



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS CENTRO DE
CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E
LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

TAMARA PRATES DURÃES

**O LUGAR DO GÊNERO TIRINHA EM AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Montes Claros – MG Março/2018

TAMARA PRATES DURÃES

**O LUGAR DO GÊNERO TIRINHA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito obrigatório para a conclusão do curso e obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha: Teorias da Linguagem e Ensino

Sublinha: G – Formação do leitor

Liberada em 10/05/2018



(Assinatura da Orientadora)

Montes Claros – MG Março/2018

D9471 Durães, Tamara Prates.
O lugar do gênero Tirinha em aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica [manuscrito] / Tamara Prates Durães. – Montes Claros, 2018.
100 f. : il.

Bibliografia: f. 91-92.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2018.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho.

1. Linguística textual. 2. Estratégias de leitura. 3. Leitura de Tirinha – Gênero textual.
I. Carvalho, Maria de Lourdes Guimarães de. II. Universidade Estadual de Montes Claros.
III. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



TAMARA PRATES DURÃES

*O LUGAR DO GÊNERO TIRINHA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA*

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores Doutores:

Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho – Orientadora (Unimontes)

Prof. Dr. Alex Sander Luiz Campos (IFNMG)

Prof.^a Dr.^a Liliane Pereira Barbosa (Unimontes)

Montes Claros (MG), 10 de abril de 2018

Aos meus pais, Itamar e Helena, por todo o amor e por sempre me compreenderem.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela graça derramada em minha vida. A Ele, a minha gratidão.

A minha orientadora Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho, minha eterna gratidão e admiração. Agradeço pela paciência e pelas orientações que permitiram a realização deste trabalho. Obrigada por ter acreditado em mim quando eu mesma não acreditava. A melhor orientadora que um orientando pode ter: sabedoria e simplicidade.

Aos meus pais, Itamar e Helena, por todo o amor e por sempre me compreenderem.

Ao meu irmão George, minha cunhada Margareth, meus sobrinhos Maria Clara e Ítalo que me acolheram durante esse período de estudos.

Aos demais familiares que me ajudaram, torceram e oraram por mim.

Aos docentes e coordenadores do ProfLetras da Universidade Estadual de Montes Claros, pelos conhecimentos e pelas colaborações dadas.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Letramento é, sobretudo, um mapa do coração do homem, um mapa de quem você é, e detudo que pode ser (SOARES, 2000).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tirinha Turma da Mônica: O banho	37
Figura 2 – Tirinha Turma da Mônica: O celular novo	39
Figura 3 – Tirinha do Garfield: Correr por que?!	40
Figura 4 – Tirinha Turma da Mônica: O girassol	41
Figura 5 – Tirinha do Garfield: Dieta.....	43
Figura 6 – Tirinha Turma da Mônica: O príncipe.....	44
Figura 7 – Produção da equipe 1.....	72
Figura 8 – Tirinha Produzida pelos Alunos.....	85
Figura 9 – Mostra de Tirinhas I	87
Figura 10 – Comemorando a Leitura (Biblioteca)	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação entre tipo e gênero textual.....	35
Quadro 2 – Plano de Ação	53
Quadro 3 – Associações dos núcleos às características e aos personagens	67
Quadro 4 – Quadro comparativo da fala personagens	84

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

CBC/LP	Conteúdos Básicos Comuns de Língua Portuguesa
EF	Ensino Fundamental
HQ	História em Quadrinhos
IDEB	ndice de Desenvolvimento da Educao Básica
LP	Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PROEB	Programa de Avaliao da Rede Pública de Educao Básica
Unicamp	Universidade de Campinas
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

A motivação para a investigação “O lugar do gênero tirinha em aulas de língua portuguesa na educação básica” surgiu a partir de observações empíricas, como professora de Língua Portuguesa, atuante no Ensino Fundamental II em que tem sido possível vivenciar não só situações de desinteresse pelas atividades de leitura, propostas nas aulas, mas também visíveis dificuldades de leitura interpretativa e compreensiva por parte dos alunos desse nível de ensino. Hipotetizamos neste estudo se era possível conseguir efeitos positivos em relação ao desenvolvimento das habilidades leitoras de alunos do EF II através de textos do gênero tirinhas de acordo com os princípios da Linguística Textual com intervenção desenvolvida via estratégias de leitura. O objetivo geral que norteou a investigação foi avaliar os efeitos produzidos por aulas de leitura do gênero tirinhas, através de estratégias de leitura, fundamentadas na Linguística Textual, desenvolvidas em duas turmas de alunos do ensino fundamental II. A fundamentação teórica foi baseada nos princípios da Linguística Textual, tal como proposta por estudiosos como Fávero e Koch (1998), Koch (2002, 2004, 2009, 2012), Koch e Elias (2006), Marcuschi (2008) e Cavalcante e outros (2010), que preveem uma abordagem multidisciplinar da linguagem, enfatizando não só aspectos sociais, culturais, cognitivos, mas também interacionais, do fenômeno textual. Foram, ainda, explorados conhecimentos referentes às estratégias de leitura, tal como discutidas por Solé (1998), e conhecimentos sobre os aspectos gerais referentes aos gêneros textuais, a partir de Marcuschi (2008), e, especificamente sobre o gênero tirinhas, na visão de Ramos (2015), além de uma consulta aos objetivos e metodologias do trabalho com a linguagem, propostos nos documentos de parametrização do ensino. Foi possível constatar que os alunos se envolveram com as atividades e fizeram leituras produtivas de forma a demonstrar que aulas de leitura do gênero tirinha, por meio de estratégias de leitura, fundamentadas na Linguística Textual, e metodologicamente ancoradas em estratégias de leitura funcionam para o desenvolvimento da competência leitora de alunos do ensino fundamental II.

Palavras-chave: Linguística Textual. Estratégias de leitura. Leitura de tirinha.

ABSTRACT

The motivation for the research "The place of the genre of comic strips in Portuguese language classes in basic education" appeared from empirical observations, as a Portuguese Language teacher, active in Elementary Education II in which it has been possible to experience not only disinterest cases towards reading activities, presented in class, but also visible difficulties in interpretive and comprehensive reading on behalf the students in this level of education. We hypothesized in this study whether it were possible to achieve positive effects in relation to the development of EF II (Elementary Education II) students' reading skills through texts of the genre of comic strips according to the principles of Textual Linguistics with an intervention developed through reading strategies. The general objective that guided the research was evaluating the effects produced by reading classes using the genre of comic strips, through reading strategies, based on textual linguistics, developed in two classes of elementary school students II. The theoretical basis, based on the principles of textual linguistics, as proposed by scholars such as Koch and Koch (1998), Koch (2002, 2004, 2009, 2012), Koch and Elias (2006), Marcuschi (2008), Cavalcante and others (2010), who predict a multidisciplinary approach to language, emphasizing not only on social, cultural or cognitive but also on interactional aspects of the textual phenomenon. Knowledge about reading strategies, as discussed by Solé (1998), and knowledge about the general aspects of textual genres, from Marcuschi (2008) were also explored, and specifically on the comic strip genre according to Ramos (2015), in addition to a consultation to the objectives and methodologies of the work with the language, proposed in the documents of parameterization of teaching. It was possible to verify that the students got involved with the activities and made productive readings in order to demonstrate that classes of reading of the genre comic strips, through reading strategies, based on Textual Linguistics, and methodologically anchored in reading strategies, work for the development of the reading competence of elementary school students II.

Keywords: Textual Linguistics. Reading strategies. Comic strip reading.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA LINGUÍSTICA TEXTUAL	17
1.1 Breve histórico, conceitos e relevância da Linguística Textual.....	17
1.1.1 Texto x discurso no âmbito da Linguística Textual.....	20
1.1.2 Princípios da construção de sentidos e fatores envolvidos no ato de ler	20
1.2 Pressupostos teóricos referentes à leitura e estratégias para sua realização	25
1.2.1 Estratégias de leitura	28
1.3 Aspectos gerais sobre gêneros textuais	33
1.3.1 O gênero tirinha	36
2 CONTEXTO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	45
2.1 Contexto, universo e amostra	45
2.2 Metodologia e técnica de coleta de dados	46
2.3 Resultados do teste de leitura de tirinhas para diagnóstico de leitura.....	47
3 PLANO DE AÇÃO	53
3.1 Apresentação.....	53
3.2 Desenvolvimento das ações e registro de seus resultados.....	54
3.2.1 Ação 1 – Motivação	54
3.2.2 Resultados da ação 1	57
3.3 Ação 2 – Leitura de tirinhas.....	62
3.3.1 Resultados da ação 2	66
3.4 Ação 3 – Leitura de tirinhas.....	67
3.4.1 Resultados da ação 3	71
3.5 Ação 4 – Leitura de tirinhas.....	73
3.5.1 Resultados da Ação 4	78
3.6 Ação 5 – Observação de vídeo, <i>slides</i> e leitura de tirinhas	78
3.6.1 Resultados da Ação 5	83
3.7 Ação 6 – Encerramento da intervenção.....	86
3.7.1 Resultados da ação 6	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88

SUMÁRIO

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética.....	93
ANEXO B – Termo de Assentimento	96
APÊNDICE A – Atividades Diagnósticas.....	98

INTRODUÇÃO

A investigação “O lugar do gênero tirinha¹ em aulas de Língua Portuguesa na educação básica” situa-se na sublinha “Formação do leitor”, proposta pelo Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). A motivação para sua realização surgiu a partir de observações empíricas, como professora de Língua Portuguesa efetiva, atuante no Ensino Fundamental (EF), na Escola Estadual Rômulo Sales de Azevedo, situada no município de Janaúba, Minas Gerais, em que tem sido possível vivenciar não só situações de desinteresse pelas atividades de leitura, propostas nas aulas, mas também visíveis dificuldades de leitura interpretativa e compreensiva por parte dos alunos, desse nível de ensino.

Motivou-nos, ainda, o fato de que os últimos resultados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) evidenciaram que competências e habilidades na leitura do gênero tirinha ainda não foram consolidadas por alunos do EF II, da referida escola. Soma-se a isso, o fato de a escola estar, segundo os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), classificada em “estado de alerta”; o que significa que seus resultados estão abaixo da média esperada.

Frente a essa realidade, o interesse foi realizar investigação com o intuito de, primeiramente, considerar esses resultados e evidenciar sistematicamente as dificuldades, por meio de um teste de leitura de do gênero em questão, aplicado a uma amostra de alunos de oitavo ano e, posteriormente, elaborar e desenvolver intervenção, fundamentada teórica e metodologicamente, com vistas a intervir, de forma positiva, na realidade diagnosticada.

A fundamentação teórica foi baseada nos princípios da Linguística Textual, tal como proposta por estudiosos como Fávero e Koch (1998), Koch (2002, 2004, 2009, 2012), Koch e Elias (2006), Marcuschi (2008) e Cavalcante e outros (2010), que preveem uma abordagem multidisciplinar da linguagem, enfatizando não só aspectos sociais, culturais, cognitivos, mas também interacionais, do fenômeno textual.

Foram, ainda, explorados conhecimentos referentes às estratégias de leitura, tal como discutidas por Solé (1998), e conhecimentos sobre os aspectos gerais referentes aos gêneros textuais, a partir de Marcuschi (2008), e, especificamente sobre o gênero tirinhas, na visão de

¹ Neste trabalho optamos por utilizar a palavra “tirinha”, no singular, para fazer referência ao texto no formato de tiras. Quando no plural, utilizamos “tirinhas”.

Ramos (2015), além de uma consulta aos objetivos e metodologias do trabalho com a linguagem, propostos nos documentos de parametrização do ensino.

Posto isso, salientamos que o propósito da investigação e do desenvolvimento da ação é responder a seguinte pergunta de pesquisa:

- Quais são os efeitos produzidos, com aulas de leitura do gênero textual tirinha, fundamentadas na Linguística Textual, por meio de estratégias de leitura desenvolvidas com duas turmas de 8º ano do ensino fundamental II, da Escola Estadual Rômulo Sales de Azevedo?

Partimos do princípio de que, conforme os Conteúdos Básicos Comuns de Língua Portuguesa, doravante CBC/LP (1998), a escola não pode permanecer insensível e omissa frente aos desafios que se lhes apresentam, em relação ao seu papel de formar leitores competentes.

Consideramos, também, que, conforme esse documento de parametrização do ensino, “Não é possível esperar que os textos que subsidiam o trabalho das diversas disciplinas sejam autoexplicativos” (CBC/LP, 1998, p. 32). O entendimento é de que a leitura compreensiva é estreitamente dependente não só dos conhecimentos prévios que o leitor tem sobre o tema, mas também do grau de familiaridade com as especificidades do gênero proposto para leitura.

Assumimos, assim, o posicionamento de que cabe à escola oferecer oportunidades para ampliar o domínio discursivo dos alunos, proporcionando atividades de leitura que contemplem os variados gêneros que circulam na sociedade. Nesse sentido, coadunamos também com o proposto por Koch (2013), que, ao posicionar-se sobre o ensino de Língua Portuguesa, afirma que, a partir dos estudos de Linguística Textual, é necessário dar prioridade para atividades de leitura e produção de textos,

[...] levando o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua nas diversas situações de interação verbal, sobre o uso dos recursos que a língua lhes oferece para a concretização de suas propostas de sentido, bem como sobre a adequação dos textos a cada situação (KOCH, 2013, p. 1).

dando a entender que os textos não trazem, em sua superfície, tudo o que é necessário para sua compreensão e que, sendo assim, conhecimentos prévios e situações contextuais devem ser ativados, bem como diferentes estratégias devem ser consideradas e utilizadas para que de fato a compreensão ocorra.

Assim, considerando esses entendimentos, achamos oportuna a escolha do gênero tirinha, por suas características de organizar-se por uma linguagem articulada entre os elementos visuais e verbais, que requerem do leitor o acionamento de conhecimentos prévios, linguísticos, textuais e de mundo, bem como a compreensão do funcionamento próprio do gênero, de seu contexto de produção e circulação e, ainda, a exploração da intertextualidade nele presente.

Por ser um gênero que comporta um alto número de informações a serem mobilizadas, pode proporcionar não apenas uma leitura divertida e prazerosa, de forma a envolver os alunos, mas também um trabalho rico com a linguagem, favorecendo o desenvolvimento da competência de leitura compreensiva.

Ademais, entendemos que o trabalho com o gênero textual tirinha nos anos finais de ensino fundamental vai ao encontro dos interesses próprios da faixa etária dos estudantes e, dadas as variadas temáticas que esse gênero aborda, proporciona a necessária continuidade do desenvolvimento social e afetivo, além de contribuir com o processo de letramento em suas dimensões (artísticas, científicas, humanísticas e literárias, por exemplo).

Soma-se a isso o fato de que é um gênero presente em vários portadores textuais que circulam em nossa sociedade e, inclusive: (i) está presente no repertório de leituras sugeridas pelos livros didáticos; (ii) faz parte de questões propostas nas provas das avaliações sistêmicas;

(iii) de avaliações de concursos e, (iv) de avaliações de processos seletivos para ingresso no ensino superior. Tudo isso indica que é um texto a ser trabalhado, enfaticamente, nas salas de aula do ensino fundamental.

Sobre esse gênero textual, Ramos (2010, p. 24) afirma que é originado das histórias em quadrinhos e que “[...] trata-se de um texto curto – dada a restrição do formato retangular, que é fixo, construído em um ou mais quadrinhos, com presença de personagens fixos ou não, que cria uma narrativa com desfecho inesperado no final”. São características que, naturalmente, exigem o reconhecimento de que é um gênero textual, e, como tal, requer o estabelecimento de estratégias para que sua leitura seja significativa.

Tendo em vista essas considerações, hipotetizamos que:

- É possível conseguir efeitos positivos em relação ao desenvolvimento das habilidades leitoras de alunos do EF II, a partir da leitura de textos do gênero tirinha, por meio de aulas fundamentadas nos princípios da Linguística Textual, desenvolvidas via estratégias de leitura.

Tudo indica que os alunos terão maior interesse e entusiasmo pelas aulas de leitura, e, conseqüentemente, evidenciarão maior competência no que se refere à interpretação e compreensão das temáticas apresentadas pelo gênero, adquirindo habilidades necessárias às demais leituras com as quais se depararem, interesse maior das aulas de LP no EF.

Sendo assim, sobre a relevância desse estudo, ressaltamos, inicialmente, a necessária e urgente iniciativa de proporcionar oportunidade para que os alunos entendam os valores da leitura na vida deles, como membros de uma comunidade essencialmente escrita, e, uma vez descobertos esses valores, eles se sintam estimulados e interessados pela leitura em sala de aula e passem a ter gosto e estímulo para ler também os demais gêneros e tipos textuais que circulam na escola e na sociedade, se envolvendo cada vez mais em práticas de letramentos que ultrapassem os muros da escola e reflitam na sociedade.

O entendimento é de que, desse modo, a escola desempenha seu papel de formar cidadãos que sejam críticos e participativos. Ressaltamos, também, a importância dos profissionais da educação passarem pelo processo de educação continuada, com vistas a se fundamentarem teórica e metodologicamente, adquirindo competências para um trabalho relevante e significativo ante o quadro de resultados insatisfatórios que vêm sendo verificados em nossas escolas.

Assim, conhecedores dos problemas empiricamente verificados em nossas salas de aula e confirmados pelas avaliações sistêmicas, e conscientes do nosso papel como professores de LP, tudo somado à oportunidade de cursar o ProfLetras que propõe atitudes investigativas e exige fundamentação teórica e prática, a proposta é desenvolver atividade de pesquisa e intervenção com a finalidade de proporcionar aos alunos a oportunidade de uso da língua, em práticas sociais de leitura significativa em seu cotidiano. Ante os resultados que esperamos, sejam positivos, fica o incentivo para a adoção de práticas investigativas e ações significativas também por parte dos demais professores da escola.

Tendo em vista essas considerações, e com vistas a responder a pergunta de pesquisa, o objetivo geral que norteou a investigação foi:

- Avaliar os efeitos produzidos por aulas de leitura do gênero tirinha, por meio de estratégias de leitura, fundamentadas na Linguística Textual, desenvolvidas em duas turmas de alunos do ensino fundamental II.

Os objetivos específicos foram definidos na forma de metas específicas que, a nosso ver, complementam e viabilizam o alcance do objetivo geral, além de direcionar a estrutura do relatório de pesquisa. Para tal, eles foram definidos nos níveis teórico, prático e metodológico.

O objetivo teórico, salientamos, foi elaborado para dar origem ao capítulo 1, que evidencia o referencial teórico da dissertação. Os objetivos práticos resultam no capítulo 2, que comporta, além da explicitação do contexto e dos sujeitos, a metodologia e os instrumentos de coleta de dados, apresenta a descrição dos resultados do diagnóstico de leitura. Já os objetivos metodológicos dão origem ao capítulo 3, de apresentação do plano de ação, seu desenvolvimento e resultados.

Seguem os objetivos específicos:

Teórico

- Apresentar revisão bibliográfica sobre os pressupostos teóricos e metodológicos referentes à Linguística Textual, à leitura e às estratégias para sua realização, sobre gêneros textuais – especificamente sobre o gênero tirinha.

Práticos

- Elaborar e aplicar instrumento de coleta de dados para diagnosticar experiências e habilidades de leitura do gênero tirinha de uma amostra de alunos;

Metodológicos

- Planejar e desenvolver estratégias de leitura de coletâneas de tirinhas.
- Descrever e avaliar os efeitos de atividades de leitura de tirinhas da turma da Mônica, desenvolvidas em sala de aula de duas turmas de 8º ano do ensino fundamental II da Escola Estadual Rômulo Sales de Azevedo.

O trabalho dissertativo está estruturado em Introdução; Capítulo 1, com a fundamentação teórica, Capítulo 2, com o contexto (universo e amostra), procedimentos metodológicos (metodologia, técnica de coleta de dados), apresentação e descrição dos resultados do diagnóstico; Capítulo 3, com o plano de ação, seu desenvolvimento e discussão dos dados; e, finalmente, as considerações finais.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

Aquilo que se vê depende do lugar em que foi visto, e das outras coisas que foram vistas ao mesmo tempo (Clifford Geertz).

