Leia a tira atentamente		
		a) Na tira, o verbo assistir é utilizado com dois significados diferentes. Quais são eles?	Conhecer os conceitos de regência verbal, Identificar verbos nos balões de fala, reconhecer a regência verbo de acordo com contexto.	Regência verbal
		b) <b>REDIJA</b> uma frase, na variedade padrão, em que o verbo assistir tenha o sentido de ver, presenciar.	Reconhecer as regências do verbo assistir e redigir uma frase utilizando a regência correta do verbo assistir, quando significa ver.	Regência verbal
<b>Pr.3_2014</b>				
Trecho de romance com imagem		Leia o texto abaixo e responda às questões 01 e 02.		
		01. <b>EXPLIQUE</b> por que o narrador da obra se encantou com o personagem	Ter lido o livro paradigmático,	Interpretação de texto e

	<p style="text-align: center;"><b>As cores da escravidão</b></p>  <p>Um dia a gente estava jogando bola no campinho, quando começou a vir um mundo de gente passar com pressa. Fomos atrás. Tinha um homem falando alto e dizendo coisas muito boas. Que ele sabia onde tinha serviço bom pra todo mundo e que dava pra ganhar muito dinheiro. Olhei bem pra ele. Era grande, quase gordo, chapéu na cabeça, bigode fino e uns cabelos caídos nos ombros. Nas pernas, grandes botas. Era o Gato Barbosa. Estava ali pra ajudar todo mundo a ficar rico.</p> <p>Falei pro João que a gente tinha de ir com ele naquela carreta de qualquer jeito. Ele ficou com medo e, mesmo quando lembrei a história do marquês, ele continuou com medo. Chamei ele de cagão. Então, falei que ia falar com minha mãe e com a dele e ia pedir pra elas conversarem com o Gato Barbosa. Falei, e minha mãe ficou sabendo que tinha serviço pra nós na fazenda. Eu tinha certeza que voltava rico.</p> <p>[...]</p> <p>Eu não tinha nada pra levar e não ser meu sapato de ponta cortada com a feca por causa do meu pé que cresceu, uma calça e minha camisa. Comida nenhuma, não deu pra arrumar, só água. Na mãe e na vó Tonha, um beijo. Estava tão feliz que, quando a carreta chegou, fui logo sorrindo pro Gato Barbosa, que eu começava a ter.</p> <p style="text-align: right;"><small>OLIVEIRA, Ieda de. <i>As cores da escravidão</i>. São Paulo: FTD, 2013. p.13-15 (fragmento).</small></p>	<p>Gato Barbosa.</p>	<p>Relacionar conhecimento global sobre romance a trecho de romance, citar elementos presentes em obra paradidática e caracterizar personagem de romance.</p>	<p>verificação de leitura</p>
		<p>02. As promessas feitas pelo Gato Barbosa foram cumpridas, ao longo da narrativa? <b>Justifique</b> sua resposta, considerando a leitura integral da obra.</p>	<p>Ter lido o livro paradidático, relacionar conhecimento global sobre romance a trecho de romance, citar elementos presentes em obra paradidática.</p>	<p>Interpretação de texto e verificação de leitura</p>
<p>Tirinha</p>	 <p style="text-align: right;"><small>Disponível em: &lt;http://www.madamedia.com.br&gt;. Acesso em 17 mar. 2014.</small></p>	<p>04. <b>Leia</b> esta tira e <b>responda</b> ao que se pede.</p> <p>a) <b>Releia:</b>  <b>“Zé, sabia que a professora mandou levarmos para a escola um livro de um romancista brasileiro?”</b>  Com base nas regras de concordância</p>	<p>Reconhecer as regras de concordância verbal, verificar se a</p>	<p>Concordância verbal</p>

		<p>verbal, <b>justifique</b> a concordância dos verbos <b>mandar</b> e <b>levar</b> nesse enunciado.</p>	<p>concordância dos verbos em destaque está adequada em relação aos elementos aos quais eles se referem, justificar a concordância.</p>	
		<p>b) <b>Explique</b> o humor presente na tira. Para isso, considere não só as estratégias verbais presentes nela, mas também as imagens.</p>	<p>Inferir informação a partir da relação imagem texto, ativar conhecimentos prévios.</p>	<p>Interpretação de texto.</p>
<p>Charge e anúncio publicitário</p>		<p>Os textos a seguir apresentam erros quanto à regência, de acordo com a gramática normativa.</p>		
		<p>c) <b>Identifique</b> os erros e <b>explique</b> a regra gramatical que deveria ser aplicada em cada contexto.</p>	<p>Ler a parte verbal dos dois textos, reconhecer os conceitos de concordância verbal, explicitar esses conceitos.</p>	<p>Concordância verbal.</p>
<p><b>Pr.4_2014</b></p>				