O ponto de partida para a eleição da Linguística Textual como suporte teórico para embasar os conhecimentos e atividades a serem propostos no desenvolvimento do plano surgiu do entendimento de que, conforme propõem os estudiosos da linguística, a gramática de frase não é suficiente para o estudo dos textos. Nesse sentido, a consideração é de que é a Linguística Textual que se preocupa com o texto e suas ações, sejam elas: (i) linguísticas, advindas dos conhecimentos gramaticais e enciclopédicos; (ii) cognitivas, advindas dos conhecimentos armazenados na memória a curto e longo prazo, e, (iii) sociais, advindas das convenções e das divergências do contexto social de produção de conhecimentos.

Assim, a intenção é fundamentar as ações educativas, principalmente as referentes ao ensino aprendizagem da leitura, nos postulados dessa teoria, como forma de contribuir para uma mudança de atitude em relação às aulas de Língua Portuguesa e, com isso, alcançar melhores resultados com uma amostra de alunos do ensino fundamental II, aperfeiçoando, dessa forma, a prática profissional. Para isso, importa entender o surgimento desses postulados, bem como quais são eles e como interferem na leitura de textos na escola, particularmente na leitura de tirinhas.

1.1 Breve histórico, conceitos e relevância da Linguística Textual

Conforme estudiosos da área, a Linguística Textual surgiu na Alemanha e desenvolveu-se na década de 1960. Para esse ramo da Linguística, as investigações passaram a ter o texto, em suas amplas perspectivas – produção, compreensão e reprodução –, como objeto de estudo e as ações linguísticas, cognitivas e sociais como necessárias à compreensão dos processos de leitura e escrita, devendo ser, então, consideradas essenciais no processo escolar, de trabalho com a língua. Conforme apontam Fávero e Koch (2012), entre os vários teóricos precursores, é possível citar, por exemplo: Weinrich (1964, 1971, 1976), Hartmann (1968-1971), Isenberg (1971), Van Dijk (1972), Petöfi (1973), Vater (1979), Beaugrand e Dressler (1981), Dressler (1997), cada um se dedicando a uma perspectiva mais do que às outras.

Como ponto de vista comum, como aponta Dressler (1997), todos coadunam com a ideia de que poucos são os problemas da gramática que não apresentam relação com a linguística do texto, com o que Marcuschi (2012, p. 11) corrobora, em seus estudos sobre a linguística de texto, afirmando que “Anteriormente à década de 1960, as pesquisas linguísticas tinham como limite o estudo da frase – fonologia, morfologia e sintaxe frasal –, desconsiderando os aspectos semânticos e contextuais em diferentes situações de comunicação”.

Ainda sobre a trajetória da Linguística Textual, conforme estudos publicados recentemente, Koch (2017) vai das análises interfrásticas e gramática de texto na perspectiva semântica à virada pragmática e virada cognitivista na perspectiva sociocognitivo- interacionista.

Para fins desse estudo, importa, sobretudo, a perspectiva cognitivista, delineada a partir da década de 1980, com expoentes tais como Beaugrand e Dressler (1981), referidos como marcos desse período e, segundo os quais, o texto é considerado como resultante de processos mentais, originado por uma série de operações cognitivas interligadas. Nessa perspectiva, a leitura requer procedimentos decisórios de seleção e combinação, envolvendo processos cognitivos que integrem os diversos conhecimentos dos envolvidos no processo, não só na descrição mas também na descoberta de procedimentos necessários ao que os autores denominam de “atualização e tratamento no quadro das motivações e estratégias de produção e compreensão de texto”.

Sendo assim, o pressuposto é de que os envolvidos em uma comunicação já dispõem de “[...] saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividade da vida social e têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados para que sua atividade seja coroada de sucesso” (KOCH, 2017, p. 34), implicando que, na atividade de leitura compreensiva de um texto, ocorrem expectativas e ativação de conhecimentos e experiências, mediante a construção de metas e o estabelecimento e seleção de objetivos.

Essas considerações implicam, para fins deste estudo, que as atividades com leitura, na sala de aula, devem ser desenvolvidas, levando-se em conta essas pressuposições, sob pena de se tornarem desinteressantes e, sobretudo, de não alcançarem o propósito de formação de leitores letrados.

Vale enfatizar que, no Brasil, a Linguística Textual passou a ser conhecida a partir da década de 1980, sobretudo com os trabalhos de Koch na Universidade de Campinas (Unicamp) e de Marcuschi na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e que, conforme esses autores brasileiros, os postulados dessa teoria, no que tange ao ensino aprendizagem da leitura e da

escrita, passam a ser considerados relevantes para a mudança das ações educativas, no que concerne não só às atitudes dos professores mas também no tocante ao próprio material a ser utilizado.

Pode-se afirmar, também, que a proposta é de que o ensino deixe de ter como prioridade o trabalho com a unidade frasal e passe a ser desenvolvido por meio do texto que, por sua vez, não mais se restringe àqueles didáticos ou didatizados, presentes exclusivamente nos livros didáticos. Sobre isso, Marcuschi (1983 - 2012, p. 16), afirma que a linguística de texto dispõe do que ele denominou “Dogma de fé: o texto é unidade linguística hierarquicamente superior à frase. E uma certeza: a gramática de frase não dá conta do texto”.

Sobre isso, Fávero e Koch (1998) são de parecer que

[...] a linguística textual comporta diversas manifestações: cabe à semântica do texto explicitar o que se deve entender por significação de um texto e como ela se constitui. É tarefa da pragmática do texto dizer qual é a função de um texto no contexto (extralinguístico). A sintaxe do texto tem por encargo verificar como vem expressa sintaticamente a significação de um texto e como pode expressar o que está à sua volta. Entretanto correlacionada à sintaxe do texto, está a fonética do texto, que de modo análogo à fonética da frase, ocupa-se das características e dos sinais fonéticos da configuração sintática textual (FAVERO e KOCH, 1998, p. 12).

Pensando no conceito e na relevância das gramáticas textuais, Fávero e Koch (1998, p.

17) adotam o ponto de vista de Van Dijk (1978). Para o autor, a linguística textual deve ser caracterizada pelos “[...] tipos de objetos e de problemas que constituem o seu campo de estudo”. Sendo assim, não há necessidade de provar que a gramática textual ou a linguística textual estão erradas. A partir do ponto em que se considere o estudo das estruturas do discurso, como aspecto integrante da linguística, não haverá mais necessidade de dizer gramática e linguística de texto, pois elas estariam inseridas na gramática e na linguística de um modo geral.

Nota-se que a Linguística Textual faz referência ao texto como ‘entidade multifacetada’, resultante não apenas dos conhecimentos inerentes à linguagem, mas também, de um processo extremamente complexo de interação social e de construção social de sujeitos, tal como proposto por Koch (2004). Além disso, propõe uma concepção de leitura que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em eventos interacionais e, por isso, considerada interessante para fundamentar ações de leitura de tirinhas.

Já sobre texto e discurso, cabem aqui esclarecimentos específicos que podem contribuir para um trabalho profícuo com o gênero tirinha.

1.1.1 Texto x discurso no âmbito da Linguística Textual

Para Fávero e Koch (1998), os termos “discurso” e “texto” são empregados tanto como sinônimos quanto termos díspares, o que se dá por conta das diferenças entre as línguas, uma vez que se associam “texto” a “gramática de texto” e “linguística de texto” ou, ainda, “texto” associado a “discurso”.

Para esclarecer essa questão, Van Dijk (*apud* Fávero e Koch, 1998, p. 23) define o discurso como “[...] unidade passível de observação, aquela que se interpreta quando se vê ou se ouve uma enunciação” e texto como a “[...] unidade teoricamente reconstruída, subjacente ao discurso”. Assim sendo, o texto seria o que aparece de maneira mais concreta e o discurso o que é passível de interpretação a partir da observação e da soma de outros conhecimentos.

Segundo as autoras, o discurso é a atividade comunicativa de um falante em uma determinada situação, envolvendo o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor e o próprio evento de enunciação, sendo que, sua manifestação linguística ocorre por meio dos textos. Assim, o texto pode ser considerado uma passagem, falada ou escrita, de qualquer extensão que possua significado apresentando padrões de textualidade que têm a coesão e a coerência como imprescindíveis.

Para fins desse estudo, importa salientar que a leitura significativa de tirinha, implica não só o entendimento desse gênero textual como texto, mas também como discurso, já que, para além do objetivo de causar humor, as tirinhas, em uma abordagem multidisciplinar da linguagem, comportam aspectos sociais, culturais, cognitivos e interacionais que certamente mobilizam um vasto conjunto de saberes para que de fato sua compreensão ocorra.

Considera-se, assim, que as tirinhas estão imbrincadas de uma linguagem diretamente relacionada às que contribuem para o funcionamento da sociedade e, sendo assim, no desenvolvimento de suas aulas, o professor deve levar em consideração, pressupostos teóricos e metodológicos estratégicos necessários ao desenvolvimento de habilidades específicas para a leitura do gênero. Seguem algumas considerações referentes aos princípios envolvidos no ato de ler compreensivamente.

1.1.2 Princípios da construção de sentidos e fatores envolvidos no ato de ler

Segundo Koch (2011), o processo de produção textual pode ser concebido como uma atividade relacionada à interação entre os sujeitos para alcançar determinados fins. Baseando-

se nas teorias sociointeracionais, a autora afirma ainda que na construção de um texto existem os sujeitos que irão planejar e organizar o texto por meio de alguns fatores como, por exemplo, (i) a especificidade da situação; (ii) as normas; (iii) as convenções socioculturais e (iv) os conhecimentos supostamente compartilhados.

Assim, na leitura de um texto, torna-se necessária a realização de ações cognitivo- discursivas às quais devem ser agregadas características que proporcionarão, além da produção dos sentidos nele inscritos, a atribuição de sentidos outros, decorrentes de conhecimentos que já fazem parte da bagagem experiencial do leitor.

Decorrente dessas considerações, o conceito de texto sofreu variadas definições, até mesmo na Linguística Textual. Isso aconteceu devido à orientação teórica adotada e/ou o autor. Inicialmente, segundo Koch (2011), o texto foi definido como: unidade linguística (do sistema) superior à frase; sucessão ou combinação de frases; cadeia de pronominalizações ininterruptas; cadeia de isotopias; complexo de proposições semânticas. Mais tarde, por um viés pragmático, o texto passou a ser considerado como, afirma Koch (2011), uma sequência de atos de fala (teorias acionais); fenômenos primariamente psíquicos, isto é, resultantes de processos mentais (vertente cognitiva); e, como sendo somente uma parte de um processo maior de atividades globais de comunicações (teoria da atividade verbal).

Nessa perspectiva o texto pode ser pensado como atividade verbal, com fins sociais, que tenha intencionalidade e seja necessariamente interacional. Texto é assim, sob o ponto de vista de Koch (2011), conceituado

[...] como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos comunicadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir- lhes, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (KOCH, 2011, p. 27).

Portanto, o texto pode ser considerado como um construto formado por elementos linguísticos que são relacionados e organizados pelos usuários da língua no momento da atividade verbal, proporcionando, assim, a interação social, além da compreensão de aspectos semânticos. A autora defende a ideia de que um texto se constitui como texto no momento em que as pessoas envolvidas no ato de comunicação, por meio de uma manifestação linguística, além da atuação de fatores situacionais, cognitivos, socioculturais e interacionais, conseguem determinar um sentido para ela.

Ainda a respeito do conceito de texto, Koch, (2011, p. 30) afirma que “[...] o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele”, no momento da interação, quando os parceiros da comunicação linguística conseguem, em conjunto, construir um sentido que seja adequado. Para o processamento do texto, Koch (2011) destaca que são necessários três sistemas de conhecimento, a saber: o linguístico, o enciclopédico e o interacional. O conhecimento linguístico refere-se ao conhecimento gramatical e lexical, normalmente está explícito na superfície do texto e pode ser investigado no percurso da leitura. O conhecimento enciclopédico, também denominado de conhecimento de mundo, é aquilo que já foi aprendido por meio de vivências e experiências e que está guardado na memória do leitor, podendo ser ativado mediante pistas presentes no texto. Já o conhecimento sociointeracional é aquele que vem das ações verbais, ou seja, por meio da linguagem em uso, no momento da interação autor – texto – leitor. Assim, para o processamento textual são necessárias estratégias que englobem todos esses conhecimentos.

Koch (2015) fala dos princípios de construção textual do sentido, baseando-se em Beaugrande e Dressler (1981), que apontam sete critérios para o sentido de um texto, a saber:

- (i) a coesão e (ii) a coerência – que estão centrados no texto – e os outros cinco, (iii) situacionalidade, (iv) informatividade, (v) intertextualidade, (vi) intencionalidade e (vii) aceitabilidade – centrados no usuário.

A coesão e a coerência são apresentadas como fatores semânticos formais de textualidade, sendo que a coesão textual pode ser definida como um fenômeno no qual os componentes linguísticos ficam entrelaçados no texto, através de recursos linguísticos e assim formam sequências com sentido. Nas palavras de Koch (2015):

Costumou-se designar por coesão a forma como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se interligam, se interconectam, por meio de recursos também linguísticos, de modo a formar um tecido (tessitura), uma unidade de nível superior à da frase, que dela difere qualitativamente (KOCH, 2015, p. 45).

Dessa maneira, podemos dizer que a coesão ocorre quando os elementos formais de uma língua se relacionam com os elementos linguísticos e formam relações de sentido. A coesão acontece no plano superficial do texto.

Ainda com referência à classificação da coesão, Koch (2011, 2015) a divide ou classifica em remissão e sequenciação. A coesão por remissão (coesão remissiva) desempenha a função de (re)ativação de referentes e ainda de sinalização textual. Isso acontece por meio da referenciação anafórica ou catafórica em que referentes principais ou temáticos são retomados

por meio de recursos gramaticais como, por exemplo, por pronomes e numerais: Exemplos: (i) “Hoje Paulo passou na rua de minha casa. Vi-o acompanhado de um cão.”. Nota-se que o pronome “o” retoma o antecedente “Paulo”. Já a referência catafórica, pode ser assim ilustrada: “Os animais de estimação mais comuns são estes: cães, em primeiro lugar e gatos em segundo.” O pronome demonstrativo “estes” faz referência a “cães” e “gatos”, que aparecem na sequência textual.

A coesão sequenciadora (coesão sequencial), segundo Koch (2011), diz respeito à continuidade dos sentidos, isto é, faz o que faz o texto avançar. Isso ocorre por meio de forma direta (sem retomadas) ou pode acontecer por meio de termos ou expressões, paralelismos e paráfrases, por exemplo.

De acordo com Koch (2015), a coesão remissiva inicialmente era vista pela Linguística Textual como um meio no qual o produtor do texto refere-se, através de elementos linguísticos, a outros elementos do texto, anáfora (anteriores) ou catáfora (subsequentes). Os recursos que criam a coesão referencial (remissiva) são de ordem gramatical e lexical, ou, ainda, vindos do conhecimento de mundo, por meio da realização de inferências. Já a coesão sequencial refere-se aos aspectos linguísticos que são necessários para estabelecer relações semânticas e/ou pragmático-discursivas para fazer um texto progredir. Assim, a coesão sequencial é o elemento que organiza os fatos do tempo no texto. É feita com o uso de conectivos ou por marcadores verbais, nesse caso, é estabelecida pelas conjugações no pretérito perfeito, pretérito mais-que-perfeito e o pretérito imperfeito do indicativo.

A coerência, por sua vez, conforme salienta Koch (2011, p. 52), refere-se aos “[...] elementos subjacentes à superfície textual” que promoverão sentidos. Dessa forma, a coerência é feita pelos interlocutores, em um momento de interação, por meio de fatores situacionais, cognitivos, interacionais e socioculturais. Koch (2015) aponta a coerência como a maneira em que os elementos implícitos de um texto ajudam na produção de sentidos.

Já sobre os cinco fatores pragmáticos de textualidade – diretamente ligados à relação produtor-interlocutor – apresentados por Koch (2015), com base em Beaugrande e Dressler (1981), tem-se que:

- (i) a situacionalidade tem a ver com o modo como os usuários interpretam as relações entre o texto e sua situação de ocorrência. Pode ser compreendida sob dois aspectos: a) da situação para o texto – caso referente aos fatores que permitem que um texto seja importante para uma dada situação comunicativa. Isso diz respeito ao fato da situação comunicativa interferir na produção/recepção do texto e determina

escolhas como, por exemplo, nível de formalidade, variedade linguística a ser usada, entre outras.

b) do texto para a situação – refere-se ao fato de que existe uma mediação entre o que acontece no mundo real e no mundo construído pelo texto. Quando um texto é escrito, seu autor leva em conta, para essa construção, suas experiências, objetivos, seu modo de ver o mundo;

- (ii) a informatividade é diretamente relacionada com as expectativas e conhecimentos dos usuários e tem a ver com grau de novidade e de previsibilidade. É, inclusive, possível afirmar que, quanto mais previsível (maior número de informações dadas o texto tiver), menos informativo será para determinado leitor, porque acrescentará pouco às informações que ele já possui. Da mesma forma, um texto que apresenta informatividade alta demais (informações novas) pode se tornar de difícil compreensão. Em ambos os casos o leitor pode rejeitar o texto.

Os próprios estudiosos no assunto defendem que um grau mediano de informatividade seria o mais adequado. É o equilíbrio que permite ao leitor apoiar-se no conhecido para processar o novo. Assim, o ideal é propor a leitura de textos que alternem zonas de baixa informatividade com zonas de alta informatividade, de forma a permitir que o leitor integre as informações e alcance a compreensão.

- (iii) a intertextualidade diz respeito à maneira com que a produção/recepção de um determinado texto está diretamente relacionada ao conhecimento de outros textos, ou seja, a relação que deve ser identificada pelos interlocutores, no momento da produção e da leitura.
 - (iv) a intencionalidade tem a ver com a maneira como os locutores usam os textos para realizar suas interações comunicativas. Importa considerar que as ações discursivas não dependem apenas do ponto de vista do autor, mas têm a ver com as perspectivas, crenças, planos e metas tanto do autor quanto do receptor.
 - (v) a aceitabilidade é a ação dos interlocutores de aceitarem ou não a manifestação linguística do outro como sendo uma produção coesa e coerente, relevante ou não.
- O leitor/ouvinte irá atribuir sentido ao texto, mesmo que este contenha algumas incoerências. Dessa forma, é possível compreender que a aceitabilidade de um texto depende menos de sua correção, em termos de correspondência ao ‘mundo real’ e mais da credibilidade e relevância que lhe são atribuídas numa determinada situação comunicacional.

Os conceitos de coesão e coerência foram sendo modificados ao longo do tempo. Constatou-se, porém, que a coesão não é condição única para a coerência, uma vez que a coerência é constituída a partir do texto e não no texto propriamente dito, através de uma relação de interação. Alguns estudiosos afirmam que a coerência é constituída por meio de processos cognitivos dos usuários formados pelo texto e seu contexto. Dessa maneira, a falta de coesão não é problema para a coerência textual. Numa abordagem sociocognitiva e interacionista, conforme Koch (2015, p. 55), a coerência passou a ser vista como uma “construção situada dos interlocutores”.

Dadas essas considerações a respeito dos pressupostos da Linguística Textual, importa salientar que, para fins da investigação aqui proposta, entende-se que o processo de leitura compreensiva de um texto está na observância desses fatores de natureza linguística e extralinguística, propostos pelos analistas textuais. Importa, assim, salientar que, observados tais fatores, são criadas condições de proporcionar variadas leituras do gênero textual tirinha, o que enriquece o nível de produção compreensiva dos alunos, inclusive para a leitura de outros gêneros textuais.