<p>Fotografia acompanhada de parte verbal</p>		<p>Não é comentada em nenhuma das questões.</p>	<p>Não é comentada em nenhuma das questões.</p>	<p>Não é comentada em nenhuma das questões.</p>
<p>Tirinha</p>		<p>04. Leia a tirinha abaixo e responda às letras <b>a</b> e <b>b</b>.</p>		
<p>a) Releia a pergunta feita por Helga. ELE DISSE QUE IA TOMAR ALGUMA PROVIDÊNCIA? <b>Sublinhe a oração subordinada e classifique-a.</b></p>		<p>Conhecer o conceito de oração subordinada, dividir período em orações, diferenciar oração principal de oração subordinada, classificar oração subordinada.</p>	<p>Orações subordinadas</p>	
<p>b) A providência tomada pelo vizinho corresponde às expectativas de Helga? <b>Justifique.</b></p>		<p>Inferir informação a partir da relação imagem texto, identificar humor, reconhecer as principais</p>	<p>Interpretação de texto. (inferência)</p>	

			<p>características do gênero textual tirinha, redigir parágrafo para explicar quebra de expectativa.</p>	
<p>Anúncio publicitário</p>		<p>05. Leia o texto abaixo e responda às letras <b>a</b> e <b>b</b>.</p> <p>a) Considerando a principal finalidade do texto que é promover um determinado plano de saúde. Elabore um parágrafo explicando a relação entre o tipo de material utilizado para criar o anúncio e o verbo <b>lembrar-se</b>.</p> <p>b) No enunciado: <i>Lembre-se de aproveitar mais a vida</i>. Explique a regência do verbo lembrar.</p>	<p>Inferir informação a partir da relação imagem texto, reconhecer as principais características do gênero textual anúncio publicitário, ativar conhecimentos prévios sobre o anunciante.</p> <p>Reconhecer o conceito de regência verbal, reconhecer caso específico de regência e explicar esse caso.</p>	<p>Interpretação de texto. (inferência)</p> <p>Regência verbal.</p>

**Pr.5\_2014**

Poema com imagem

**ORION<sup>1</sup>**

A primeira namorada, tão alta  
que o beijo não a alcançava,  
o pescoço não a alcançava,  
nem mesmo a voz a alcançava.  
Eram quilômetros de silêncio.

Luzia na janela do sobradão.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Menino Drummond.  
São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012 p.45.



Leia o texto abaixo e responda às questões propostas

1. A partir da leitura do texto:

a) Elabore um parágrafo **explicando** a relação do título do poema com a primeira namorada.

Ler a nota de rodapé a qual define "Orion", inferir relação entre título do poema e sentido global, redigir um parágrafo padrão para explicar essa relação.

Interpretação de texto.  
(inferência)

b) O eu-lírico cria uma dicotomia (dualidade) com o uso da palavra LUZIA. **Explique as duas possibilidades** de entendimento deste vocábulo.


Conhecer o conceito de eu-lírico, Inferir sentidos do léxico a partir de sentido global do poema, explicar os dois sentidos que o léxico adquire no contexto.


Interpretação de texto.  
(inferência)

c) Explique de que maneira o eu-lírico tentou se aproximar da primeira namorada.

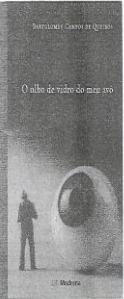
Inferir sentido de verso de poema a partir do sentido

Interpretação de texto.



<p>Anedota acompanhada de imagem</p>	<p>Anedota Búlgara</p> <p><i>Era uma vez um czar noturnallote que casava bem cedo. Quando lhe disseram que também se casam barbaletas e andorinhas, ficou muito espantado e acabou uma barbaridade</i></p>  <p>In: Alcega Drummond, p. 13</p>	<p>global do texto.</p> <p>Leia o texto baixo e responda à questão 02.</p>		
		<p>2. Uma das características de Carlos Drummond de Andrade é a ironia.</p> <p><b>a) Identifique e explique</b> no texto essa característica.</p>	<p>Reconhecer o conceito de ironia, inferir sentido global da anedota, identificar e explicar a ironia presente na anedota.</p>	<p>Interpretação de texto.</p>
		<p><b>b) Identifique e classifique</b> uma oração subordinada substantiva presente no texto 2.</p>	<p>Conhecer o conceito de oração subordinada, Dividir os períodos em orações, diferenciar oração principal de oração subordinada, identificar e classificar oração subordinada substantiva.</p>	<p>Orações subordinadas</p>

<p>Poema</p>	<p><b>Para Sempre</b> Carlos Drummond de Andrade</p> <p>Por que Deus permite que as mães vão-se embora? Mãe não tem limite, é tempo sem hora, luz que não apaga quando sopra o vento e chuva desaba, veludo escondido na pele enrugada, água pura, ar puro, puro pensamento. Morrer acontece com o que é breve e passa sem deixar vestígio. (...)</p>	<p>Leia o texto abaixo e responda à questão 3.</p>		
<p>Poema e citação de personalidade e com imagem</p>	<p><small>Poema</small></p> <p>Gastou uma hora pensando um verso No entanto ele está cá dentro Inquieto, vivo. Ele está cá dentro e não quer sair. Mas a poesia deste momento Inunda minha vida inteira.</p> <p><small>Assim, uma hora, pensando um verso ele se põe, não quer sair.</small></p> 	<p>Leia os textos abaixo e responda à questão 04.</p>		
		<p>3. Analise as afirmativas</p> <p>I. O poema exemplifica temas recorrentes na obra de Drummond como a família e a memória</p> <p>II. O segundo verso “<i>que as mães vão se embora?</i>” complementa o verbo permitir e funciona como oração subordinada substantiva objetiva direta.</p> <p>III. No quarto verso “<i>luz que não se apaga</i>”, temos um pronome relativo que exerce a função de sintática de objeto direto</p> <p>IV. Através de sucessivas metáforas o eu-lírico constrói uma linguagem de mãe que é forte e pura ao mesmo tempo.</p> <p>Em relação ao texto 3, estão corretas</p> <p>a) I, II e III apenas. b) I, II e IV apenas. c) I e III apenas. d) II e III apenas e) Todas as afirmativas.</p>	<p>Ler e avaliar veracidade de quatro assertivas, relacionar sentido global a versos do poema, reconhecer conceitos gramaticais e analisar versos de poema gramaticalment e.</p>	<p>Interpretação de texto, classes de palavras (pronome relativo) e sintaxe (complementos verbais)</p>
		<p>4. Em relação aos textos 4 e 5 assinale a afirmativa INCORRETA</p>	<p>Analisar cinco assertivas e identificar a correta, reconhecer conceito de metalinguagem, reconhecer e</p>	<p>Interpretação de texto, metalinguagem, pronome relativo e valor semântico da conjunção</p>

			<p>aplicar as regras de usos do pronome relativo e da conjunção “mas”.</p>	<p>“mas”.</p>
<p>Poema</p>	<p>Nem em pé-d'água Em pé-de-atleta Em pé-de-cabra Em pé-de-boi ou pé-de-galinha Em pé-de-meia Ou pé de moleque Não entra o sapatinho vermelho-sangue [...]</p>	<p>Leia a estrofe abaixo e responda ao que se pede.</p>	<p>5. Há no poema acima, uma série de palavras cuja a composição se dá em torno da palavra pé.</p>	
		<p>a) Como essas palavras se classificam?</p>	<p>Classificar palavras de acordo com a morfologia.</p>	<p>Classes de palavras (substantivo composto)</p>
		<p>b) Pluralize as palavras seguintes: pé-de-cabra pé-de-boi pé-de-galinha pé-de-meia vermelho-sangues</p>	<p>Reconhecer as regras de pluralização de substantivo composto, transformar palavras no singular em</p>	<p>Classes de palavras (plural de substantivo composto)</p>


			plural.	
<b>Pr.6_2014</b>				
<p>Trechos de romance com imagem (paradidático)</p>	 <p><b>FRAGMENTO 1</b></p> <p>Dizem que ele viajou para São Paulo. Naquela tempo, São Paulo ficava quase em outro país. Foi comprar esse olho que não via. Ele jamais acreditou que, em terra de cego, quem tem um olho é rei. Venceu longos dias de escuridão, poeira, lama, lambeado de prata, como se fosse carneiro. Tudo para conquistar um olho. Meu avô era vaidoso, mesmo sem desejar ter retrado. Voltou com dois olhos, mas apreciando a paisagem apenas com o lado direito. Pelo olho esquerdo ele só adivinhava. Um olho era de mentira e o outro de verdade. Mas isso não lhe trazia problemas. Cego é aquele que não quer ver. Ele via muito. Tudo no mundo é, em parte, uma verdade e, por outra parte, uma mentira.</p> <p>Com o olho direito meu avô via o sol, a luz, o futuro, o meio-dia. Com o olho esquerdo ele via a lua, o escuro, o passado, a meia-noite. Com um, ele olha para o tempo, com o outro, ele namora a eternidade. Um olho é do amor e outro é do desamor. Mas eu não conhecia a alma. Sei que se fosse boa ia morar no céu. Se fosse má estaria, para sempre, no caldeirão do inferno. Aprendi isso no catecismo.</p> <p>.....</p> <p><b>FRAGMENTO 2</b></p> <p>"Um dia eu virei meu avô. Minha mãe me vestiu de pirata. Eu nem sabia o que era carnaval. Meu desejo era abstar a venda que cobria meu olho e me impedia de ver melhor. Falava luz para meu olhar. Mas sem a venda eu deixaria de ser pirata e ainda mataria a alegria da minha mãe de me ver como seu pai. Com um olho eu via o baile, as mascaradas, os diáforos. Com o outro eu invadia caravelas, assaltava navios, vencida mares, me assustava com os tesouros. Como meu avô, eu via o visível e me encantava com o invisível. Não ter um olho é ver duas vezes. Com um olho se vê o raso e com o outro mergulha no fundo."</p> <p>.....</p>	<p>1. Releia alguns trechos da obra <i>"O olho de vidro do meu avô"</i>, de Bartolomeu Campos de Queirós e responda às questões a e b.</p> <p>A) O texto utiliza a linguagem de forma poética, produzindo diversos jogos de sentido. Para isso, muitas vezes, ele recorre à linguagem figurada.</p> <p>IDENTIFIQUE as figuras de linguagem presentes nos seguintes trechos, enumerando a segunda coluna conforme a primeira.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ANÁFORA</li> <li>2. HIPÉRBOLE</li> <li>3. METÁFORA</li> <li>4. ZEUGMA</li> <li>5. PERSONIFICAÇÃO</li> </ol> <p>( ) Naquele tempo São Paulo ficava quase em outro país.</p> <p>( ) Um dia me falaram que a alma tem dois olhos</p> <p>( ) Um dia eu virei meu avô.</p> <p>( ) Um olho era de mentira e outro era de verdade</p> <p>( ) Com o olho direito meu avô via o sol, a luz, o futuro, o meio-dia. Com o olho esquerdo ele via a lua, o escuro, o passado, a meia-noite. Com um, ele olha para o tempo, com outro, ele namora a eternidade.</p>	<p>Ter lido o livro paradidático, Reconhecer os conceitos de linguagem poética, figurada e de figuras de linguagem, reler excertos dos trechos de romances e identificar a figura de linguagem correspondente</p>	<p>Figuras de linguagem</p>