Considerando o proposto por Geraldi (1997), quando aborda as condições de produção de um texto, afirmando que seja qual for a modalidade, o aluno precisa ter o que dizer e ter uma razão para dizer, o interlocutor e as estratégias do que será dito devem estar bem definidas não só no ato da produção, mas também, e sobretudo, identificados no ato da leitura, já que é preciso que se tenha em mente quais fatores estão expressos e que servirão para um planejamento da atividade leitora que levem a um bom resultado.

Deixamos clara a nossa intenção de desenvolver as atividades interventivas previstas neste trabalho, observando esses aspectos teóricos, importantes para o processamento da atividade leitora.

Passamos a evidenciar a importância social da leitura e algumas estratégias para sua abordagem em sala de aula.

1.2 Pressupostos teóricos referentes à leitura e estratégias para sua realização

Ao fazer menção à leitura, faz-se necessário salientar que a ação de ler intensifica a libertação do homem como cidadão, se colocando, portanto, como instrumento de desempenho da cidadania, uma vez que lhe possibilita a construção de novos conhecimentos.

Sobre isso, Silva (1997, p. 22), por exemplo, defende que o processo da leitura é “[...] uma atividade que possibilita a participação do homem na sociedade” e é, por isso, fundamental, não importando a classe social, a profissão ou a etnia. Por meio da leitura o homem se constitui ideologicamente, adquire capacidade de se posicionar criticamente e com criatividade, tornando-se ativo, portanto sujeito e não objeto dos processos de mudança que se desencadeiam na sociedade. Conforme Zilberman (1982, p. 17), o ato de ler compreende “[...] toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca, podendo qualificar a leitura como mediadora entre cada ser humano e seu presente, além de ser uma descoberta de mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual”.

Esse posicionamento dos teóricos permite o entendimento de que o ato de ler é intelectual e pressupõe a ação reflexiva do leitor no sentido de estabelecer sentidos. Sendo assim, coadunamos com o proposto por Lajolo (1982, p. 59) que “Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado”. Lajolo (1982, p. 59) defende, ainda, a ideia de que o ato de ler pressupõe o relacionamento do texto lido, com outros textos, “[...] de forma a reconhecer o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista”, processo que ocorre com o acrescentamento de sentidos outros, a partir de pistas deixadas, de forma consciente ou não, pelo autor.

Fica evidente que a leitura e a compreensão de textos devem ser a base da aprendizagem escolar, contudo, sem que ocorra a memorização de uma infinidade de regras, já que é por meio de materiais e de contextos significativos que o aluno vê, efetivamente, a cada ato de leitura, uma superação de posição ingênua, evoluindo para outra, mais crítica, com base em suas vivências e expectativas. Essa ideia encontra fundamento em Ferreiro (2003, p. 21), para quem “[...] ler é buscar significado, e o leitor deve ter um propósito para buscar significado no texto”. A autora dá a entender que, apesar de a leitura ser uma busca de significados, um processo de construção de sentidos, estes não estão exclusivamente no texto, já que são gerados/construídos pelo leitor de forma interativa com o texto. Sobre isso, Koch e Elias (2006, p. 11) afirmam que “O sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos”.

Evidencia-se, dessa forma, a possibilidade de que em uma sala de aula, alguns alunos desenvolvam melhor a leitura do que outros. Cada um compreende o que a sua expectativa

sobre o mundo lhe permite compreender; cada um se aproxima, na medida das suas possibilidades, da mensagem que o autor desejou transmitir e, ainda, cada um constrói o significado conforme seu próprio desvendamento das ideias do texto, sua organização de informações, estabelecimento de relações e realização de reflexões.

Conforme Gil Neto (1996):

A leitura de textos provoca no leitor um movimento de reflexão sobre o mundo e sobre o mundo do texto. A prática de ler acaba envolvendo o aluno. Ler é uma valorosa ação e acontecimento para que o aluno extrapole e avance enquanto ler que pensa e que descobre o pensamento de outros, através da palavra e da sua organização (GIL NETO, 1996, p. 66).

Essas reflexões nos levam a concluir que a escola deve reconhecer a importância da leitura para o desenvolvimento cultural e social, compreendendo o papel social que ela desempenha na formação dos indivíduos. Para isso, é necessário que ela compreenda os pressupostos teóricos e metodológicos inerentes ao desenvolvimento das ações leitoras em sala de aula.

Conforme Koch e Elias (2006) a leitura se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, contudo, requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. As autoras alertam também para a complexidade das atividades de leitura, afirmando sobre a existência de elementos linguísticos presentes na superfície textual, mas também daqueles presentes nos conhecimentos prévios e extratextuais dos leitores.

Sendo assim, as capacidades de leitura e de interpretação de textos estão sempre associadas ao conhecimento de mundo e, nesse sentido, dependentes do trabalho realizado no seio familiar, com leituras de diferentes naturezas e de outros níveis de escolarização, por exemplo.

Estudiosos do assunto firmam que a criança lê o mundo que a rodeia muito antes de um aprendizado sistemático e é o contato contínuo com a diversidade de leitura que leva o leitor a associar experiências já existentes, ajudando-os na compreensão de novos textos, assim, é indispensável que o professor possibilite acesso a uma diversidade de gêneros textuais, favorecendo a interpretação deles por meio de estratégias que, de fato, proporcionem a formação de opiniões.

1.2.1 Estratégias de leitura

Sabe-se que no ensino fundamental a leitura, ao lado da escrita, aparece como meta prioritária de ensino e que o ideal é que ao final dessa etapa os alunos possam ler textos de forma autônoma. A experiência, contudo, tem mostrado que o fato de os alunos serem considerados alfabetizados apenas por conseguirem ler, com fluência, textos simples, não garante que eles compreendam o que leem e nem que ajam de maneira autônoma no mundo letrado.

Para que de fato eles alcancem a condição de leitores que estabelecem compreensão para os textos lidos, cabe ao professor a escolha de textos significativos e interessantes, seguida de um trabalho de exploração e de compreensão. Para isso, é melhor que o professor desenvolva suas atividades por meio do acionamento de estratégias de leitura, definidas por Solé (1998), como procedimentos cognitivos e metacognitivos complexos que implicam, no ato da leitura, a capacidade do leitor de refletir e planejar a própria atuação.

Sobre as estratégias de leitura, vale salientar que Solé (1998), quando se refere ao processo de leitura, põe em evidência o pressuposto de que

[...] para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão [...]. Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre (SOLÉ, 1998, p. 24).

Conforme destaca Solé (1998, p. 69), esses procedimentos envolvem, pelo menos, dois componentes essenciais, a saber (i) auto direção – que implica a existência de um objetivo e a consciência de que esse objetivo existe e, (ii) auto controle – ou seja, o supervisionamento e a avaliação do próprio comportamento em decorrência dos objetivos, e, ainda, a possibilidade de modificá-los se necessário.

Essas considerações permitem o entendimento de que, para Solé (1998, p. 22), a leitura deve ser guiada por um objetivo e é uma atividade por ela definida como “[...] um processo de interação entre o leitor e o texto”, pressupondo um leitor ativo, ou seja, “[...] que processa e examina o texto”.

A autora cita alguns dos principais objetivos norteadores da leitura, que são:

[...] devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, etc. (SOLÉ, 1998, p. 22).

Conforme essa citação, de acordo com o objetivo que o leitor tiver, ele construirá um significado para o texto lido, implicando o entendimento de que um mesmo texto pode ser lido de diferentes formas, por diferentes leitores, já que, apesar de encerrar um significado claro, a percepção dependerá de cada sujeito leitor, pois, cada um tem sua maneira de interação com o texto e o autor, decorrente dos conhecimentos prévios e objetivos estabelecidos.

Solé (1998) aborda a perspectiva interativa baseada em Rumelhart (1997), Adams e Collins (1999), Alonso e Mateos (1995), Solé (1987), Coloner e Camps (1991) e firma que a leitura deve ser determinada como um processo de compreensão do texto escrito e, para que isso aconteça, é necessário que haja, por parte do leitor, além de expectativas de leitura, conhecimentos prévios referentes à forma e ao conteúdo. Assim, para que ocorra a leitura, é necessário decodificar, traçar ou observar os objetivos de leitura, acionar conhecimentos prévios e fazer inferências.

Para a autora, no modelo interativo, tal como proposto pela Linguística Textual, a leitura deve ser considerada a ação em que o leitor utiliza seus conhecimentos prévios e seu conhecimento do texto para interpretar o que foi escrito e, quando isso ocorre, é possível dizer que o leitor conseguiu processar o texto e seus diferentes elementos e que entendeu as estratégias necessárias para sua compreensão.

Segundo Solé (1998), o processo de leitura deve permitir que o leitor construa uma ideia sobre o conteúdo do texto e assim o compreenda, a partir de seus interesses e objetivos, buscando o que lhe interessa no texto. Por meio de uma leitura individual, pode não só seguir adiante, mas também voltar atrás na leitura, parando para pensar sobre o texto, refletir ou relacionar informações, de acordo com seus interesses. A autora afirma que esse processo é interno, mas precisa ser ensinado. Assim, a proposta da autora, para a leitura, é a de que seria necessário ter habilidades de decodificação e aprender estratégias que levem à compreensão. Os leitores que já são especializados, à medida que leem, fazem verificação e usam estratégias para conseguir interpretar. Significa que o leitor precisa atuar de forma que tenha o controle sobre sua leitura. Assim, ele poderá regular o que estiver lendo. Precisa estabelecer objetivo para a leitura e isso poderá gerar hipóteses. Quando isso ocorre gera a compreensão e, se isso não acontecer, é

necessário empreender ações para resolver tal situação. O leitor pode regular sua leitura e ter o controle sobre ela.

Considera-se que os fatos que ocorrem em uma história permitem ao leitor prever o que vai acontecer na leitura. Ainda para a mesma autora, esse processo deve ser ensinado e aprendido. Quando um professor lê e formula as previsões de um texto para os alunos, esses devem questionar como ele chegou a isso. Bom seria que nem tudo fosse concretizado para que os alunos notassem que a exatidão nas previsões não é o mais importante e sim o ajuste e a coerência. Isso implica que as interpretações que o leitor faz durante a leitura mostram o que é mais relevante em relação ao objetivo e o orientam sobre o modo fazer a leitura mais eficiente, crítica e precisa. Dessa forma, o ler constrói sua interpretação e a compreensão dos sentidos ali expressos. Nós leitores só compreendemos porque realizamos um ‘esforço cognitivo’ significativo durante a leitura. O leitor, por ela determinado como ativo, é aquele que consegue processar e dar significados àquilo que estiver escrito.

Assim, para a autora, a leitura é a construção de uma interpretação o que se dá por meio da intervenção do texto que precisa ter uma lógica, coerência e uma organização. Além disso, para que um leitor leia, compreenda e aprenda é necessária a realização de um esforço cognitivo durante a leitura e assim ocorra a intervenção de um leitor ativo, ou seja, aquele que utiliza de seus conhecimentos prévios para atribuir significado ao que estiver lendo.

Dessa forma, o entendimento é de que, quando se produz um texto, autor/produtor não espera que todos leiam e interpretem da mesma maneira, visto que cada leitor é único e possui vivências diferentes, conhecimentos prévios distintos. Segundo Solé (1998), a compreensão que cada leitor realiza depende do texto e do próprio leitor. As questões referentes ao leitor que são destacadas pela autora são: o conhecimento prévio, os objetivos e a motivação que cada pessoa terá sobre a leitura. Sobre esses aspectos, um professor que de fato se comprometa com o desenvolvimento eficiente da leitura, por parte de seus alunos, propõe atividades que envolvam esses aspectos.

Sobre o conhecimento prévio, certamente ele é constituído durante toda a vida, conforme influências da interação com as pessoas, da cultura, dos valores e das ideologias, bem como das representações que são feitas sobre a realidade. Sendo assim, o entendimento no ato de ler ocorre devido ao fato de o texto estar bem escrito, dos conhecimentos do autor sobre o assunto e do tipo de relação que ele depreende com o texto e o seu conhecimento, fatores que estão diretamente relacionados às questões culturais e sociais, advindas do seio familiar.

Sobre isso, dada a realidade social e econômica de uma grande maioria de alunos da escola pública brasileira, é possível afirmar que nem sempre todos chegam à escola com uma boa bagagem de conhecimentos, cabendo ao professor empreender ações que supram a carência.

O segundo ponto é o objetivo de leitura, também denominado por Solé (1998) de intenção de leitura, que norteará as estratégias que o leitor usará para a compreensão. Quando lê e entende, na verdade o leitor está controlando a leitura e, dessa maneira, compreendendo. Entretanto, quando encontra algum obstáculo, a leitura é interrompida requerendo a procura de meios para que ela volte ao curso normal. Segundo a autora, esse controle da compreensão, durante a leitura é importante para ler de modo eficiente e, o fato de estabelecer objetivos é importante para que o leitor saiba o porquê de determinada leitura (o que se deve fazer, o que é pretendido com ela). É assim que o leitor se torna competente para realizar a leitura.

Por último, a autora fala da leitura enquanto tarefa motivadora em si mesma. É necessário que a leitura seja interessante ou que se crie o interesse pela leitura. Os materiais de suporte e os conteúdos devem ser trabalhados de forma que causem expectativa, curiosidade, interesse, motivação.

Solé (1998, p. 44) afirma que “[...] ler é compreender e que compreender é, sobretudo, um processo de construção de significados sobre o texto que se pretende compreender”. Assim, podemos ressaltar que o ato de leitura deve ser motivado, com objetivos e o leitor deve usar seus conhecimentos prévios para realizar a leitura de forma que haja a compreensão. Para compreender, o leitor precisa realizar um esforço cognitivo, dispor de seus conhecimentos prévios e se sentir motivado.

É importante salientar que, conforme a autora, deve-se ter foco na leitura significativa, ou seja, ler para apreender. Ela é de parecer que prender algo significa passar por um processo no qual ocorre: (i) uma revisão – o leitor verifica o que já sabe sobre o assunto; (ii) leitura – decodificação, procedimentos, estratégias cognitivas, compreensão e isso leva o leitor a ajustar o conteúdo do texto, selecionando e atualizando. A todo o momento o leitor deve compreender e integrar as informações que encontra.

Para iniciar a discussão sobre o ensino da leitura, a autora nos apresenta uma definição ampla de alfabetização, afirmando ser um processo que pressupõe falar, ler e escrever de forma eficaz. Na sequência ela defende que o texto é constituído por símbolos (código de escrita), que precisam ser decodificados, mas não apenas identificados e agrupados para que a leitura eficiente aconteça, é preciso saber decodificar, afirma Solé. Isso implica que, simplesmente

conhecer as letras, formar sílabas e ler palavras não torna a leitura significativa. Entretanto, se o leitor não souber o código linguístico, não poderá reunir todos os requisitos necessários para ler compreendendo.

Para ler de maneira significativa, o leitor precisa desenvolver a consciência metalinguística. Ao usar a linguagem, desde criança, o leitor pode refletir de maneira espontânea sobre ela, conforme Solé (1998, p. 53): “A consciência metalinguística e alfabetização estão intimamente relacionadas e podemos dizer que cada uma delas se beneficia com a outra no processo de aprendizagem”, implicando que, para o maior desenvolvimento da escrita e da leitura, é importante que a alfabetização e a consciência linguística estejam relacionadas.

Conforme salienta a autora, a consciência metalinguística não surge do nada, mas a partir da construção feita pelas crianças, por meio de seus constantes questionamentos, das concepções que elas constroem e da atenção que a linguagem, seja oral ou escrita, traz à tona, processo que se evidencia à medida que a criança aprende a ler e a escrever.

A criança, de acordo com Solé (1998), aprende por meio do uso de várias estratégias que ocorrem de forma integrada e que podem ser ensinadas. Para que a criança compreenda, ela pode usar o contexto e suas próprias experiências e correspondências. Solé acredita que um bom leitor é “[...] aquele que utiliza simultaneamente os indicadores contextuais, textuais e grafofônicos para construir o significado” (SOLÉ, 1998, p. 60).

Fica claro que: (i) o ensino de estratégias de leitura é um meio para que a criança possa interpretar, (ii) o significado e a decodificação estão presentes no processo de leitura e atuam de modo diferente, (iii) as crianças constroem conhecimentos muito importantes sobre a leitura e a escrita e (iv) cabe ao adulto fornecer oportunidades para a criança ir ajustando o seu nível de conhecimento e aprendendo novidades.

A autora ainda deixa claro que, tanto a escrita quanto a leitura são sistemas complexos e, como tal, dependem do uso de estratégias diversas para serem eficientes. Assim, para que as pessoas tornem-se usuários eficazes na leitura e na escrita, o ensino inicial deve ser pautado no que o leitor já sabe. Sendo assim, cabe ao professor, fazer perguntas e levantar os conhecimentos prévios de forma a proporcionar o estabelecimento de sentidos, por parte do leitor. Nesse processo, a autora destaca a relevância do exemplo. Para ela, o que motiva as crianças a lerem é a leitura e a escrita dos adultos, para elas, ou seja, os adultos são modelos.

Esses entendimentos propostos por Solé são assim considerados relevantes para a ação interventiva na leitura de tirinha. Conforme nosso entendimento, é necessário levar em

consideração, ainda, conhecimentos inerentes aos gêneros textuais, aqui também referidos como gêneros do discurso.

Nesse sentido, seguem considerações referentes a gêneros e tipos textuais na perspectiva, principalmente, de Bakhtin (1979, 1997) e de Marcuschi (2008), bem como algumas considerações sobre o gênero tirinha e a importância dele para a leitura, conforme documentos parametrizadores do ensino.

1.3 Aspectos gerais sobre gêneros textuais

Para Bakhtin (1979, 1997), os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados. Segundo o autor, todas as atividades humanas estão diretamente relacionadas ao uso da língua, uso que se dá por meio de enunciados orais e escritos que refletem condições e finalidades específicas de cada uma das esferas de atividade humana. Portanto, existe uma variedade de gêneros do discurso (orais e escritos). Nas palavras de Bakhtin (1997, p. 279), “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de gênero do discurso”.

Ainda conforme o pesquisador russo, “[...] se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível” (BAKHTIN, 1997, p. 302).

No parecer de Antunes (2002), a Linguística Textual abrange o estudo da língua manifestada em textos e, por outro lado, fica exposta às heterogeneidades e multifuncionalidades. Assim, na perspectiva da Linguística Textual, o estudo da língua deve basear-se no texto, tanto na sua produção quanto na sua recepção. Irandé Antunes destaca que o estudo da língua deve passar por práticas sociais e discursos para que possamos perceber como os textos circulam nas relações interpessoais.

Assim, dadas essas considerações sobre noções de texto e considerando os pressupostos da Linguística Textual, partimos do princípio de que as atividades de leitura e escrita, em sala de aula do ensino fundamental, devem se dar a partir de textos.

Segundo Antunes, os gêneros textuais devem ser compreendidos pelos seguintes aspectos, a saber: histórico-culturais, pois estão inseridos em determinados momentos e espaços das comunidades; sequências textuais, ou seja, blocos de sequenciais que indicam a produção

e circulação de textos; modelos de textos vinculados a certos espaços que mostram certa estabilidade; há flexibilidade na definição dos gêneros, em relação ao social; o fato de serem relativamente estáveis proporciona aos gêneros textuais a construção de expectativas para cada discurso; os gêneros orientam a compreensão global do texto; os textos se desenvolvem em sequências típicas; os indicadores de especificidades dos gêneros são os chamados “conhecimentos de mundo”; os gêneros são determinados por fatores de situação de uso; há a tipicidade dos esquemas de gêneros e a heterogeneidade das manifestações individuais da atividade verbal.