		<p>B) Podemos afirmar que, no fragmento 3, o narrador faz um elogio à mentira? JUSTIFIQUE sua resposta com argumentos lógicos e convincentes.</p>	<p>Inferir sentido global de texto, ativar conhecimentos sobre a obra paradidática lida, avaliar assertiva e redigir um parágrafo padrão.</p>	<p>Interpretação de texto e verificação de leitura</p>						
<p>Trecho de romance sem imagem e poema</p>	<p>"Tanto gosto da palavra verdade. É tão crua. Parece feita de fogo. A palavra verdade não permite o erro, daí não conhece o pecado. A verdade, se existe, deve ser exagerada demais. É melhor que o mar. O mar tem imagens e a verdade não. A verdade não possui fronteiras. A verdade não permite perguntas. A verdade é uma resposta feita. A verdade invade. (...) Eu gosto da palavra crença. Ter crença é ser mais orando, é poder mudar, trocar de lado, dar um dia sem o outro não. É não ser certo nem dar certeza. É a crença do outro poder encantar você, pra dobrando apavorado. Na palavra mudamos de lugar. Na palavra você é feliz por cumprir a crença do outro. A crença encanta. Quem pensa a verdade, aprende tudo. (...)"</p> <p><small>Benedito Campos de Queiroz, O olho de vidro do meu avô. São Paulo: Moderna, 2004.</small></p> <p><b>TEXTO 1</b> "Como meu avô tinha um olho sim e outro não, ele era um homem meio alto e meio não. Meio alegre, meio cabido, meio forte, meio alto, meio carebaixo, meio desconfiado, meio solitário, meio triste, meio bravo, meio amargo, meio de direita, meio de esquerda. Um dia sua feitura aparecia inteira. Outro dia não havia nem um pedaço. Quando por dia, meu avô era meio feio? (...)"</p> <p><small>Benedito Campos de Queiroz, O olho de vidro do meu avô. São Paulo: Moderna, 2004.</small></p> <p><b>TEXTO 2</b> <b>TRADUZIR-SE</b> – Fimeltra Gullar</p> <table border="0"> <tr> <td>Uma parte de mim é todo mundo; outra parte é ninguém; fundo sem fundo,</td> <td>Uma parte de mim é permanente; outra parte se sabe de repente.</td> </tr> <tr> <td>uma parte de mim é mundo; outra parte estranheza e solidão.</td> <td>Uma parte de mim é só verigens; outra parte, ninguém.</td> </tr> <tr> <td>Uma parte de mim pensa, pondera; outra parte dá.</td> <td>Tradução de uma parte na outra parte "que é uma questão de vida ou morte – será arte?"</td> </tr> </table> <p><small>Texto disponível em <a href="http://www.ricoma.com.br/olho-da.html">http://www.ricoma.com.br/olho-da.html</a>. Acesso em 08 de setembro de 2014</small></p>	Uma parte de mim é todo mundo; outra parte é ninguém; fundo sem fundo,	Uma parte de mim é permanente; outra parte se sabe de repente.	uma parte de mim é mundo; outra parte estranheza e solidão.	Uma parte de mim é só verigens; outra parte, ninguém.	Uma parte de mim pensa, pondera; outra parte dá.	Tradução de uma parte na outra parte "que é uma questão de vida ou morte – será arte?"	<p>Leia os textos a seguir para responder à questão 02.</p> <p><b>2. EXPLIQUE</b> a semelhança entre a autodescrição feita pelo eu-lírico no poema <i>Traduzir-se</i> e a caracterização do avô feita pelo narrador da obra <i>O olho de vidro do meu avô</i>.</p>	<p>Relacionar textos de gêneros diferentes, ativar conhecimentos prévios sobre a obra paradidática lida, reconhecer o significado de “autodescrição”, identificar e explicar semelhanças entre os textos.</p>	<p>Intepretação de texto</p>
Uma parte de mim é todo mundo; outra parte é ninguém; fundo sem fundo,	Uma parte de mim é permanente; outra parte se sabe de repente.									
uma parte de mim é mundo; outra parte estranheza e solidão.	Uma parte de mim é só verigens; outra parte, ninguém.									
Uma parte de mim pensa, pondera; outra parte dá.	Tradução de uma parte na outra parte "que é uma questão de vida ou morte – será arte?"									
<p>Charge</p>		<p>Leia o quadrinho:</p> <p>4.No texto do quadrinho observam-se,</p>	<p>Conhcer o</p>	<p>Classes de</p>						


	 <p>Folha de São Paulo, 16/06/02</p>	<p>respectivamente, entre as orações as ideias de:</p> <p>a) alternância e adição  b) dúvida e explicação  c) alternância e condição  d) alternância e oposição  e) adição e oposição.</p>	<p>conceito de orações, Ler parte verbal da charge e identificar a relação de sentido estabelecida entre as orações.</p>	<p>palavras (conjunções) e Interpretação de texto</p>
<p>Cartaz</p>		<p>5. Leia com atenção o cartaz abaixo.</p> <p>A) IDENTIFIQUE e EXPLIQUE os erros presentes no cartaz.</p> <p>B) Reescreva o cartaz eliminando os erros.</p>	<p>Reconhecer a grafia correta das palavras, reconhecer uso de acento diferenciador de verbos no plural e singular, identificar desvios quanto à ortografia e concordância verbal no cartaz, explicar esses desvios.</p> <p>Acertar a letra "a" e redigir a parte verbal do cartaz com</p>	<p>Concordância verbal e interpretação de texto.</p> <p>Concordância verbal e interpretação de texto.</p>


			base nas regras de concordância verbal e tornando o texto coerente.	
<b>Pr.7_2014</b>				
Trecho de romance sem imagem (paradidático)	<p>O Fantasma da Ópera é livro rico, sinematizado, transbordante de vida. Sua prosa denota muitos gêneros: comédia, tragédia, drama, reconstrução histórica, sítio amoroso, intriga policial, sátira, aventura, suspense, terror.</p> <p>[PATRICIA, Margerita de Aguiar. O Fantasma da Ópera. São Paulo: FTD, 2007.]</p>	<p>As questões de 01 a 04 referem-se ao texto abaixo e à leitura da obra <b>O fantasma da ópera</b>, de Gaston Leroux.</p> <p>Leia o trecho abaixo para responder à questão 1.</p>		
Trecho de romance sem imagem (paradidático)	<p><b>TERROR APAIXONANTE</b></p> <p>É quase impossível ler O Fantasma da Ópera sem sentir tomado por um conflito de sentimentos. A começar pela própria figura do Fantasma. O que ele nos inspira: medo ou compaixão? E aqui convém superar a deformidade da deformidade do rosto do protagonista. Se nos fixarmos nessa cicatriz, sem enxergar a beleza que ela oculta, perderemos justamente as contraposições que tornam esse personagem tão forte, e sua história ao mesmo tempo trágica, assustadora... e comovente.</p> <p>O Fantasma é um personagem herético. Mas igualmente isolado do mundo, habita subterrâneos lágtres – os quais, no entanto, povoa e fuma com sua música. Consta aos habitantes, mas é proibido falar sobre isso ou a grande luz verde a pelo amor por Christine. A própria Christine se divide entre a fascinação pela grandiosidade musical do Fantasma e o medo que lhe inspira a aversão e o fascínio possessivo que ela lhe devota.</p> <p>Por tudo isso, O Fantasma da Ópera nos coloca diante de dilemas complexos, que exigem que o leitor para diante de nós assustado em busca de soluções. Que nem sempre podemos encontrar. Grande parte das imagens do reino do Fantasma evoca esses recantos íntimos. Ou também secretos.</p> <p>[...]</p> <p>Se O Fantasma da Ópera nos coloca na posição de desejarmos, mesmo em meio a conflitos, a felicidade de um mundo, pode ser, também, porque de repente a obra realiza a extrema e magna proeza de vemos um pouco dessas monstruosidades (sua deformidade e seus atos hediondos) dentro de nós mesmos. E a grande diferença (uma delas pelo menos) entre nós e os outros é justamente a e o terror visível, proibido em si.</p> <p>O Fantasma é nosso monstro, aquilo que habitamos em nós mesmos. Aquilo no que, separados, o destino não nos transformará jamais, que Deus nos livre! Que o destino não nos faça, por piedade, sofrer o que ele sofreu, sem nos dar o que mais queremos da vida, como ele foi privado, também, quem sabe?... poderemos também procurar um substituto para nos encorajar e encorajar o que temos de mais belo em nosso espírito.</p> <p>AGUIAR, Margerita de. O Fantasma da Ópera. São Paulo: FTD, 2007.</p>	<p>As questões de 01 a 04 referem-se ao texto abaixo e à leitura da obra <b>O fantasma da ópera</b>, de Gaston Leroux.</p> <p>Leia o trecho abaixo para responder à questão 1.</p>		
		<p>1. Considere dois dos gêneros citados e <b>explique</b> a afirmação acima. <b>Exemplifique</b> sua resposta com fatos significativos da obra.</p>	Ter lido o livro paradidático, ler afirmação do primeiro enunciado, justificar afirmação na escrita com base em elementos da obra paradidática	Interpretação de texto e verificação de leitura
		<p>3. <i>“E aqui convém superar a objetividade da deformidade do rosto do protagonista. Se nos fixarmos nessa cicatriz, sem enxergar a beleza que ela oculta, perderemos justamente as contraposições que tornam esse</i></p>	Ter lido o livro paradidático, Inferir sentidos do léxico a partir de sentido global	Interpretação de texto e verificação de leitura