Para Antunes (2002), a leitura de textos dos variados gêneros deve se dar de forma a considerar, prioritariamente, “fatos linguísticos” e não nos “fatos gramaticais”, além disso, o ensino da língua deve ter como objetivo a ampliação da capacidade dos sujeitos produzirem e compreenderem textos (orais e escritos) e que sejam rompidos os parâmetros de “certo” e “errado” como indicadores de uma boa produção linguística. Assim, a proposta de estudo de gênero se torna relevante, de acordo com essa autora, para que as dificuldades de produção e recepção de textos sejam atenuadas e até superadas.

A consideração é de que os alunos, ao terem contato com diversos gêneros, passarão a compreender as regularidades desses gêneros. A proposta de Antunes é relevante pelo fato de que está na ampliação da competência dos alunos em “[...] falar, ouvir, ler e escrever determinados gêneros de texto, com relevância e adequação” (ANTUNES, p. 73). Assim, o ensino da língua será baseado nos ‘usos reais’.

Conforme aponta Marcuschi (2008), o estudo dos gêneros textuais não é algo novo; pelo contrário, existe desde a Antiguidade, com Platão. Ocorre que foi ao final do século XX que aconteceu uma diversidade de pesquisas sobre os gêneros textuais, sendo que, inicialmente, a ideia de gênero estava ligada apenas aos textos literários. Cedro é que, atualmente, os gêneros aracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com as inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Considerando que na presente proposta será desenvolvido um trabalho com o gênero “tirinha”, é importante, ainda, levar em consideração a distinção entre “tipo” e “gênero” estabelecida por Marcuschi (2012).

Para o autor, o gênero textual pauta-se, basicamente, na utilidade da língua como instrumento comunicativo, ou seja, a língua é um veículo de representações, concepções,

valores socioculturais e de instrumento de intervenção social; já o “tipo” leva em consideração a língua, numa perspectiva formal e estrutural – de natureza puramente linguística.

O Quadro 1 a seguir, ilustra a diferença, por meio de um paralelo, estabelecido pelo autor:

Quadro 1 – Relação entre tipo e gênero textual

Tipos Textuais		Gêneros Textuais
1	Construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas.	Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas.
2	Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos.	Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas.
	Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempos verbais.	Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composições e função.
	Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, bula de remédio, bate-papo virtual, resenha, piada etc.

Fonte: Adaptado pela pesquisadora a partir de Marcuschi (2002, p. 22).

Ainda de acordo com Marcuschi (2008, p. 149), o estudo dos gêneros textuais deve englobar “[...] uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade”. Além disso, esse estudo precisa responder às questões de natureza sociocultural no que diz respeito ao uso da língua no cotidiano, em suas diversas formas. O autor é ainda de parecer que é possível considerar que a grande relevância dos estudos dos gêneros textuais é a questão da comunicação. Toda vez que nos comunicamos usamos um texto (oral ou escrito). Ao usarmos os gêneros, estaremos utilizando um recurso de socialização, o que nos faz concluir que toda comunicação humana se dá por meio de um gênero.

De acordo com Marcuschi (2008), o gênero textual diz respeito aos textos que encontramos no nosso dia a dia, ou seja, são materializados em situações de comunicação. Os gêneros possuem objetivos enunciativos, composições funcionais e estilos próprios, implicando que são, de acordo com Marcuschi (2008, p. 159), “[...] entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos.” São, portanto,

formas verbais que possuem um alcance social e domínios discursivos específicos, podendo até exercer uma função de poder.

Ainda, na visão do autor, é possível afirmar que os gêneros textuais são não só a forma de inserção das pessoas no mundo, mas, também, uma forma de controle social do mundo. É que, para o autor, não existe uma interlocução humana sem a presença dos gêneros textuais.

Sabe-se que o trabalho escolar com gêneros ganhou um enfoque especial no momento em que os documentos de parametrização do ensino de LP evidenciaram a sua importância, afirmando que é uma excelente oportunidade de se lidar com a língua nos seus mais diversos usos do cotidiano. Por exemplo, o CBC/LP (1998), ao colocar em evidência que cabe à escola proporcionar a seus alunos o desenvolvimento das habilidades de se comunicar, diz que ela deve fazê-lo por meio de diferentes gêneros do discurso, como forma de preparação para a vida e para o exercício da cidadania.

Assim, podemos notar a importância de proporcionar aos nossos alunos a leitura compreensiva dos vários gêneros textuais que circulam em nossa sociedade, o que mais uma vez justifica essa investigação e a opção por iniciar com o gênero tirinha.

Como já informado, é um gênero comum nas leituras diárias e na realização de provas, sua abordagem é prevista pelos documentos oficiais de ensino e que requer habilidades especiais de leitura.

Vale salientar que, quando fazemos referências às habilidades especiais para a leitura de tirinhas, estamos nos referindo aos diversos recursos semióticos, nelas presentes, e que concorrem diretamente para a construção simbólica da realidade por elas evidenciadas.

Seguem considerações específicas sobre o gênero tirinha.

1.3.1 O gênero tirinha

Inegavelmente o gênero tirinha está presente em nosso dia a dia em variados portadores textuais. É possível encontrá-lo, por exemplo, em jornais, revistas, em livros didáticos de diferentes disciplinas, em gibis (onde comumente fica na última página).

É um gênero textual normalmente definido por dicionaristas como seguimento ou fragmento de Histórias em Quadrinhos (HQs), geralmente com três ou quatro quadrinhos, apresentando um texto sincrético que alia o verbal e o visual no mesmo enunciado e sob a mesma enunciação. Pode-se afirmar, assim, que apresenta um número reduzido de quadrinhos,

diferente – portanto, das histórias em quadrinhos – com poucos quadrinhos e que sempre associa o verbal ao visual.

Segundo Ramos (2015), as tirinhas possuem vários “rótulos”, a saber: tiras, tirinhas, tira cômica, tira de jornal, tira diária, tira de humor, tira humorística e tira jornalística, por exemplo. Estudiosos afirmam que elas foram criadas a partir das (HQs), gênero textual que possui inúmeras possibilidades socioculturais e estéticas por meio da narrativa que lança mão das linguagens verbal e não verbal.

Vale salientar que em nosso estudo, o gênero foi referido como “tirinha”, no singular, e “tirinhas” quando for pertinente usar o termo no plural.

Conforme salienta Paulino (2001), as HQs surgiram em 1895, no jornal *The New York World*, criado por Richard Felton Outcault e apresentavam as seguintes características: caráter satírico, exigência da realização de inferências por parte dos leitores, economia de espaços para narrar e de imaginação do leitor para obtenção de êxito com a leitura.

As HQs passaram a fazer parte da área educacional, uma vez que foram inseridas tanto no Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os quadrinhos podem ser trabalhados em várias disciplinas e níveis escolares como recurso pedagógico e incentivador da práticas de leitura.

Corroboramos com Ramos (2015) que as tiras cômicas (gênero dos quadrinhos) podem trazer contribuições significativas para o entendimento textual e desenvolver a “intelecção dos alunos”, não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas em várias disciplinas, já que é uma leitura que contribui para o processo de construção de sentidos.

Observemos a tirinha a seguir:

Figura 1 – Tirinha Turma da Mônica: O banho



Fonte: Imagem disponível em: <<http://www.google.com.br>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

Para que de fato a compreensão se dê, conforme propósito do gênero, é necessário lançar mão dos conhecimentos tais como propostos pela Linguística Textual, a saber, por exemplo, o conhecimento de mundo: no contexto das histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, do autor Maurício de Souza, o Cascão é um personagem que não gosta de água e foge de qualquer possibilidade de ter contato com ela. Esse conhecimento prévio deve fazer parte do repertório do leitor.

A leitura da linguagem não verbal é necessária. É interessante que o leitor observe os personagens tomando banho: a Mônica e o Cebolinha com água e o Cascão de sol. Essa compreensão apenas é possível pela leitura das imagens. Nada está posto na linguagem verbal. Vale salientar que o formato do contorno dos balões deixa claro que o tom da voz de quem pergunta é bem diferente do tom da voz de quem responde. Portanto, para ler essa tirinha, o leitor terá que lembrar que a linguagem verbal e a linguagem não verbal estão integradas para formar a história. Tanto as personagens quanto as ações são representadas pelos desenhos e pelas palavras que aparecem nos balões.

Nos aspectos verbais, percebe-se o diálogo entre os personagens e alguém que não aparece no texto, mas que pode ser resgatado, por meio de inferência, como sendo as mães das crianças.

Ao fazer referência às tirinhas, Andrade (2008, p. 66) é de parecer que elas apresentam características bem específicas, sendo constituídas por elementos verbais e não verbais, denominados por ele de “paralinguísticos”. Para o autor, a paralinguagem é a parte da comunicação humana que ocorre por meio da linguagem não verbal. Então surge a importância de direcionarmos nossos alunos do ensino fundamental à leitura desse gênero como forma de ampliar seu entendimento e gosto pela leitura.

A paralinguagem pode ser caracterizada como o acompanhamento da linguagem verbal em uma conversa. Isso acontece por ocorrências da língua que são: pausas, velocidade da fala, variação de altura da fala, variação de intensidade e hesitações.

Para Trager (*apud* Andrade, 2008, p. 67), tudo que trazer alguma contribuição para o conteúdo do enunciado verbal pode ser chamado de traço paralinguístico. A mudança da expressão da Mônica, na sequência dos quadrinhos, é um traço paralinguístico importante para a compreensão da mensagem:

Figura 2 – Tirinha Turma da Mônica: O celular novo



Fonte: Imagem disponível em: <<http://www.google.com.br>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

Primeiramente é importante que faça parte do repertório do leitor a informação de que a Mônica é bem decidida e, apesar desse jeito “durão”, a Magali é a única que não briga com ela. São muito amigas.

Na tirinha, Mônica conversa com Magali sobre o seu novo celular e os recursos que o aparelho possui. As meninas estavam empolgadas e contentes, o que é denunciado pelas expressões alegres das duas, nos dois primeiros quadrinhos. Contudo, quando Magali, com expressão de indagação, pede o número do celular de Mônica (segundo quadrinho), esta muda sua expressão, torna-se séria e com raiva (terceiro quadrinho), porque não queria ser incomodada durante a utilização da câmera.

Na oralidade, as principais ocorrências de paralinguagem são: as variações de altura e intensidade da voz; as pausas (preenchidas ou não); os sons que fazem parte da língua, como o riso, que é diferente da gargalhada, por exemplo. Assim, o tom de fala pode modificar as intenções da comunicação.

No decorrer do desenvolvimento da escrita, muitas formas de representação foram mantidas ou criadas para acompanhar a palavra e a cadeia de signos linguísticos, de forma a favorecer a produção de sentidos. Por exemplo, quando uma pessoa grita, na escrita, as letras denunciam que se trata de um grito, como pode ser observado na tirinha do Garfield apresentada a seguir.

Figura 3 – Tirinha do Garfield: Correr por que?!



Fonte: Imagem disponível em: <www.br.pinterest.com>. Acesso em: 10 nov. 2016.

O leitor precisa observar que todas as falas do gato Garfield aparecem em balões que têm rabichos em bolinhas, o que significa que na verdade ele está pensando e seus pensamentos podem ser compreendidos como se fossem os desejos do Garfield ou ainda o que Jon (dono do Garfield) imagina que seu gato possa estar pensando.

É necessário ter conhecimento de que Garfield é um personagem comilão e preguiçoso que vive sob a supervisão de seu dono. A relação entre eles parece ser de desprezo, mas, na verdade, conota ironia. Jon está sempre falando e interagindo com Garfield.

Nessa tirinha, Jon convida Garfield para correr (primeiro quadrinho) e ele já começa a questionar a necessidade da atividade física. Continua no segundo quadrinho a perguntar o porquê, se alguém os perseguia. Para dramatizar ainda mais, Garfield questiona e afirma ao mesmo tempo se alguém os ameaçava com lança. Para representar um grito, as letras estão maiores e em negrito. Claro que depois disso tudo, Jon desiste de caminhar com o seu gato. Esse entendimento é possibilitado pelo conhecimento prévio de mundo armazenado na memória do leitor. No caso específico dessa tirinha, favorecerão a leitura conhecimentos referentes aos gatos, de um modo geral e, especificamente, sobre o Garfield, que, conforme foi possível apurar,

Garfield, o mais famoso, preguiçoso e guloso gato das tiras, surgiu na imprensa diária dos EUA no dia no dia 19 de junho de 1978, criado por Jim Davis. Presunçoso e egocêntrico, insuportável e exigente, baixinho e redondinho (nunca lhe chamem gordo!), de pêlo cor-de-laranja e olhos verdes, Garfield, como qualquer gato que se preze, gosta muito da sua vida pachorrenta em casa de Jon Arbuckle, o seu dono. Como principais atividades dorme muito, muito mesmo, adora ver televisão e devora tudo quanto é comida italiana, sobretudo lasanha, pizza e espaguete. A explicação para este fato é muito simples: nasceu na cozinha do restaurante italiano Mama Leone. Mas, claro que outras iguarias “marcham” igualmente em direção à boca deste verdadeiro glutão (Site Humor de Mulher!. Disponível em: <<https://humordemulher.wordpress.com/a-histria-de-garfield/>>. Acesso em: 5 jan. 2017).

Como se vê, são informações que, se ainda não fazem parte do repertório de conhecimentos dos alunos, precisam ser discutidas. Por outro lado, se já fizeram, precisam ser ativadas no momento da leitura. De qualquer forma, ações precisam ser desenvolvidas pelo professor se desejar uma leitura eficiente por parte dos alunos.

Vale salientar que, muito embora possa não ser objetivo imediato do professor, os alunos podem instigados a observar que falta acento circunflexo na palavra “por que” no primeiro quadro e na forma plural do verbo “tem” no último quadrinho.

Fica evidente que mandar ler uma tirinha não implica que ocorrerá o entendimento dela por parte do leitor. É necessário ensinar a ler, indicar os caminhos da aquisição prévia dos conhecimentos necessários à leitura compreensiva, proporcionar atividades interativas. Caso contrário, corre-se o risco de tornar a atividade de leitura sem sentido e enfadonha.

Além disso, a compreensão do gênero tirinhas requer o acionamento de outras formas de linguagem como as imagens, as cores e tamanhos das letras. Nas HQs isso possibilita várias leituras.

Andrade (2008) denomina essas formas não verbais que acompanham os conteúdos verbais nas HQs de “[...] efeitos paralinguísticos, pois eles estão presentes nos enunciados escritos com a finalidade de reforçar/ampliar/esclarecer os sentidos para o desenvolvimento da compreensão geral do texto” (ANDRADE, 2008, p. 68). Esse autor ainda é de parecer que o gênero HQ reflete a ideia de que as narrativas figurativas apresentam um suporte icônico e/ou verbal que ajuda na constituição de sentidos, são compostas por superfícies chamadas de vinhetas ou quadrinhos. As vinhetas são justapostas (da esquerda para a direita) o que favorece o percurso narrativo.

Por todas essas características, é possível defender o posicionamento de que as HQe as tirinhas são gêneros bastante propícios para o desenvolvimento da leitura e podem ser usados em vários níveis de escolarização.

Observe, por exemplo, a ilustração 4:

Figura 4 – Tirinha Turma da Mônica: O girassol



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.
 Fonte: Imagem disponível em: <www.portaldoprofessor.mec.gov.br>. Acesso em: 10 nov. 2016.

A tirinha da Magali representa essa sequência em que as vinhetas ou quadrinhos são colocados um ao lado do outro para formar uma narrativa. A leitura deve ser feita da esquerda para a direita. Assim, na primeira vinheta (quadrinho), Magali planta o que ela imaginou que seria uma árvore frutífera, possibilidade imaginativa perceptível por meio da linguagem não verbal, no caso o formato do rabicho do balão que, por sua vez, envolve a imagem de uma árvore com frutas.

Na sequência (segundo quadrinho), ela descobre que a planta é um girassol, descoberta indicada também pela linguagem não verbal, imagem da flor, o que gera a quebra de expectativa dela revelada por sua expressão de espanto. Já na última vinheta, também a linguagem não verbal indicia que ela decide comer do mesmo jeito. O leitor precisa estar atento e perceber que entre uma e outra vinheta deverá fazer inferências para completar os sentidos e realizar a interpretação. É possível inferir a sequência temporal de evolução da plantinha até o estágio de flor e a linearidade das ações. O conhecimento prévio de que a Magali é gulosa também é importante para a compreensão do motivo pelo qual ela não só esperava que fosse uma árvore frutífera mas também para o fato de comer a flor.

Pode-se notar que, para a eficiência da leitura, além da necessidade do conhecimento de mundo, é importante e necessário o conhecimento textual. Sabe-se que o gênero tirinha pressupõe o posicionamento de uma ideia após a outra para mostrar a passagem de tempo e a linearidade das ações.

Ainda sobre os quadrinhos, conseqüentemente, sobre as tirinhas, é importante observar que possuem um vocabulário próprio com símbolos visuais, e a transição entre um quadrinho e outro é uma parte importante. Geralmente as narrativas se dão por meio do discurso direto, apresentando elementos visuais complementares, quase sempre imprescindíveis, e texto escrito. Algumas histórias são desenvolvidas apenas com elementos visuais e, nesse sentido, se dão também pela interação do leitor com o mundo. Podemos observar isso na ilustração 4, anteriormente apresentada.

À semelhança do discurso verbal escrito, a HQ, narrativa figurativa, forma enunciado que pressupõe instâncias textuais (quando o narrador será o responsável pela construção da narrativa) e as extratextuais (quando o autor faz intervenções).

As HQ são importantes no processo de leitura pelo fato de ser um gênero que apresenta tanto a linguagem verbal quanto a não verbal. Dessa maneira, conseguem elas trazer reflexão e conhecimento sobre contextos e situações diferentes. Algumas categorias discursivas típicas ou que qualificam as HQ são: balões, onomatopeias, tamanhos de letras, quadros.

Vejamos, por exemplo, a Figura 5:

Figura 5 – Tirinha do Garfield: Dieta

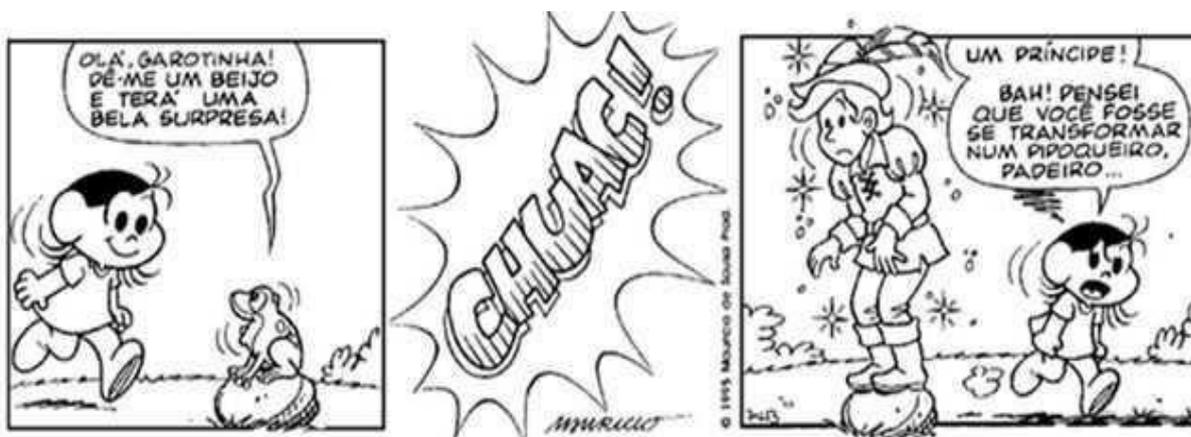


Fonte: Imagem disponível em: <www.kameudiario.blogspot.com>. Acesso em: 10 nov. 2016.

Na tirinha do Garfield, podemos ver essas categorias discursivas como os balões, com as falas do Jon sobre a dieta do gato e que ele não deveria falar em comida. Enquanto isso nos quadros, Garfield não consegue assimilar o conselho de Jon e fica imaginando que o dono é um grande sorvete. No último quadrinho, o tamanho das letras, que aparecem no balão, está maior para representar que Jon está falando mais alto e pedindo para o Garfield parar de lambê-lo. Algo que o Garfield não conseguia deixar de fazer porque não parava de pensar em comida e, no caso, no sorvete.