		<p><i>personagem tão forte...</i>" Considerando a leitura da obra <b>O Fantasma da Ópera</b>, <b>EXPLIQUE</b> por que a palavra beleza cabe em um personagem tão monstruoso.</p>	<p>do trecho e da obra paradigmática lida, explicar o sentido que o léxico adquire no contexto, caracterizar personagem de romance.</p>	
		<p>4. Avalie as afirmações relativas à organização linguística do texto, de Luiz Antônio Gonzaga. I. As conjunções <b>"no entanto"</b> e <b>"mas"</b> reforçam o aspecto contraditório de Erik, o Fantasma da Ópera. II. As orações "Se nos fixarmos nessa cicatriz" apresenta uma condição que impede o leitor de entender, verdadeiramente, o protagonista da obra. III. Os pronomes sublinhados no texto, <b>"nessa, esse, própria e mesmos"</b>, concordam com a palavra a que se referem. IV. Sem prejuízo para o entendimento do texto e, conseqüentemente, da obra, o período: <b>"mas é motivado pelos sofrimentos que o mundo lhes impôs"</b>, poderia ser reescrito assim: "já que é motivado pelos sofrimentos que o mundo lhe impôs.</p>	<p>Conhecer o conceito de organização linguística, avaliar assertivas quanto à organização linguística correta</p>	<p>Análise linguística</p>

		<p><b>Indique a alternativa CORRETA.</b></p> <p>A) Todas são verdadeiras.          B) Somente i, ii e iv são verdadeiras.          C) Somente ii, iii e iv são verdadeiras.          B) Somente i, ii e iii são verdadeiras.          B) Somente ii e iii são verdadeiras.</p>		
<p>Tirinha</p>	 <p>IN: <a href="http://www.ryotiras.com/">http://www.ryotiras.com/</a> Acesso em 14/10/2014</p>	<p>Leia a tira abaixo para responder à questão 5.</p> <p>5. Analise as afirmativas.</p> <p>I. Na tira, nas duas vezes em que foi usado o pronome relativo, fez-se de modo adequado à linguagem formal, uma vez que é um professor que está falando.</p> <p>II. A tira ironiza e faz uma crítica ao sistema escolar, que poderia ser sintetizada pela seguinte tese: a escola está distante do mundo real.</p> <p>III. No 3º quadrinho, o pronome demonstrativo refere-se à fala da aluna, ou seja, o que foi dito anteriormente; portanto, o uso está de acordo com a linguagem formal.</p> <p>IV. No 1º quadrinho temos uma oração subordinada adverbial comparativa que foi introduzida pela conjunção “<b>como</b>”.</p> <p><b>Indique a alternativa CORRETA.</b></p> <p>a) Somente i, ii e iv estão corretas.          b) Somente i e iii estão corretas.          c) Somente ii e iv estão corretas.          d) Somente ii e iii estão corretas.          e) Somente i e iv estão corretas.</p>	<p>Avaliar quatro assertivas, reconhecer conceito e regras de aplicação de pronomes, reconhecer conceito de oração adverbial.</p>	<p>Oração adverbial e interpretação de texto</p>
<p>Pr.8_2014</p>				

<p>Trecho de romance com imagem</p>	 <p><b>O olho de vidro do meu avô</b> Bartolomeu Campos de Queirós</p> <p>Eu amava meus avós. Compreendi o que faltava e o que sobrava em cada um deles. Para minha avó faltava amor e para meu avô sobrava paixão. Eu distribuí, em partes iguais, o meu afeto. Quando a imensa solidão passou sobre minha avó, eu me assentei ao seu lado, segurando sua mão, sem dizer nada. Toda palavra seria inútil. Ela correspondia meu carinho com mais carinho. Devia existir uma canção brasileira que eu precisasse abrir bem os ouvidos. Sua voz era mais doce que os suspiros que ele assava em forno brando e desmanchava na teta de minha boca.</p> <p>—Já me pedi ao meu avô que me levasse com ele em seus passeios pela tarde. Não pensava em invadir meu destino nem distrair seu coração. Percebendo minha complicidade, ele se aproximava de mim e passava mão em minha cabeça, como se benzendo ou afiançando meus pensamentos. Meu avô estava sempre me lendo.</p> <p>QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. <i>O olho de vidro do meu avô</i>. São Paulo: Ática, 2004. p.11 (fragmento).</p>	<p>01. O narrador demonstras, ao longo do texto lido, que amava seus avós. Pode-se dizer que o se relacionava do mesmo modo com Lavínia e Sebastião? <b>Justifique</b> sua resposta.</p>	<p>Ter lido o romance paradidático, Relacionar trecho de romance a episódio de romance, redigir resposta em parágrafo padrão.</p>	<p>Interpretação de texto e verificação de leitura</p>
		<p>02. Em um parágrafo, <b>compare</b> o protagonista Erik, da obra <i>O Fantasma da Ópera</i>, de Gaston Leroux, com Avô Sebastião, do livro <i>O olho de vidro do meu avô</i>, de Bartolomeu Campos de Queirós.</p>	<p>Ter lido os livros paradidáticos, Relacionar textos diferentes, comparar protagonistas de dois romances.</p>	<p>Interpretação de texto e verificação de leitura</p>
<p>Poema</p>	<p><b>Canção amiga</b></p> <p>Eu preparo uma canção amiga Eu que tanto não se reconheço Faltam as mãos se reconhecerem, E que fale sobre dois olhos. Caminho por uns ras Que passo em muitos póses. Que não me veem, eu vejo E saúdo velhos amigos.</p> <p>Eu distribuo um segredo Como quem ama ou teme. No jeito mais natural Daí os caminhos se procuram. (...) Eu preparo uma canção que faça acordar os homens E esquecer os crianças.</p> <p>ANDRADE, Carlos Drummond de. <i>Minha Drummond</i>. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 23.</p>	<p>Leia este poema</p> <p>05.a) As orações destacadas no poema são adjetivas restritivas ou explicativas? <b>Justifique</b> a sua resposta.</p>	<p>Reconhecer conceito de oração subordinada, classificar orações destacadas em adjetivas restritivas ou</p>	<p>Orações subordinadas</p>