Como é possível observar, o desenho (quase sempre caricatural), é fundamental para que a narrativa se desenvolva. No que se refere ao objetivo da narração dos fatos, nas tirinhas, podemos dizer que é valorizar a linguagem natural. Para Eguti (*apud* Andrade, 2008, p. 70), “[...] na parte verbal [de uma HQ], a produção textual representa uma conversação face a face”. A narrativa é processada no gênero por meio das vinhetas que são recursos paralinguísticos. Ela acontece em tempo cronológico, da esquerda para a direita. Para imprimir um sentido mais lento ou mais rápido, o autor diminui ou aumenta o número de vinhetas. Outro elemento paralinguístico importante a ser considerado na leitura do gênero são os balões. Eles indicam conversas diretas como pensamentos ou gritos e para cada uso existe um tipo de balão. As onomatopeias também são importantes porque ajudam a fortalecer as imagens que deverão ser destacadas na narrativa. São recursos muito usados. As fontes com tamanhos diversos são recursos relevantes para destacar a fala dos personagens, suas características e até de seres ou fenômenos fora da história.

Figura 6 – Tirinha Turma da Mônica: O príncipe.



Fonte: Imagem disponível em: <www.midiatividades.wordpress.com>. Acesso em: 10 nov.2016.

Na tirinha da Magali, destacamos os recursos paralinguísticos balões e onomatopeia. Nos balões aparecem as falas diretas do sapo e da própria Magali, e a onomatopeia é “CHUAC!”, para representar o som estridente do beijo que Magali deu no sapo. Evidentemente que, por ser comilona, Magali tinha a expectativa agradável, revelada por sua expressão de contentamento, de que a surpresa prometida seria a transformação do sapo em algo comestível ou em alguém capaz de produzir alimento. Qual não foi sua decepção, evidenciada por sua expressão de raiva, com o fato do sapo ter se transformado em um príncipe, possibilidade que naturalmente pode ser esperada pelo leitor que, acionando conhecimentos de mundo, se vê compelido a fazer intertextualidade com a conhecida história infantil.

Todos esses recursos paralinguísticos citados auxiliam na construção global dos sentidos que o autor quer imprimir em seu texto. As HQ e tirinhas apresentam uma linguagem expressiva que se relaciona com outros tipos de linguagem e ajudam no desvelamento dos sentidos do texto.

Os exemplos apresentados proporcionam o entendimento de que a leitura de tirinhas, como processo comunicacional, prevê ações que não envolvem apenas a linguagem verbal, ou seja, aquelas que utilizam apenas o signo linguístico. Está presente a linguagem não verbal e semioses outras que proporcionam a interação humana sem o uso da palavra, valendo-se dos sons, de posturas corporais, ícones visuais e imagens, por exemplo, elementos constituintes de sentido.

Dadas essas considerações, ressalta-se aqui a importância de um trabalho sistematizado com as múltiplas formas de linguagem nas aulas de LP. Por isso a escolha da leitura do gênero tirinha e, que a leitura seja de fato significativa para os alunos, ela será proposta via estratégias de leitura.

2 CONTEXTO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Contexto, universo e amostra

O contexto da pesquisa foi a Escola Estadual Rômulo Sales de Azevedo, situada na Avenida Manoel Athayde, 1462, Santo Antônio, na cidade de Janaúba/MG, que atende a clientela de seu entorno, de bairros periféricos e da zona rural, com os níveis de ensino médio e fundamental (6º ao 9º ano), nos turnos matutino e vespertino.

No momento atende o total de 1.077 alunos, com idade compreendida entre 11 e 18 anos, normalmente oriundos de famílias de renda baixa e média.

A escola conta com 14 salas de aula funcionando pela manhã e 13 à tarde. Conta, ainda, com sala para os professores, secretaria, setor de pessoal, supervisão, direção, sala de vídeo, biblioteca, laboratório de informática, quadra de esportes, cantina e sala de recursos para atendimento de alunos com necessidades educativas especiais, da própria escola e de outras do município. Atualmente são atendidos 18 alunos de maneira inclusiva no contraturno.

O quadro de funcionários é composto por 40 professores, incluindo professores de apoio, uma orientadora e duas supervisoras, duas professoras de uso da biblioteca, uma diretora e duas vices, secretário, tesoureiro e quatro auxiliares de secretária. Os professores de Língua Portuguesa são em número de sete, quatro deles com especialização *lato sensu*.

Do total de 507 alunos do EF, a amostra foi de duas turmas de 8º ano, ingressantes no primeiro semestre de 2017. Todos os participantes da pesquisa foram caracterizados quanto à proficiência leitora. As referidas turmas foram escolhidas por se tratar daquelas em que esta pesquisadora desempenha suas atividades como professora de Língua Portuguesa e cujos alunos, conforme descrito na introdução, não apresentam predisposição e interesse pelas atividades de leitura. As duas turmas são compostas por alunos oriundos de famílias de trabalhadores assalariados, à semelhança de uma grande parcela dos brasileiros.

Importa salientar que foram seguidos os preceitos normalizadores da pesquisa, como inserção na Plataforma Brasil e obtenção de parecer do Comitê de Ética, sob número 1.977.227. Procedeu-se, também, à assinatura dos termos de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido, conforme modelo constante no Anexo B, por se tratar de uma investigação com alunos do 8º ano regular do EF, portanto, com idade inferior a 18 anos.

2.2 Metodologia e técnica de coleta de dados

Com referência à abordagem, a opção foi pela perspectiva qualitativa, que envolve diversas referências epistemológicas e que, conforme aponta Severino (2007), remete a conjuntos de metodologias.

Quanto aos objetivos, a pesquisa foi de natureza descritiva e interpretativa e, considerando o proposto pelo ProfLetras, foi, também, desenvolvida uma pesquisa-ação.

Por delineamento qualitativo, estamos de acordo com o proposto por Minayo (1995), que afirma:

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1995, p. 21-22).

Dessa forma a metodologia qualitativa pode ser entendida como adequada para a investigação proposta, já que os alunos são sujeitos sociais, cada um com sua realidade, não podendo, portanto, serem tratados como um todo e nem apenas de forma quantitativa, mensurável.

Ademais, os dados foram obtidos em ambiente natural, a sala de aula, e mediante o contato direto do pesquisador (principal instrumento da investigação) com os participantes da investigação, considerando-se experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos. Nesse sentido, foi dada maior ênfase ao processo do que ao produto e os dados gerados foram predominantemente descritivos e passíveis de interpretação.

Sobre a pesquisa qualitativa, conforme Denzin (2006, p. 20 - 22), “[...] não possui uma teoria ou um paradigma nitidamente próprio”. Sendo assim, é possível afirmar que a investigação se apoiou, também, na perspectiva interpretativa, aqui entendida como aquela de reconhecimento básico dos processos interpretativos e cognitivos inerentes à vida social, no caso os processos que envolvem alunos e professor no ensino-aprendizagem da LP, em sala de aula do EF.

Coadunamos, também, com André (1995), que afirma ser a pesquisa interpretativa aquela que gera dados de forma bem aproximada da perspectiva que os participantes têm dos fatos e, nesse caso, há que se analisar tanto as ações do pesquisador quanto dos sujeitos da pesquisa.

Os dados para diagnóstico foram obtidos mediante a aplicação de um Teste de Leitura de Tirinhas, com questões fechadas retiradas de avaliações sistêmicas e do livro didático da turma. Os resultados do teste foram interpretados e analisados qualitativamente para se obter, conforme proposto nos objetivos específicos, a descrição das experiências e habilidades de uma amostra de alunos com a leitura de tirinhas, apresentando o diagnóstico de leitura dos participantes da pesquisa.

2.3 Resultados do teste de leitura de tirinhas para diagnóstico de leitura

O teste foi respondido pelos alunos do oitavo ano da Escola Estadual Rômulo Sales de Azevedo, durante as aulas de Língua Portuguesa, em situação regular de sala de aula, já que não foi criado um momento específico e nem expectativas para sua aplicação. Constou de cinco questões.

Seguem as questões, cada uma acompanhada de um comentário geral sobre as competências e habilidades para sua leitura e a descrição dos resultados alcançados:



A compreensão dessa tirinha requer do sujeito leitor duas competências básicas, a saber: a interpretação de textos que conjugam duas linguagens – a verbal e a não verbal – e o reconhecimento da finalidade do texto por meio da identificação do gênero textual. Para que isso aconteça, tanto o texto escrito quanto as imagens que o acompanham são importantes, na medida em que proporcionam ao leitor relacionar informações e engajar-se em diferentes atividades de construção de significados.

O leitor precisa, assim, mostrar habilidade de reconhecer a utilização de elementos gráficos (não verbais) como apoio na construção do sentido e interpretar textos que utilizam linguagem verbal e não verbal. Para demonstrar essa habilidade, não basta apenas decodificar sinais e símbolos, mas ter a capacidade de perceber a interação entre a imagem e o texto escrito, já que a integração de imagens e palavras contribui para a formação de novos sentidos do texto. Além disso, é necessário acionar conhecimentos de mundo e inferir que a personagem Magali é gluttona.

Importante assinalar, ainda, que para se chegar à resposta certa, faz-se necessário ler os balões, valendo-se da imagem do último quadrinho para compreender o texto como um todo.

O percentual de respostas corretas foi de apenas 21,2 %, assinalando que menos da metade dos alunos avaliados evidenciaram a habilidade de integrar texto escrito e imagem no processamento textual.

Questão 2 – Leia o texto e marque a alternativa correta.



Fonte: Imagem disponível em http://tirinhasdogarfield.blogspot.com/2007_07_01_archive.html. Acesso em: 10 nov. 2016.

O traço de humor do texto pode ser identificado no fato de:

- a) o homem ver um rato roubando um biscoito.
- b) o rato conseguir fugir do homem e do gato.
- c) o gato pegar o biscoito e não o rato.
- d) o gato correr atrás do rato.

Para que o leitor interprete adequadamente esta questão, ele deve, além de associar as linguagens verbal e não verbal, fazer inferências. Para compreender o humor subjacente à tirinha, deve acionar conhecimentos prévios, (i) gato e rato são inimigos e cabe ao gato caçar o rato; (ii) Garfield é um personagem caracterizado como preguiçoso e guloso. Fica entendido porque ele pega a comida em vez de pegar o rato.

Apenas 18 % dos alunos assinalaram a questão c), identificando corretamente o fato que causa humor. Esse resultado indica que a maioria ainda não alcançou um desempenho avançado no desenvolvimento da competência leitora, pois não conseguiu realizar inferências e acionar conhecimentos de mundo.

Questão 3 e 4 – Leia o texto para responder as questões 3 e 4 que a ele se referem.



Fonte: Imagem disponível em: <<http://img140.imageshack.us/i/ga050123.png/?a=V&ci=0&rt=6>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

3) O texto mostra a conversa entre Helga e seu marido, Hagar. A resposta do marido revela que ele:

- a) trabalha demais todos os dias.
- b) não gosta muito de dormir.
- c) não gosta de trabalhar.
- d) cumpre sempre o que promete.

Esta questão avalia a habilidade de identificar o fato que dá origem à narrativa. Para isso, o leitor deve acionar conhecimentos prévios referentes às características das personagens.

Os resultados evidenciaram que um percentual baixo, apenas 15,2 % dos alunos, marcaram a alternativa C, mostrando que já desenvolveram a habilidade avaliada pela questão, pois conseguiram fazer uma leitura atenta do texto e chegar ao fato que dá origem à história. Aqueles que assinalaram as alternativas A, 30,3 %, B, 21,2 % e D 33,3 %, ainda não desenvolveram a habilidade examinada, pois não conseguiram acionar conhecimentos prévios. Fica evidente que cabe ao professor oferecer atividades para promover o aumento dos conhecimentos prévios dos alunos se o que pretende é que empreendam uma leitura compreensiva. Não basta mandar ler, é necessário ensinar a ler.

Ainda com referência à tirinha de Hagar, perguntou-se:

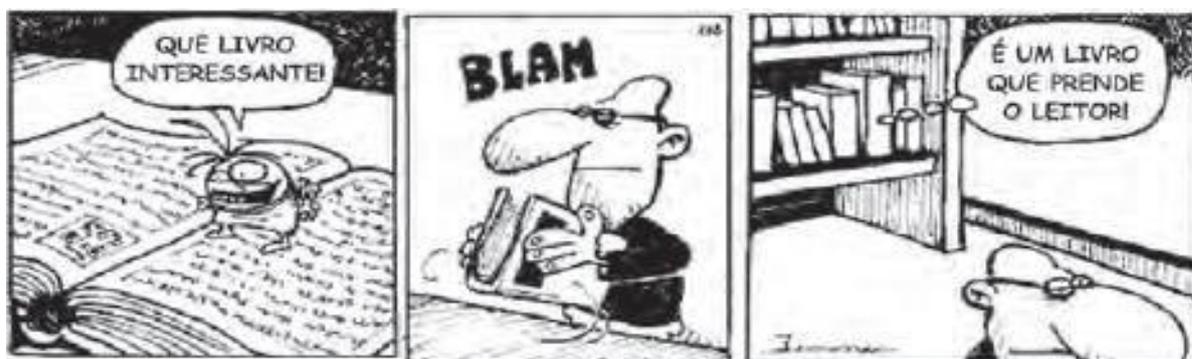
4) O fato de algumas palavras estarem em negrito, na pergunta feita por Helga, significa:

- a) que ela está triste com o comportamento de Hagar.
- b) que ela está zangada e falou mais alto.
- c) que ela aceita a desculpa de Hagar.
- d) que ela enfatiza a pergunta.

Essa questão avalia a habilidade de associar elementos gráficos como o negrito, expressão dos personagens e tamanho das letras para a compreensão do texto. Além disso, o aluno poderia utilizar seu conhecimento de mundo (algumas pessoas são mais dispostas ao trabalho do que outras) para ajudar na leitura.

Apenas 9% optaram pela alternativa B, “que ela está zangada e falou mais alto”, identificando corretamente a função do negrito. Os que marcaram a alternativa A, 39,3%, “que ela está triste com o comportamento de Hagar, não compreenderam o recurso gráfico do negrito para o sentido do texto. Já aqueles que escolheram a letra C, 21,4% “que ela aceita a desculpa de Hagar”, podem ter feito uma leitura superficial do texto. Já os alunos que assinalaram a alternativa D, 30,3%, “que ela enfatiza a pergunta”, aproximam-se de uma resposta correta, identificando que o negrito significa algo diferente do restante do texto.

5 – Leia o texto para responder a questão que a ele se segue.



Fonte: Imagem disponível em: <<http://www2.uol.com.br/niquel>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

Nessa tirinha, a palavra **BLAM** indica:

- a) o barulho de um relâmpago.
- b) o grito do bichinho que estava no livro.
- c) o som do livro sendo fechado.
- d) o susto do homem vendo o bichinho.

É uma questão por meio da qual é possível avaliar a habilidade de o aluno reconhecer a onomatopeia como apoio na construção do sentido do texto. Para isso, ele deve ter a capacidade de perceber a interação entre a imagem e o texto escrito. Para se chegar à resposta certa, fez-se necessário ler as falas da traça, nos balões, associá-las às imagens e o contexto em que a onomatopeia foi usada, ou seja, fazer inferência do sentido da palavra “BLAM”. Apenas 9% dos alunos assinalaram a alternativa correta, ou seja, um número pouco expressivo de alunos avaliados. Ficou evidente que parte significativa dos alunos ainda não possui a habilidade de associar texto escrito e imagem na compreensão textual.

Como havíamos previsto, os alunos do oitavo ano apresentam dificuldade de leitura de tirinhas quando elas são trabalhadas em sala de aula de forma tradicional, sem uma exploração que proporcione, além da motivação para a leitura, as condições para que sejam feitas inferências a partir da linguagem verbal e da não verbal e, ainda, não só a oferta, mas também o acionamento de conhecimentos prévios.

Esses resultados, aliados aos pressupostos teóricos e metodológicos para o trabalho com leitura, motivaram o planejamento das ações a serem desenvolvidas nos moldes da pesquisa-

ação, tendo sido assim denominada em virtude da integração e cooperação entre a pesquisadora e os participantes, durante todo o percurso interventivo.

Essa escolha metodológica apoia-se nas palavras de Thiollent (2011, p. 20), quando afirma que nesse tipo de pesquisa “[...] os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

Além disso, foram considerados princípios basilares tais como: (i) consideração da realidade no que tange ao desinteresse e dificuldades de leitura constatado e, (ii) o compromisso da pesquisadora em introduzir uma prática diferenciada, planejada e fundamentada teoricamente.

Vale salientar que, dado ao ambiente natural de desenvolvimento das ações, a técnica de registro dos resultados da intervenção eleita foi a observação participante, técnica que pressupõe o registro sistemático, em diário de campo, durante todas as etapas de desenvolvimento do plano.

Segue o Plano de Ação e seu desenvolvimento com o registro das avaliações de cada uma.

3 PLANO DE AÇÃO

3.1 Apresentação

O planejamento das ações foi proposto em seis etapas, tal como se segue:

Quadro 2 – Plano de Ação

Escola: E. E. Rômulo Sales de Azevedo Turma: 8º anos 5 e 6. Objetivos <ul style="list-style-type: none"> • Despertar o interesse pela leitura. • Ler tirinhas, utilizando estratégias de leitura, fundamentadas na Linguística Textual. 		
AÇÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	RECURSOS
1- Motivação	Sentir-se motivado para ler.	Filme “Escritores da liberdade” e vídeo “A menina que odiava livros”.
2- Leitura de tirinhas	Ler tirinhas e observar os núcleos existentes, associando-os aos personagens correspondentes.	Coletânea 1 – Tirinhas da Turma da Mônica
3- Leitura de tirinhas	Observar a diferença entre classes sociais representadas nas tirinhas e a possibilidade de convivência entre classes diferentes.	Coletânea 2 – Tirinhas da Turma da Mônica.
4- Leitura de tirinhas	Formular hipóteses e inferências para a construção coerente do texto; Relacionar linguagem verbal à linguagem não verbal; Refletir sobre as onomatopeias; Refletir sobre o papel do humor no gênero tirinha; Demonstrar a importância dos conhecimentos prévios sobre os personagens para a compreensão da história. Entender a importância dos recursos de linguagem do gênero tirinhas.	Coletânea 3 – Tirinhas da Turma da Mônica lacunadas nos moldes de teste close.
5 – Leitura de tirinhas	Entender a variação linguística por meio da diversidade de falares. Posicionar-se com referência ao preconceito linguístico.	Coletânea 4 de Tirinhas da Turma da Mônica e do Xaxado. Slides 1 e 2 “Chico Bento”. Poema “Vício na fala”, de Oswald de Andrade, e a música “Chopis Centis”, de Dinho e Júlio Rasec.

Escola: E. E. Rômulo Sales de Azevedo Turma: 8º anos 5 e 6. Objetivos <ul style="list-style-type: none"> • Despertar o interesse pela leitura. • Ler tirinhas, utilizando estratégias de leitura, fundamentadas na Linguística Textual. 		
AÇÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	RECURSOS
6 – Encerramento	Propiciar a troca de experiências entre os alunos dos 8º anos com os colegas de outras turmas acerca do gênero tirinhas. Incentivar e valorizar a leitura do gênero tirinhas. Possibilitar o contato direto entre a comunidade escolar e as produções dos alunos que participaram da intervenção.	Mostra de tirinhas Atividade na biblioteca (comemoração).

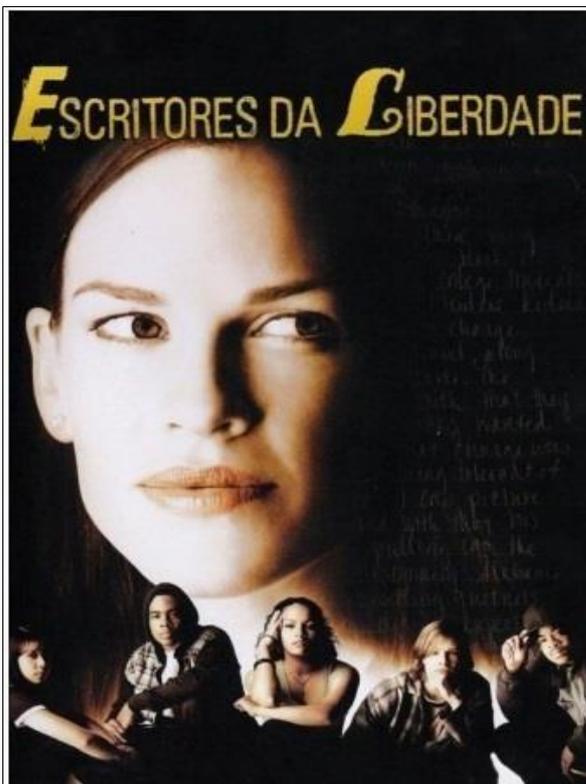
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

3.2 Desenvolvimento das ações e registro de seus resultados

3.2.1 Ação 1 – Motivação

<p>OBJETIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentir-se motivado para ler. <p>RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Filme “Escritores da liberdade” e vídeo “A menina que odiava livros”. <p>METODOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversas informais, projeção de filme e vídeo. <p>PROCEDIMENTOS</p> <p>A- Antes da projeção</p> <p>1- Levantamento de hipóteses: conversa informal.</p> <p>Questões norteadoras</p> <ul style="list-style-type: none"> • O título do filme sugere que o assunto dele será qual? • Qual será o cenário em que as ações do filme transcorrerão? • Quais personagens possivelmente farão parte? • A qual liberdade o título do filme pode estar se referindo?
--

2- Apresentação do cartaz e da sinopse do filme “Escritores da liberdade”.



Fonte: Imagem disponível em:
<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-60975/>.
 Acesso em: 10 ag. 2017.

Em Los Angeles, uma dedicada professora de uma escola dividida por raças ensina uma turma de alunos adolescentes que apresenta problemas de aprendizagem. Ela tenta inspirá-los a acreditarem em si mesmos e a atingirem o sucesso, pois estão prestes a serem reprovados. Roteiro e direção Richard LaGravenese. Música composta por Willian Mark Isham, RZA. Autores Erin Gruwel, Freedom Writers. EEUA, 2007.

Fonte: Disponível em:
<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-60975/>. Acesso em: 10 ag. 2017.

Confirmação ou não das hipóteses anteriores e levantamento de novas expectativas.

Questões norteadoras

- Quem teve suas hipóteses confirmadas?
- Quais os possíveis problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos que os levariam à reprovação?
- Acreditar em si mesmo é bom para a aprendizagem escolar? Por quê?
- O que é uma escola dividida por raças?
- Qual o principal papel do professor ante uma turma com problemas de aprendizagem?
- O que será que a professora fez?
- Será que ela conseguiu reverter a situação da turma?
- O que cada um pode fazer para conseguir melhor aproveitamento na escola?

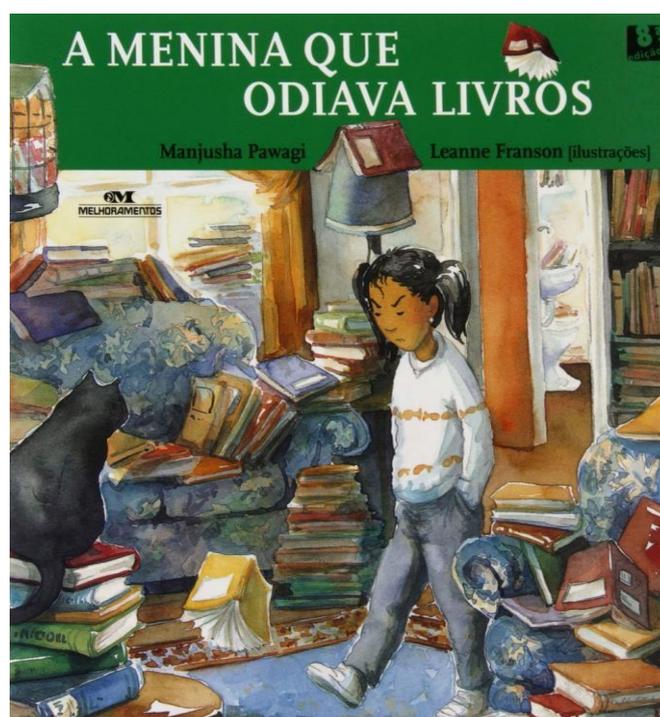
B- Durante a exposição do filme

4- Projeção do filme seguida de comentários

Questões norteadoras

- Quais foram os principais problemas?
- Quais foram as principais ações da professora?
- Quais foram as principais reações dos alunos?
- Afinal, ocorreu a mudança de comportamento dos alunos a partir das ações da professora?
- O filme aborda a questão da intolerância. Se observarmos ao nosso redor, podemos ver que as crianças são mais tolerantes que os adultos?
- Que ações de intolerância são observadas em nossa sociedade?
- Como você trata seus colegas e professores?
- Será que podemos aprender a agir com mais tolerância como as crianças?
- O que a leitura e a escrita mudaram na vida dos alunos do filme?
- A leitura e a escrita são muito importantes na nossa sociedade?
- Qual é a sua relação com a leitura?

5- Apresentação da sinopse e projeção do vídeo “A menina que odiava livros”.



Fonte: Imagem disponível em: <<https://goo.gl/RKKXVu>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

Essa é a história de Meena, uma menina que detestava os livros, filha de um casal que (amava os livros) ler. Eles até exageravam um pouco, pois a casa da família vivia entulhada de livros. Um dia, o gato de Meena derrubou uma pilha de livros, que veio ao chão, espalhou-se, abriu-se e deixou escapar de suas páginas um monte de seres encantados, animais falantes, macaquinhos bagunceiros. Meena não podia ignorá-los, fora dos livros e fazendo uma zoeira sem tamanho. Mas como saber de que livros veio cada bicho, de que livro cada bicho tinha saído e ela nunca tinha lido nenhum? A história conta como a leitura, mesmo que contra a vontade, tem o poder de seduzir. Disponível em:

Questões norteadoras

- Como você vê o comportamento e os sentimentos da menina do vídeo? Por que a menina odiava livros?
- E você, qual seu posicionamento com referência a livros e leitura de um modo geral?
- Qual é a relação entre o filme “Escritores da liberdade” e o vídeo “A menina que odiava livros”?
- Qual foram os principais ensinamentos que o filme e o vídeo nos oferecem?

3.2.2 Resultados da ação 1

A proposta da ação 1 foi proporcionar motivação para as atividades de intervenção. A ideia foi de que a exibição do filme “Escritores da liberdade” despertaria o interesse e a motivação dos alunos, já que no filme, a professora Erin Gruwel mostrou a importância da leitura e da escrita e como os estudos podem mudar a vida das pessoas. Apesar da realidade dramática dos alunos, eles acreditaram e mudaram sua realidade.

Antes da projeção do filme, utilizamos questões norteadoras para preparar os alunos para o que veriam no filme. Os alunos deram suas opiniões e realizaram inferências. Primeiramente perguntamos o que o título do filme sugere em relação ao assunto tratado. Tanto os alunos do 8º 5 quanto do 8º 6, em sua maioria, imaginaram tratar de prisioneiros que desejavam a liberdade.

Em suas palavras: “Jovens presos injustamente que queriam liberdade”, informante do 8º 6; “Sobre presidiários que estariam escrevendo cartas, pedindo sua liberdade”, informante do 8º 5 e, ainda, disseram que o título poderia indicar: “Escritores que escrevem sobre liberdade”; “Escritores livres para escrever o que quiser”; “escritores que buscavam a liberdade”, informante do 8º 6 e “[...] pessoas que escreviam sobre liberdade”; “[...] um homem preso escrevendo a sua liberdade depois que saísse da prisão”, informante do 8º 5.

Em relação às demais perguntas, de maneira geral, responderam que o cenário do filme seria a cadeia, os personagens deveriam ser os presos e suas famílias e a liberdade seria “[...] não estar em uma cela. Fazer o que quiser”, segundo um informante do 8º 5.

Na sequência, mostramos o cartaz e a sinopse do filme para que os alunos confirmassem ou não as hipóteses levantadas e pensassem em outras possibilidades. Em todas as atividades da primeira ação pudemos perceber a participação dos alunos e como se sentiram motivados.

Na apresentação da sinopse, eles começaram a pensar na realidade escolar, inclusive relacionando com algumas situações vividas por eles.

A primeira questão norteadora mostrou que nenhum dos alunos participantes teve sua primeira hipótese confirmada. Na segunda questão já foi possível relacionar com a experiência escolar deles de que seria bem provável que os problemas de aprendizagem dos alunos do filme estariam relacionados à falta de estudos, de dedicação e de interesse.

Nas palavras de alunos do 8º 6: “Não estudar, brincar...”, “Eles não liam, não escreviam, não estudavam, não tinham interesse em nada e cada um ficava no seu próprio canto”, “Viviam em gangues, faziam coisas erradas”, “Falta de leitura, falta de interesse pela escola”, “Eles odiavam a professora”. Os alunos do 8º 5 disseram que: “Eles não queriam estudar, por conta de problemas dentro de casa”; “A falta de leitura”; “Eles eram rebeldes demais e não queriam fazer as atividades e também não liam, tinham dificuldades em literatura e não acreditavam em si mesmos”; “A criminalidade não deixava estudar”.

Todos os alunos foram unânimes em afirmar que é bom para a aprendizagem escolar quando o aluno acredita em si mesmo, no seu potencial. Os alunos do 8º 5 disseram que ao acreditar em si mesmo a pessoa “Tem mais confiança para estudar e se formar” além de “Se interessar” e ter “Vontade de esforçar mais”. Os alunos da turma 6 afirmaram que acreditar em si mesmo faz a pessoa “Ter fé de que é capaz” e “Aumentar a autoestima”.

Para os alunos participantes, uma escola dividida por raças é: “Variedade de raças”, “Se dividir em cor de cabelo, gordo e magro”, “Negros, brancos e asiáticos”, “Diferentes etnias”; “Dividida por cor e origens, diferentes” (8º 6), “Racista e dividida por origens”; “Uma escola que não acredita na capacidade do aluno por ele ser negro, branco ou mulato”; “É uma escola racista que dá prioridade para uns e para outros não”; “Uma escola preconceituosa” (8º 5).

Os alunos responderam que o papel do professor diante de problemas de aprendizagem é “buscar um jeito diferente para ensinar” (8º 6) e “conhecer os problemas dos alunos” (8º 5). Além disso, o professor deve “fazer com que os alunos com dificuldades tenham confiança para se formar” e “incentivá-los a ter interesse pelas coisas boas no estudo”, “ser criativo e criar novos métodos de ensino e tentar entender a situação de cada aluno” e “motivar os alunos a se interessar pelos estudos”.

Em relação às próximas perguntas: “O que será que a professora fez?” e “Será que ela conseguiu reverter a situação da turma?”, os alunos responderam que a professora do filme “vai ensinar que é bom estudar” (8º 6) e “acreditar no potencial dos alunos dela” (8º 5) e

manifestaram esperança de que ela consiga mudar a situação dos alunos, principalmente porque a história do filme parece ser verdadeira.

A última questão levou os alunos a pensarem em sua postura enquanto estudante: “O que cada um pode fazer para conseguir melhor aproveitamento na escola?”. Eles disseram que: “estudar”; “fazer as atividades”; “não aprontar”; “não fazer bagunça” e “respeitar o professor” (8º 6), além de “respeitar os colegas”, “ler muitos livros”, “participar das aulas e atividades”, “estudar mais e em casa”, “se esforçar bastante, ter responsabilidade” (8º 5).

Após a exibição do filme discutimos sobre a importância dos estudos na vida das pessoas e o papel da leitura nesse processo de mudança. Questionamos sobre os principais problemas dos alunos do filme. As respostas que se sobressaíram foram: “naquela escola os alunos brigavam e não respeitavam ninguém”, “não estudavam”, “muitos eram envolvidos com gangues, drogas, e delitos”, “alunos ignorantes, que faltam com o respeito e a compreensão”, “muitos problemas familiares e de relacionamento”.

Essas foram as respostas apontadas como grandes entraves daquela escola. Além da violência e ignorância, o que chamou a atenção dos alunos dos 8º anos foram o racismo e a descrença que aqueles estudantes tinham em si mesmos já que não acreditavam que eram capazes de estudar.

As principais ações da professora, destacadas pelos alunos participantes da pesquisa, foram: (i) a perseverança em lecionar; (ii) unir a turma que era dividida; (iii) levar os alunos ao museu; (iv) adquirir livros novos; (v) propor a escrita de um diário sobre a história de vida de cada um; (vi) conseguir doações de computadores e, (vii) a dedicação da professora ao ponto de ter dois empregos para ajudar a comprar material para seus alunos.

A respeito das reações dos alunos diante das ações da professora, os estudantes do 8º 6 responderam que, apesar daqueles alunos não demonstrarem interesse inicialmente, depois “eles começaram a ler, escrever e participar das aulas” e que eles mostraram “insegurança”, depois “respeito”. Por fim, sentiam “felicidade porque a professora ficou alguns anos com eles”. Os alunos do 8º 5 destacaram que a partir das ações da professora, os alunos “aprenderam que poderiam sonhar”, “eles passaram a gostar da professora”, ficaram “surpresos com os livros novos”, “liam todos os dias” e “depois se uniram”.

Nota-se que eles verificaram que houve mudança no comportamento dos alunos do filme mediante as ações da professora, principalmente no que diz respeito à leitura e à escrita, bem como o respeito em relação às pessoas.

Uma das questões do filme é a intolerância. Questionados sobre isso, os alunos participantes da pesquisa concordaram que as crianças são mais tolerantes que os adultos. Foram de parecer que exemplo de tolerância deve ser seguido na sociedade que tem as práticas de desrespeito pelas pessoas de raças, credos, condições financeiras diferentes das outras. Pensando nisso, perguntamos como os alunos tratam colegas e professores. Alguns foram conscientes de que determinados tratamentos devem ser evitados. Concordaram que a postura das crianças ao acolherem qualquer pessoa é positiva.

Também destacaram que a mudança que a leitura e a escrita trouxeram para os alunos do filme foi extremamente positiva. “A partir da leitura e escrita, os alunos passaram a acreditar em seu potencial. Eles estudaram e largaram a vida de crimes” (8º 6). “Eles ganharam mais conhecimentos”, “acreditaram neles mesmos” e “alcançaram seus objetivos, outro futuro na vida”.

Alguns alunos concordaram que a leitura e a escrita são importantes na sociedade: “sem elas não dá”. Outros não concordaram ou discordaram. Porém, depois comentaram que “todos usam a leitura e a escrita”. Em relação ao último questionamento, alguns alunos do 8º 5 e 8º 6 responderam que têm uma boa relação com a leitura. Geralmente, são aqueles frequentadores mais assíduos da biblioteca. Outros foram honestos ao afirmarem que só leem por obrigação e ainda há aqueles que não leem “de jeito nenhum”, segundo fala deles mesmos.

Na sequência, projetamos o vídeo “A menina que odiava livros” e propusemos uma conversa informal para levantar hipóteses. Primeiro perguntamos aos alunos como eles viam o comportamento e os sentimentos da menina do vídeo. Os alunos do 8º 6 responderam que o comportamento da menina era “rude” e “grosseiro”. Apontaram ainda que a menina era “desinteressada pela leitura e não tinha boa relação com os pais”. Os alunos do 8º 5 disseram que a menina do vídeo era “uma menina normal que não gostava de livros” e tinha “um comportamento de tédio, rancor e um sentimento de ficar sozinha”, “sentimento de raiva e tristeza, comportamento difícil”.

A próxima pergunta feita aos alunos: “Por que a menina odiava livros?” foi respondida da seguinte maneira: “Porque ela se sentia obrigada a ler”. Para a menina, ler era “entediante e chato”, “porque ela não sabia a importância de ler livros”, ela “achava que os livros atrapalhavam” e “tinha preguiça de ler os livros” (8º 6). Os alunos do 8º 5 responderam que a menina odiava os livros porque “os pais dela só davam atenção aos livros e não davam atenção e carinho para ela”.

Refletindo sobre essa conclusão, é possível deduzir que a escola precisa fazer um trabalho com os pais no sentido de chamar a atenção deles para a necessidade de dispensar carinho aos filhos. Sabe-se que a atividade de leitura pode não ser uma constante na vida dos pais de nossos alunos, contudo, eles podem se envolver com outras atividades e não dispensarem o carinho que uma criança precisa.

Perguntado aos alunos se eles odiavam os livros, eles responderam que: “não, porque eu amo ler”; “não, porque ler é bom para nosso aprendizado”; “não, porque é bom ler para ter mais sabedoria”. Aqueles alunos que não gostam de ler disseram que não odeiam: “não gosto, mas também não odeio”; “acho chato ler livros” e “é muito tempo”. Sobre a relação com a leitura, alguns alunos afirmaram que só leem quando obrigados e só vão à biblioteca quando o professor leva. Houve, ainda, aqueles que responderam que a sua relação com a leitura é “Boa. Ler ajuda a conhecer as coisas novas e aprender” e “os livros me entendem e eu entendo os livros”.

As duas últimas questões norteadoras: “Qual é a relação entre o filme ‘Escritores da liberdade’ e o vídeo ‘A menina que odiava livros?’” e “Quais foram os principais ensinamentos que o filme e o vídeo nos proporcionaram?” foram assim respondidas pelos alunos participantes da pesquisa: “A relação entre o filme e o vídeo é que os dois mostram a mudança que se deu com a aprendizagem da leitura.”

Eles reconheceram que tanto os adolescentes do filme quanto a menina do vídeo tiveram a vida transformada depois que passaram a ler: “Ambas não gostavam de ler, com o passar do tempo começaram a gostar”.

Os principais ensinamentos do filme comprovados pelos estudantes foram: “Acreditar em dias melhores, a fazer aquilo que achamos impossível de fazer, que é só querer que mudamos a nossa história de vida” e que “Leitura é bom, leitura pode mudar a vida dos outros”. Em todas as atividades da primeira ação foi visível a constatação de que todos participaram e se sentiram motivados. Houve envolvimento responsivo e, sobretudo, não foi constatado nenhum comportamento discrepante em relação ao envolvimento colaborativo e dialógico, necessário.

Além de ter sido perceptível o entusiasmo dos alunos, por outro lado, como pesquisadora foi possível notar que um trabalho diferenciado, fundamentado e desenvolvido mediante estratégias pode ser eficiente e gratificante. Assim, também posso salientar que me senti motivada e fortalecida para prosseguir com a intervenção.

3.3 Ação 2 – Leitura de tirinhas

OBJETIVO

- Ler tirinhas observando os núcleos existentes e associando-os aos personagens correspondentes.

RECURSO

Cópias da Coletânea 1 de Tirinhas da Turma da Mônica.

METODOLOGIA

- Atividades interativas.

PROCEDIMENTOS

A – Atividades antes da Leitura 1

– Aula expositiva dialogada

Questões norteadoras

- Vocês sabem o que são tirinhas?
- O que é linguagem verbal?
- O que é linguagem não verbal?
- Alguém pode dar um exemplo de linguagem verbal?
- Alguém pode dar um exemplo de linguagem não verbal?
- Onde em nossa sociedade aparece a linguagem não verbal?

Abordagem teórica

- Exposição dialogada sobre o gênero tirinha, sobre linguagem verbal e não verbal, sobre a importância da leitura de todos os recursos empregados na construção do gênero tirinha.
- Levantamento de conhecimentos prévios sobre os personagens da Turma da Mônica.