			explicativas	
		b) Considerando a situação de comunicação, <b>explique</b> a importância dessas orações na construção da mensagem poética.	Acertar a questão “a” e inferir sentido global do poema e justificar o efeito de sentido gerado pela escolha da restrição e explicação	Orações subordinadas e interpretação e texto
Anúncio publicitário	 <p>O voto é um direito do cidadão, e não um dever. Sua obrigatoriedade revela uma faceta autoritária da política brasileira e torna a ida às urnas um mero cumprimento da lei, e não um ato de consciência. Por essa razão, os candidatos sentem-se menos comprometidos com o eleitor.</p> <p>Concordando ou não, siga a Folha, porque ela tem suas posições, mas sempre publica opiniões divergentes.</p> <p>#siga a folha</p> <p>FOLHA</p> <p>Folha de S. Paulo, 07, agosto, 2014. Caderno Opinião A.</p>	O texto a seguir refere-se às questões de 06 a 08.		
		06. A relação sintático-semântica estabelecida pelos conectores <b>e</b> é de adição ou contradição? <b>Justifique</b> sua resposta e <b>classifique</b> as orações que se iniciam com esse conector.	Identificar função da conjunção “e”, explicar a função do conector, reconhecer o conceito de oração coordenada.	Orações coordenadas
		07. <b>De que</b> forma o uso dessas orações contribuem para afirmar a opinião do jornal e reforçar o pluralismo da Folha de S. Paulo?	Acertar a questão 06, relacionar a escolha da conjunção “e” às intenções do anunciante ao	Interpretação de texto

			publicar o cartaz.	
		<p>08. <b>Releia</b> este período</p> <p>As conjunções <b>porque</b> e <b>mas</b> foram empregadas entre as orações a fim de estabelecer uma relação de</p> <p>a) explicação e adversidade  b) conclusão e adversidade  c) concessão e adversidade  d) causa e adversidade  e) consequência e adversidade</p>	Identificar valor semântico das conjunções coordenativas	Conjunções coordenativas
Cartaz	 <p>Disponível em: &lt;<a href="http://concordanciaegreca.blogspot.com.br/">http://concordanciaegreca.blogspot.com.br/</a>&gt;. Acesso em: 13 out. 2013.</p>	<p>09. Leia este cartaz</p> <p>Considere o enunciado: <i>Atenção esta promoção não esta inclusa na arte.</i></p> <p>Esse enunciado apresenta erros quanto à regência, concordância nominal e pontuação, de acordo com a gramática normativa.</p> <p><b>Identifique</b> o erro de regência e o erro de concordância e <b>explique</b> as regras gramaticais que deveriam ser aplicadas nesse contexto.</p>	Ler enunciado transcrito do texto, identificar erros gramaticais, reconhecer regras de regência e concordância e explicar essas regras.	Regência verbal e concordância verbal.
<b>Pr.9_2014</b>				
Poema	<p><i>Quadrilha</i></p> <p>Júlio amava Teresa que amava Raimundo  que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili  que não amava ninguém;  Júlio foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,  Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para lá,  Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes  que não tinha entrado na história.</p> <p><small>ANDRÉ DE CARVALHO, Carlos Drummond de Andrade Drummond, São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p. 11.</small></p>	<p>01. Releia o poema <i>Quadrilha</i> de Carlos Drummond de Andrade.</p> <p>A partir do poema só <b>NÃO</b> é possível afirmar que</p> <p>A) Lili, “que não amava ninguém”, foi, ironicamente, a única que encontrou um par.</p>	Interpretar poema e avaliar assertivas e escolher assertiva que não condiz com a interpretação	Interpretação de texto