Questões norteadoras

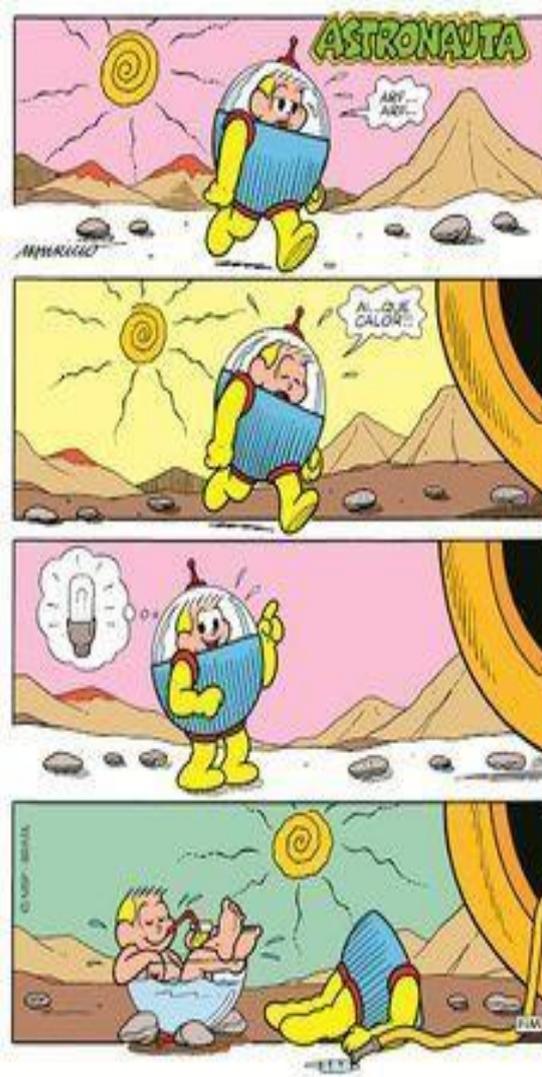
- Quais os personagens da Turma da Mônica que vocês conhecem?
- Quais as principais características desses personagens?
- Quais assuntos/temáticas são normalmente abordados nas tirinhas da Turma da Mônica?

2 – Entrega de cópias da Coletânea 1 – Tirinhas da Turma da Mônica

COLETÂNEA 1 – Tirinhas da Turma da Mônica



Fonte: Imagem disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/>.
Acesso em: 3 jul. 2017.



Fonte: Imagem disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/>.
Acesso em: 27 jul. 2017.



Fonte: Imagem disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/>. Acesso em: 4 jul. 2017.



Fonte: Imagem disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/>>. Acesso em: 4 jul. 2017.



Fonte: Imagem disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/>>. Acesso em: 4 jul. 2017.

Fonte: Imagem disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/>>. Acesso em: 4 jul. 2017.



Fonte: Imagem disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/>>. Acesso em: 4 jul. 2017.



Fonte: Imagem disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/>>. Acesso em 27 jul. 2017.

Coletânea organizada pela pesquisadora com base nas fontes disponíveis na internet.

B – Atividades durante a leitura

- Propor a leitura das narrativas em grupos e motivar os alunos a conversarem sobre o assunto de cada tirinha e sobre os recursos utilizados em cada uma delas para produção de sentido.
- Propor o levantamento de características/definições de espaço (forma de trabalho, produtividade, destino dos produtos de cada região, efeito dessa forma de vida sobre a subjetividade das personagens).
- Características/ definições das personagens (como falam, do que gostam, que idade têm, onde moram, que relações têm entre si, quais são seus desejos, qual a perspectiva de futuro).
- Em grupo, os alunos leem as histórias dos núcleos escolhidos e trocam informações entre si (oralmente).
- Discussão oral sobre os aspectos levantados em grupo.

Questões norteadoras

- De que forma a história da tirinha é passada para você?
- Como você fica sabendo dos acontecimentos?
- O que você mais gostou nas histórias lidas?
- Você egeria qual delas como a sua preferida? Por quê?

C – Atividades depois da leitura

- Pedir aos alunos para listarem os diversos núcleos, com suas respectivas

NÚCLEOS	CARACTERÍSTICAS	PERSONAGENS

- Sugerir que listem os aspectos não verbais que proporcionaram o entendimento das narrativas e que discutam a importância da leitura deles.

3.3.1 Resultados da ação 2

Antes da leitura, nas perguntas iniciais, pudemos perceber uma confusão entre a definição de tirinhas e de histórias em quadrinhos, o que foi prontamente esclarecido. De maneira geral, os alunos conseguiram identificar a linguagem verbal e não verbal. Apenas um grupo falou em onomatopeia nomeando esse recurso, enquanto outro destacou as expressões faciais.

Em relação aos personagens da Turma da Mônica, a maioria demonstrou conhecê-los por meio dos livros didáticos e das revistinhas de histórias em quadrinhos. Alegaram também já terem se deparado com eles em avaliações.

De um modo geral não tiveram dificuldade na identificação das características marcantes dos personagens. Uma pequena confusão referente às características de Chico Bento e Cebolinha, mas os próprios colegas alertaram em relação a isso. Alguns disseram que Chico Bento fala ‘errado’ e Cebolinha fala ‘enrolado’

O fato de o trabalho ter sido em grupo facilitou a troca de experiências e de conhecimentos.

Ao fazerem a associação, em grupos, conseguiram preencher o quadro conforme se segue.

Quadro 3 – Associações dos núcleos às características e aos personagens

NÚCLEOS	CARACTERÍSTICAS	PERSONAGENS
Cidade	Gorda, dentuça, baixinha, tem o coelho azul.	Mônica
	Atentado, troca o “R” pelo “L” fala tudo errado, tem apenas cinco fios de cabelo.	Cebolinha
	Não gosta de tomar banho.	Cascão
	Comilona	Magali
Campo	Linguagem informal, fala enrolado, anda descalço, usa roupas da roça.	Chico Bento
	Linguagem informal, fala enrolado, anda descalço, usa roupas da roça.	Zé Lelé
	Linguagem formal, inteligente.	Dona Marocas
Floresta	Ambos são índios e têm o cabelo liso, roupas de índio, são pequenos e morenos.	Papa Capim e Kava.
Passado	Apaixonados, roupas da época das cavernas.	Piteco e Thuga.
Futuro	Usa roupas de astronautas (traje especial) e vive nas galáxias	Astronauta.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Depois de todas as atividades de discussão em grupo, eles trocaram informações entre si, interagindo e comparando as respostas dadas.

3.4 Ação 3 – Leitura de tirinhas

OBJETIVO

- Observar a diferença entre classes sociais representadas nas tirinhas e a possibilidade de convivência entre classes diferentes.

RECURSO

- Cópia da Coletânea 2 de Tirinhas da Turma da Mônica.

METODOLOGIA

- Conversas informais e atividades interativas.

PROCEDIMENTOS

A – Atividades antes da leitura

- O que você entende por classe social?
- Quais são as principais diferenças entre as classes sociais?
- Você acha que uma classe é melhor do que as outras?
- Em seu entendimento, o que faz com que haja diferentes classes sociais?
- Há uma relação de dependência entre uma classe e outra?

B – Atividades durante a leitura

1 – Distribuição da Coletânea 2 de Tirinhas da Turma da Mônica.

COLETÂNEA 2 – Tirinhas da Turma da Mônica²



Fonte: Imagem disponível em: <<http://webtudo.net/35-tirinhas-engracadas-para-voce-se-divertir/>>. Acesso em: 3 jul. 2017.



Fonte: Imagem disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/>>. Acesso em: 4 jul. 2017.

² Coletânea organizada pela pesquisadora com base em fontes disponíveis na internet.



Fonte: Imagem disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/>>. Acesso em: 4 jul. 2017.



Fonte: Imagem disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/>>. Acesso em: 4 jul. 2017.



Fonte: Imagem disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/>>. Acesso em: 27 jul. 2017.



1 – Proposição de leitura e discussão em pequenos grupos.

Questões motivadoras

- Todas as personagens pertencem à mesma classe social?
- Que aspectos da linguagem proporcionaram a percepção das diferenças?
- Que aspectos não verbais também denunciaram diferenças de classe?
- Essas diferenças fazem com que as personagens não possam conviver?
- Qual a diferença entre o mundo da tirinha e o mundo real nesse aspecto de classe social?
- Qual seria a intenção de Maurício de Sousa ao criar um ambiente assim?
- Em relação ao convívio entre pessoas de classes sociais diferentes, qual foi sua experiência?
- O que você acha do mundo em que vive? Há possibilidade de pessoas de todas as classes sociais se relacionarem? Isso é bom ou ruim?

C – Atividades após a leitura

1 – Organização de um júri simulado

Após as discussões em pequenos grupos, a turma foi dividida em dois grandes grupos e foi proposta a organização de um júri simulado. Foi perguntado quem queria ser contra e quem queria ser a favor. As opiniões deveriam girar em torno das seguintes questões:

- É possível que pessoas de classes sociais diferentes se relacionem?
- Como devem ser vistas as diferenças de linguagem, de crenças, de modo de vestir, etc.?

2 – Produção de tirinhas de tema livre, em duplas

- Foi proposto que em duplas produzissem tirinhas com temática livre.

3.4.1 Resultados da ação 3

Nessa ação os alunos perceberam que é recorrente nas histórias de Maurício de Sousa a presença de personagens de classes sociais diferentes, convivendo em harmonia. Identificaram que as diferenças são perceptíveis a partir de recursos verbais e não verbais da linguagem.

Foram de parecer que ainda há, no mundo real, discriminação das pessoas diferentes socialmente e que a intenção do autor das tirinhas deve ter sido mostrar que não deve haver discriminação.

Houve, ainda, relato de experiências sobre a vivência de discriminação o que condenam, veementemente, já que há possibilidade de pessoas de todas as classes sociais e com diferenças de qualquer natureza, se relacionarem.

Procedeu-se a um debate, com argumentos orais, entre uma equipe que apresentou argumentos contra e outra que apresentou a favor. Mesmo os que deveriam se posicionar contra, terminaram concordando que é, não só possível, mas também necessário que as pessoas de classes sociais diferentes se relacionem em harmonia e que as diferenças devem ser encaradas com naturalidade. A produção de tirinhas em duplas também foi uma atividade realizada com bastante entusiasmo. A proposta foi de escrita sobre tema livre e proporcionou troca de experiências, discussão de possibilidades, divergências e convergências de opiniões até que se chegasse a um resultado satisfatório.

Vale salientar que os alunos participaram ativamente dessa atividade. Mostraram que atividades mais livres e em duplas são bem vindas.

Segue o texto produzido por uma dupla. Nota-se a utilização, com pertinência da linguagem verbal e da não verbal.

Figura 7 – Produção da equipe 1



Fonte: Dados da pesquisa.

Convém salientar que os debates foram bastante produtivos. Todos os alunos participaram com sua opiniões, num clima bem satisfatório e com respeito às opiniões. Com relação à escrita, como é possível observar, há problemas de linguagem que necessariamente deverão ser abordados pelo professor. Contudo, é matéria para outros estudos interventivos que poderão ser planejados e desenvolvidos com essa finalidade.

3.5 Ação 4 – Leitura de tirinhas

OBJETIVOS

- Formular hipóteses e inferências para a construção coerente do texto;
- Relacionar a linguagem verbal à não verbal;
- Refletir sobre as onomatopeias;
- Refletir sobre o papel do humor no gênero tirinha;
- Demonstrar a importância de conhecimentos prévios sobre as personagens para a compreensão da história.
- Entender a importância dos recursos do gênero tirinhas.

RECURSOS

- Coletânea 3 – Tirinhas da Turma da Mônica e do Garfield e Atividades – Teste close.

METODOLOGIA

- Conversas informais e atividades interativas.

PROCEDIMENTOS

A) Atividades antes da leitura

- Breve exposição do professor sobre o gênero tirinha (função dos balões, tipos de quadrinhos e onomatopeias);
- Projeção das tirinhas a serem lidas.

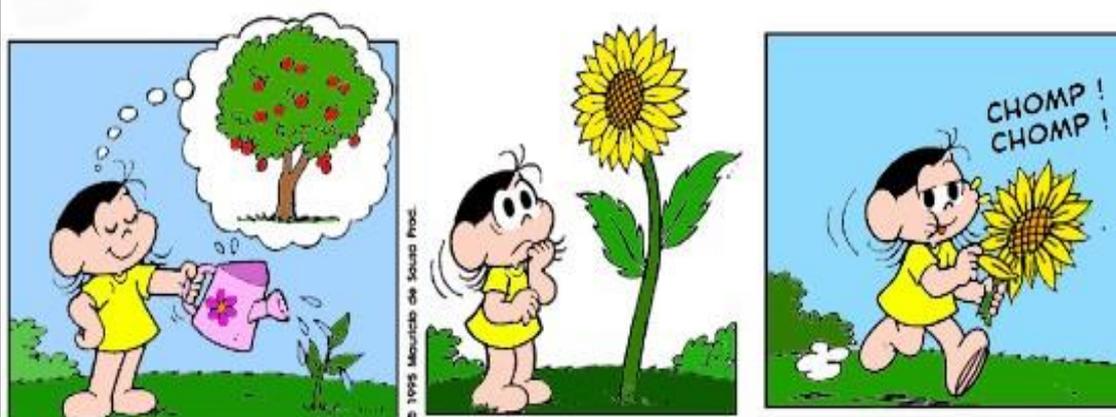
B) Atividades durante a leitura

- Apresentação dos personagens que aparecem nas tirinhas selecionadas, explorando as características.
- Exploração dos recursos verbais e não verbais (tipos de balões; onomatopeias; tamanho, cor e formato das letras; tipos de quadrinhos).

Questões norteadoras

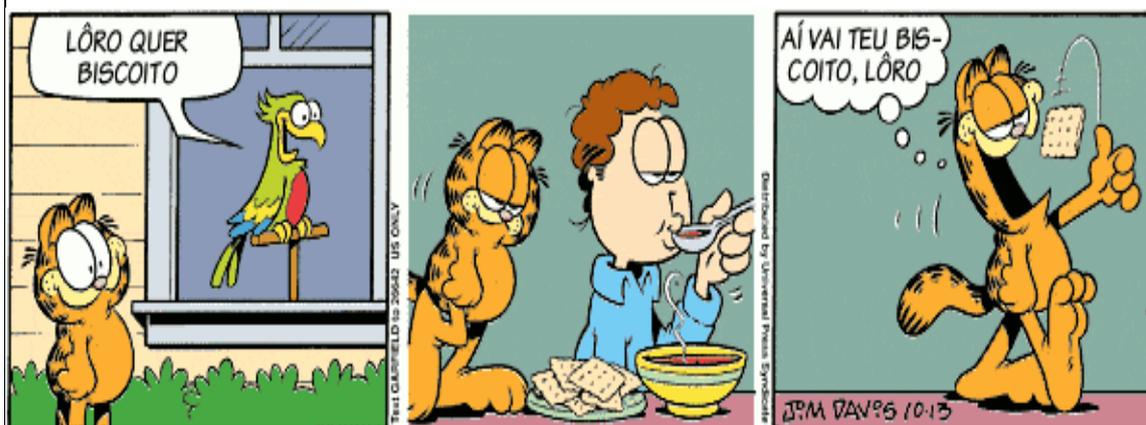
- Você conhece esse personagem?
- Qual é o seu nome?
- Quais são suas características?
- Observem a presença de onomatopeias, a disposição dos quadros (vinhetas), a expressão das personagens, o tamanho e formato das letras e os tipos de balões usados nas tirinhas e a importância desses recursos para a compreensão textual.

COLETÂNEA 3 – Tirinhas da Turma da Mônica e do Garfield



Copyright (C)1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Fonte: Imagem disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/>>. Acesso em: 4 jul. 2017.



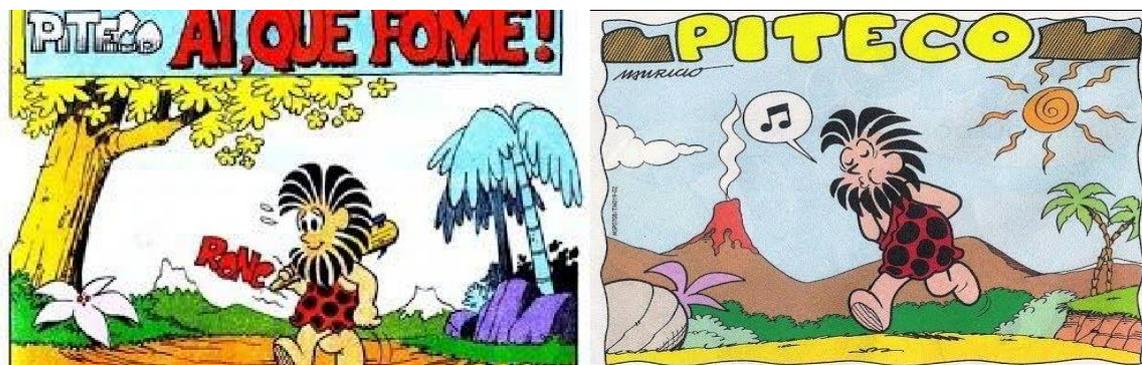
Fonte: Imagem disponível em: <<https://tirinhasdogarfield.blogspot.com.br>>. Acesso em: 4 jul. 2017.



Fonte: Imagem disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/>>. Acesso em: 4 jul. 2017.



Fonte: Imagem disponível em: <<https://tirinhasdogarfield.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 4 jul. 2017.



Fonte: Imagem disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/>>. Acesso em: 4 jul. 2017.



Fonte: Imagem disponível em: <<https://tirinhasdogarfield.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 4 jul. 2017.

C- Atividades depois da leitura

- Entrega da atividade contendo tirinhas com balões em branco para que os alunos escrevam a história (Seguem as tirinhas que foram lacunadas e exemplos das produções dos alunos).
- Solicitação da escrita dos diálogos das personagens a partir das imagens.
- Momento de apresentação das tirinha para o restante dos colegas.
- Exploração dos *slides* com as histórias completas para a conferência da turma.

TIRINHAS USADAS NO TESTE CLOSE



Fonte: Imagem disponível em: <<http://clubedamafalda.blogspot.com.br>>. Acesso em: 4 jul. 2017.

GARFIELD JIM DAVIS



Fonte: Imagem disponível em: <<https://tirinhasdogarfield.blogspot.com.br>>. Acesso em: 4 jul. 2017.

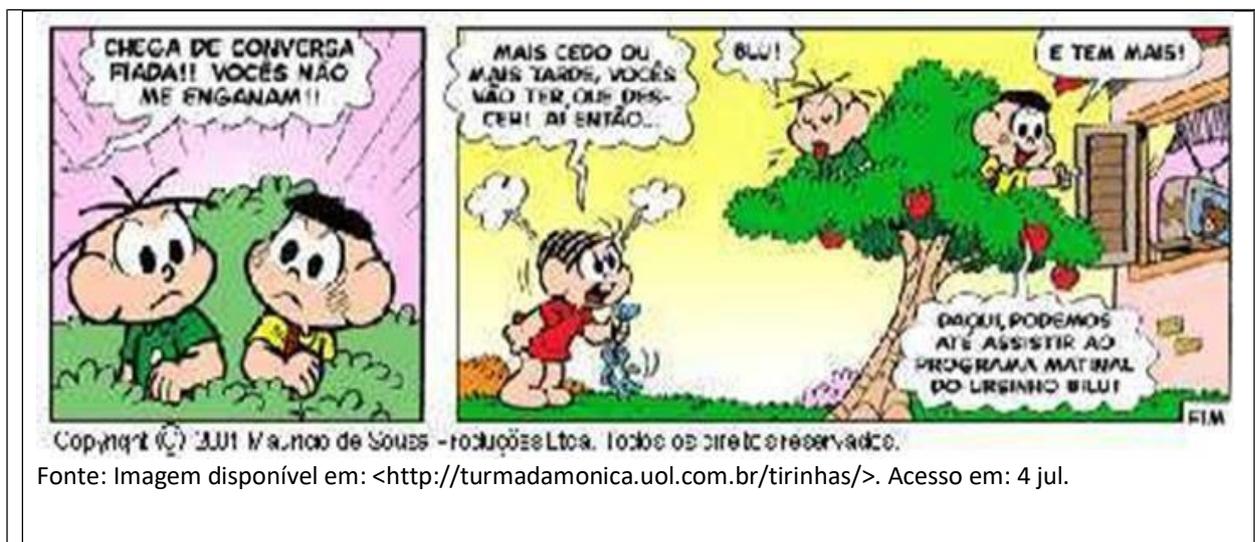


Fonte: Imagem disponível em: <<http://tiras-do-calvin.tumblr.com>>. Acesso em: 4 jul. 2017.