		<p>B) O amor é tratado de modo crítico no texto, apontando o desencontro dos personagens.</p> <p>C) O poema apresenta tom narrativo, o que revela uma concepção poética não tradicional.</p> <p>D) Como confirmado pelo texto, o gênero poético destaca-se pelo uso de rimas e pela divisão em versos.</p> <p>E) o título do poema faz referência à dança presente em festas juninas que se caracteriza pela troca de pares.</p>	do poema	
Propaganda	 <p>APADRINHE. IGUAL AO JOÃO, MILHARES DE CRIANÇAS TAMBÉM PRECISAM DE UM MELHOR AMIGO. SEJA O MELHOR AMIGO DE UMA CRIANÇA. Anúncio assinado pelo Fundo Cristão para Crianças CCF-Brasil. Revista IstoÉ. São Paulo: Três, ano 32, nº 2079, 16 set. 2009.</p>	<p>04. Pela forma como as informações estão organizadas, observa-se que, nessa peça publicitária, predominantemente, busca-se:</p> <p>A) conseguir a adesão do leitor à causa anunciada.</p> <p>B) manter a comunicação com o interlocutor.</p> <p>C) divulgar informações a respeito de um dado assunto.</p> <p>D) enfatizar os sentimentos e as emoções de quem escreveu.</p> <p>E) ressaltar a forma sem se preocupar com o conteúdo veiculado.</p>	Interpretar propaganda, identificar intenção da propaganda e avaliar a assertiva que melhor define a intenção da propaganda	Interpretação de texto
Poema		<p>Leia o poema abaixo para responder a questão 6.</p> <p>06. O plural dos substantivos compostos presentes no texto é, respectivamente:</p> <p>A) mão-de-obras, mãos-level.</p> <p>B) mãos-de-obra, mãos-leves.</p>	Conhecer o conceito de substantivo, identificar	Classes de palavras (substantivo)

	<p><b>A mão do poeta</b></p> <p>Poeta tem mão de fada. Quando ele escreve, a caneta voa que nem borboleta, vira vareta encantada. Não é mais caneta, não, é varinha de condão.</p> <p>Poeta tem mão-de-obra. Tijolo aqui, laje cá, cola a rima, tira a sobra, encontra a palavra mágica. Segura a letra, senão ela cai na contramão!</p> <p>Poeta é também mão-leve. Rouba os sonhos infantis, sem plateia nem juiz, mistura num caldeirão e ninguém diz que ele escreve versos de segunda mão. <small>Leo Cunha. <i>Cantigamente</i>. Rio de Janeiro, Ediouro, 1998.</small></p>	<p>C) mãos-de-obra, mão-leves. D) mão-deobras, mão-leves. E) mão-de-obra, mão-leve.</p>	<p>entre as assertivas a que apresenta os substantivos compostos com a grafia correta</p>	
<p>Verbetes de dicionário e charge</p>	<p style="text-align: center;"><b>Miserável</b></p> <p>(latim miserabilis, -e) adj. 2 g.</p> <p>1. Que é muito pobre. = ABASTADO, OPULENTO, RICO 2. Que não tem valor. = INSIGNIFICANTE, RELES 3. Que tem dimensões muito pequenas. = INFIMO adj. 2 g. s. 2 g.</p> <p>4. Que ou quem vive na miséria. = INDIGENTE, POBRE 5. Que ou o que desperta compaixão. = DESGRAÇADO, INFELIZ, MISÉRO ≠ FELIZ 6. Que ou o que inspira desprezo. = DESPREZÍVEL, TORPE, VIL <small>(FERREIRA, A.B.H. Aurélio século XXI: o dicionário de Língua Portuguesa. 3 ed. Ver. E ampl. Rio e Janeiro: Nova Fronteira. 1999.)</small></p>	<p>07. Em relação ao poema, é INCORRETO afirmar que:</p> <p>A) Apesar do cuidado com a forma observado na estrutura do poema, o texto apresenta linguagem informal. B) Na segunda estrofe, afirma-se que a construção de um poema envolve mais inspiração e talento do que trabalho. C) A exemplo do trecho “a caneta voa que nem borboleta”, o poema recorre a metáforas para se referir ao fazer poético. D) No texto, predomina a linguagem conotativa, característica marcante dos textos literários e, sobretudo, da poesia. E) A expressão “de segunda mão” presente no último verso costuma ser usada para se referir a objetos já usados anteriormente.</p>	<p>Conhecer os conceitos de linguagem informal, metáfora, linguagem conotativa, interpretar o poema globalmente e associar essa interpretação a versos do poema, escolha assertiva correta</p>	<p>Interpretação de texto.</p>
		<p>Analise os textos abaixo para responder à questão 08.</p>		



Disponível em: <http://www.granjahoje.com/2011/03/charge-do-dia-%E2%80%99Cos-miseraveis%E2%80%99D/>. Acesso em Jul. 201

08. Analisando a definição de “miserável” no texto I e os efeitos de sentido sugeridos no texto II, CORRETO afirmar que:

I – o significado 1 do primeiro texto está presente na oração “Somos isentos porque somos miseráveis”.

II – o significado 3 do primeiro texto é explicitado em “(...) miseráveis porque somos isentos”.

III – o significado 1 do primeiro texto é confirmado na oração “somos isentos porque somos miseráveis”, assim como o significado 2 do primeiro texto é confirmado em “(...) miseráveis porque somos isentos”.

Estão CORRETAS as afirmativas:

- A) I, II e III.
- B) I e II, apenas.
- C) I e III, apenas.
- D) III, apenas.
- E) II apenas.

Compreender acepções de léxico e aplicá-las em um contexto, compreender intencionalidade e de charge e relacionar sentido da charge ao sentido de cada acepção de léxico.

Interpretação de texto