Fonte: Imagem disponível em: <<http://tirasemquadrinhos.blogspot.com.br/>>. Acesso em 20 ago. 2017.



Fonte: Imagem disponível em: <https://tirinhasdogarfield.blogspot.com.br>. Acesso em: 4 jul. 2017.



3.5.1 Resultados da Ação 4

Os alunos compreenderam a importância da linguagem verbal e não verbal para a leitura das tirinhas. Essa ação foi relevante para que os alunos abordassem os recursos próprios das tirinhas como: a presença de onomatopeias, a disposição dos quadros (vinhetas), a expressão das personagens, o tamanho e formato das letras e os tipos de balões usados nas tirinhas e a importância desses recursos para a compreensão textual.

No momento da criação das falas dos personagens houve interatividade, predisposição em colaborar e participação ativa de todos. Ocorreram, de forma isolada, alguns casos de indisciplina, contudo, todos foram participativos e evidenciaram interesse.

3.6 Ação 5 – Observação de vídeo, slides e leitura de tirinhas

OBJETIVOS

- Entender a variação linguística por meio da diversidade de falares;
- Posicionar-se com referência ao preconceito linguístico;
- Produzir tirinhas sobre o preconceito linguístico.

RECURSOS

- Coletânea 4 – Tirinhas da Turma da Mônica e do Xaxado;
- Slides 1 e 2;
- Folhas A4;
- Quadro e giz;
- Vídeo “Chico Bento no shopping”;

METODOLOGIA

- Conversas informais e atividades interativas.

PROCEDIMENTOS

A) Atividades antes da leitura 1-

Conversa informal

- Conversa informal com os alunos sobre a variação linguística.
- Apresentação de exemplos de variação regional (mandioca, na fala mineira; macaxeira, na fala nordestina, por exemplo).
- Apresentação do poema “Vício na fala”, de Oswald de Andrade, e a música *Chopis centis*, de Dinho e Júlio Rasec, do grupo musical Mamonas Assassinas, como exemplos de variação linguística.
- Levantamento de conhecimentos prévios sobre outras palavras e expressões.

Questões norteadoras

- As pessoas que falam a mesma língua a utilizam do mesmo jeito?
- Há diferença na linguagem dos adultos e das crianças?

1- Projeção do slide 1 – Chico Bento



Fonte: Imagem disponível em: <<http://www.bahianoticias.com.br/fotos/editor/Image/chicobento3.jpg>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

Questões norteadoras

- Você conhece esse personagem?
- Qual é o seu nome? O que ele faz?
- Quais são suas características?

2- Exibição D... – “Chico Bento no shopping”.

Fonte: Vídeo disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ntXCiB0Ehfk&feature=related>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

COLETÂNEA 4 – Tirinhas Turma da Mônica e do Xaxado**XAXADO** / Antonio Cedraz

Fonte: Disponível em: <<http://tirasemquadrinhos.blogspot.com.br/>>. Acesso em 20 ago. 2017.

Fonte: Disponível em: <<http://tirasemquadrinhos.blogspot.com.br/>>. Acesso em 20 ago. 2017.

Fonte: Imagem disponível em: <<http://tirasemquadrinhos.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2017.



Fonte: Imagem disponível em: <<http://tirasemquadrinhos.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2017.



Fonte: Imagem disponível em: <<http://tirasemquadrinhos.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2017.



Fonte: Imagem disponível em: <<http://tirasemquadrinhos.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

B) Atividades durante a leitura

1- Pedir aos alunos que leiam as tirinhas em grupos e conversem sobre as diferenças entre os personagens do campo e da cidade.

2- Solicitar que observem e respondam oralmente.

Questões norteadoras

- Qual é o público-alvo das tirinhas?
- Há diferenças na linguagem das personagens?
- Há marcas nas falas das personagens das tirinhas? (Identifique algumas)
- Nas tirinhas prevalecem a linguagem oral, passada para o registro escrito; há diferenças nessas falas ou todos falam da mesma forma?
- Por que existem essas variações?
- Há variação de assunto? Qual é o assunto tratado em cada tirinha?

3- Discutir com os alunos os postos-chave levantados pela turma.

B- Atividades depois da leitura.

1- Proporcionar a emissão de opiniões mediante questionamento oral.

Questões norteadoras

- O que você acha da uniformização da língua?
- É errado falar diferente?
- O migrante nordestino é vítima de preconceito num grande centro urbano?
- Por que ocorre o preconceito linguístico?
- Como esse preconceito se reflete no modo como usamos a língua?
- Há formas de falar e escrever que são menos valorizadas? Quais?

1- Propor o registro das variações observadas em um quadro de forma a contrapor a escrita das falas ditas pelos personagens e a ortografia oficial.

2- Propor a produção de tirinhas sobre o preconceito linguístico.

3.6.1 Resultados da Ação 5

Os alunos foram receptivos em relação às propostas de atividades nessa ação. Conseguiram notar a marcação de fala dos personagens e montar um quadro comparativo com a fala segundo os personagens e segundo a norma.

Segue o quadro preenchido pelos alunos:

Quadro 4 – Quadro comparativo da fala personagens

PERSONAGENS	FALAS DOS PERSONAGENS	ORTOGRAFIA
Chico Bento	tá	Está
	fessora	Professora
	assinô	Assinou
	ocê	Você
	i/ di/ assiná	e/ de/ assinar
Dona Marocas do (Professora Chico Bento)	chama-se	chama-se
Mônica	“Eu ganhei uma bola de futebol?!”	“Eu ganhei uma bola de futebol?!”
Cebolinha	“Eu ganhei um coelhinho de pelúcia!!”	“Eu ganhei um coelhinho de pelúcia!!”
Magali	“Pessoal, eu tomei uma importante decisão na minha vida!”	“Pessoal, eu tomei uma importante decisão na minha vida!”
Marieta	Tens/ sabes/	Tens/ sabes
Zé Pequeno	Dêxa/ drobradinha	Deixa/dobradinha
Arturzinho	“A lavadora de roupas da minha casa é a mais moderna do Brasil...”	“A lavadora de roupas da minha casa é a mais moderna do Brasil...”
Outros	Artuzim/drobo/veiz/vistir/computado/qui/fazê/ mió/puxa	Arturzinho/ dobro/vez/ vestir/computador/ que/ fazer/melhor/ puxar

Fonte: Dados da pesquisadora.

No Brasil, a temática do preconceito linguístico, embora pareça-nos, *a priori*, um tanto quanto utópica, merece, por parte dos educadores, a promoção discussões acerca das semelhanças, diferenças e peculiaridades ao povo brasileiro.

Em nossas salas de aula a integração entre os povos brasileiros, que são muitos e com uma diversidade cultural que merece, sempre que possível, promovermos

Enfatizamos que em nosso fazer docente, essa é uma vertente a ser abordada sempre que possível, através da utilização de situações de leitura de quaisquer gêneros e/ou metodologias, no intuito de fomentarmos a criticidade dos nossos alunos, capacitando-os à conviverem com as diferenças, sejam elas de qualquer natureza.

Dessa forma, promoveremos a igualdade social e regional, formando cidadãos tolerantes às alterações de qualquer ordem em nossa nação, conscientizando os nossos discentes para o pleno exercício dos seus direitos e deveres em sociedade.

As discussões em relação ao preconceito linguístico foram reveladoras e esclarecedoras para muitos alunos. A maioria demonstrou desconhecimento das noções de adequação e inadequação do uso da língua.

De um modo geral, nos objetivos traçados para esta atividade, os alunos conseguiram utilizar os recursos verbal e/ou não verbal na criação e tirinhas sobre o tema indicado e passaram a compor a “Mostra de Tirinhas”, a ser organizada, por eles, na escola *locus* desta pesquisa.

Segue tirinha produzida por uma equipe demonstrando preconceito linguístico.

Figura 8 – Tirinha Produzida pelos Alunos.



Fonte: Dados da pesquisa. Produção da equipe C.

3.7 Ação 6 – Encerramento da intervenção

OBJETIVOS

- Propiciar a troca de experiências entre os alunos participantes da pesquisa e colegas de outras turmas acerca do gênero tirinhas.
- Incentivar e valorizar a leitura do gênero tirinhas.
- Possibilitar o contato direto entre a comunidade escolar e as produções dos alunos que participaram da intervenção.

RECURSOS

- Tirinhas produzidas pelos participantes da pesquisa.

METODOLOGIA

- Organização da mostra de tirinhas.
- Conversas informais entre os alunos participantes da pesquisa com os colegas de outras turmas, além de professores e outros servidores. Apresentação das tiras escritas pelos alunos, durante a intervenção

3.7.1 Resultados da ação 6

Para finalizar as ações interventivas, os alunos participantes da pesquisa, convidaram outros estudantes da nossa escola para a Mostra de Tirinhas organizadas por eles com o intuito de apresentarem seus trabalhos e um pouco do que aprenderam para os colegas, professores e demais servidores.

Os alunos apresentaram as tirinhas que produziram durante as intervenções, cartazes que elaboraram para a mostra, oralmente explicaram sobre o gênero tirinha e suas características, fizeram caderno de visita e lembrancinhas.

A mostra foi organizada na sala de aula e os convidados podiam apreciar os trabalhos feitos. Os alunos dos 8º anos puderam trocar experiências com os colegas de outras turmas acerca do gênero tirinhas. A comunidade escolar pôde ver as produções dos alunos e assim houve a mensagem de incentivo em relação à leitura e, em especial, à leitura de tirinhas, gênero que é recorrente nas avaliações sistêmicas e comporta um grande número de informações a serem mobilizadas pelo leitor não apenas para a leitura divertida, mas para um trabalho rico com a linguagem e assim auxiliando no desenvolvimento da competência leitora.

No encerramento das atividades, os alunos participantes foram convidados a comemorarem a leitura. Para isso, compareceram à biblioteca da escola onde puderam brindar à leitura, como viram no filme: “Escritores da liberdade” e serem presenteados com revistas em quadrinhos. Seguem fotos ilustrativas da ‘Mostra de Tirinhas’.

Figura 9 – Mostra de Tirinhas I



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O momento de interação foi prazeroso e os alunos puderam falar de suas experiências leitoras e como o trabalho desenvolvido foi importante para eles. Depois disso, o brinde foi feito com refrigerante e os alunos também puderam comer *cupcake*.

Figura 10 – Comemorando a Leitura (Biblioteca)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A escolha da biblioteca como espaço de encerramento das atividades de intervenção foi uma maneira de incentivar ainda mais a leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, realizamos uma investigação com o objetivo de avaliar os efeitos produzidos por aulas de leitura do gênero tirinha, por meio de estratégias de leitura, fundamentadas na Linguística Textual, desenvolvidas com duas turmas de alunos do oitavo ano do ensino fundamental II. A Pretensão foi responder quais são os efeitos produzidos, com aulas de leitura desse gênero textual, que é tão presente nas atividades de leitura que os nossos alunos empreendem na sociedade e na escola.

A perspectiva foi sair dos moldes de aulas tradicionais, pouco criativas e pouco envolventes e desenvolver ações conforme os pressupostos da Linguística Textual e por meio de estratégias de leitura.

Primeiramente fizemos a contextualização do problema, evidenciando, por meio de um diagnóstico, que os alunos participantes da pesquisa de fato apresentavam desinteresse pelas aulas e dificuldades no empreendimento da leitura do gênero tirinha. Em seguida realizamos um estudo dos pressupostos teóricos e metodológicos referentes à Linguística Textual, à leitura e as estratégias para a sua realização, sobre gêneros textuais, especificamente sobre o gênero tirinha, de forma a fundamentar nossa proposta, e cumprir o objetivo específico teórico de apresentar revisão bibliográfica sobre os pressupostos teóricos e metodológicos referentes à Linguística Textual, à leitura e às estratégias para sua realização, sobre gêneros textuais – especificamente sobre o gênero tirinha, estudo esse que foi fundamental para o nosso embasamento teórico e metodológico e passou a balizar nossas ações, em sala de aula.

Partimos, assim, do proposto por Koch (2013), ao afirmar que o ensino de Língua Portuguesa, a partir da Linguística Textual, pressupõe não só priorizar atividades de leitura e produção de textos mas também a adoção de uma abordagem da linguagem que enfatiza além dos aspectos sociais, culturais, cognitivos, os interacionais, do fenômeno textual.

Ainda com referência à teoria, a proposição foi o desenvolvimento de aulas fundamentadas em estratégias de leitura, tal como propostas por Solé (1998), autora que prevê que para compreender, o texto leitor utiliza seus conhecimentos de mundo e os conhecimentos do texto, além de controlar a própria leitura e regulá-la, o que implica ter um objetivo para ler e poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê. Foi nesse sentido que as aulas interventivas foram desenvolvidas num processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam a construção de uma interpretação.

Consideramos, também, que a leitura do gênero textual tirinha requer não só um trabalho de levantamento de conhecimentos prévios sobre as temáticas e os personagens, mas também, o alerta para a observação dos vários recursos multissemióticos nele presentes e que contribuem para a construção dos sentidos.

Tendo em vista esses pressupostos e, ante os resultados alcançados com o desenvolvimento do plano de ação, podemos afirmar que os efeitos produzidos por aulas de leitura do gênero tirinha, através de estratégias baseadas na Linguística Textual, foram positivos.

Como é possível constatar por meio dos resultados do desenvolvimento de cada uma das ações, houve participação efetiva dos alunos e, nas atividades orais, principalmente, os resultados das inferências foram animadores.

Não podemos deixar de assinalar que nem todos os alunos obtiveram progresso, apesar dos nossos esforços durante a intervenção. Sendo assim, a hipótese de que os alunos teriam maior interesse e entusiasmo pelas aulas de leitura, e, conseqüentemente, evidenciariam maior competência no que se refere à interpretação e compreensão das temáticas apresentadas pelo gênero, adquirindo habilidades necessárias às demais leituras com as quais se depararem, interesse maior das aulas de LP no EF, foi confirmada. Necessário se faz, para tal, um trabalho constante do professor.

É importante dizer que tivemos alguns problemas durante a execução das atividades propostas, como: aparelhos com defeitos, outras atividades promovidas pela escola (atrasaram a intervenção), contudo, tudo foi superado a contento, já que contamos com o envolvimento de todos os agentes educacionais.

Afiançamos que um trabalho pautado no estudo dos gêneros, baseado na Linguística Textual, por meio de estratégias de leitura que valorizem o texto e não apenas a frase, auxiliará na diminuição das dificuldades de leitura apresentadas pelos estudantes do Ensino Fundamental II.

Sendo assim, para que ocorra a melhora na proficiência leitora dos alunos, é necessário que o professor seja um mediador entre o aluno e o texto, procurando estratégias para que esse educando torne-se um leitor ativo e com autonomia. O desenvolvimento da nossa intervenção educacional trouxe contribuições ao processo ensino aprendizagem a partir do ponto que atentemo-nos à elaboração de fazeres docentes capazes de levarem os alunos a ativarem seus conhecimentos prévios, fazendo inferências e levando-os a atuarem com a postura crítica necessária para os seus desenvolvimentos como leitores de mundos. Destacamos que através

da utilização das estratégias, das ações planejadas e do envolvimento entre professor e alunos, a leitura realiza-se efetivamente, trazendo maiores benefícios aos participantes do processo de ensino aprendizagem escolar.

Um fator relevante, que vale assinalar, foi o fato de termos contado com um envolvimento mais efetivo dos alunos com as atividades de leitura. Assim, constatamos que quando as atividades são interativas, ocorre maior participação e, conseqüentemente, aproveitamento profícuo.

Ressaltamos, por fim, a importância de atuarmos como professores pesquisadores de práticas docentes inovadoras. É necessário analisar resultados constantemente, a fim de planejarmos e desenvolvermos aulas criativas e dinâmicas, levando-se em consideração, primeiramente, as vivências sociais dos nossos alunos, valorizando seus conhecimentos prévios e suas leituras da realidade que os cerca.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Augusto Baptista de. HQs: Gênero narrativo de múltiplas linguagens. In: MICHELETTI, G. (Org.) **Enunciação e gêneros discursivos**. São Paulo: Cortez, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Língua, gêneros textuais e ensino**: considerações teóricas e implicações pedagógicas, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10369/9638>>. Acesso em: 5 nov. 2017.

DENZIN; N.K.; LINCOLM, Y.S. **Planejamento da pesquisa qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Artmed, 2006. p. 91-111.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Marie Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979 -1997.

FAVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística textual**: introdução. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRO, Gomes Palaci. **Os processos de leitura e escrita**. 3. ed. São Paulo: Artimed, 2003.

GIL NETO, Antônio. **A produção de textos na escola**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. Linguística Textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Vol. 1, n. 1, agosto de 2003. ISSN 1678-8931. Disponível em: <www.revel.inf.br>. Acesso em: 10 abr. 2017.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à Linguística textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à Linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa Philbert; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto**: o que é e como se faz. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo básico comum- língua portuguesa**. Belo Horizonte, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1995.

PAULINO, Graça [et al.]. **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, Linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.) **Introdução à linguística**. V. 1 e 2. São Paulo: Introdução, 2003.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo. Contexto, 2010.

RAMOS, P. Humor nos quadrinhos. In: VERGUEIRO, Waldomiro e RAMOS, Paulo (Org.) **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo. Contexto, 2015.

SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira**. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O LUGAR DOS GÊNEROS CHARGE E TIRINHA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pesquisador: TAMARA PRATES DURAES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 62425916.3.0000.5146

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.977.227

Apresentação do Projeto:

Trata-se de investigar o lugar dos gêneros charge e tirinha em aulas de língua portuguesa da educação básica. É uma proposta de investigação situada na grande área de Concentração: Linguagens e Letramentos, na linha: Teorias da Linguagem e Ensino e na sublinha G- Formação do leitor, previstas pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros. Será realizada com vistas a responder se leitura de tirinhas e charges proporciona a competência de alunos do ensino fundamental para uma leitura interpretativa, compreensiva, prazerosa e crítica.

Objetivo da Pesquisa:

Descrever a leitura de tirinhas e charges como recurso prazeroso e eficaz de promoção do interesse e do gosto por leitura e de competência para o desenvolvimento da leitura interpretativa, compreensiva, prazerosa e crítica de alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Benefícios: A contribuição da investigação materializa-se na elevação do nível de proficiência em leitura através da execução do plano de ação.

Riscos: O desinteresse dos alunos em participação do plano de ação.

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 1.977.227

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de investigação relevante para a educação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Recomendações:

Apresentação de relatório final por meio da plataforma Brasil, em "enviar notificação".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa em seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO_790839.pdf	21/03/2017 17:55:16		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOPARAPARECERMESTRADO2017.pdf	21/03/2017 17:51:30	TAMARA PRATES DURAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2assentimento.pdf	21/03/2017 17:50:09	TAMARA PRATES DURAES	Aceito
Outros	concordancia.pdf	12/11/2016 19:30:48	TAMARA PRATES DURAES	Aceito
Outros	termoresponsabilidadeatual.pdf	12/11/2016 19:29:48	TAMARA PRATES DURAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	consentimento.pdf	12/11/2016 19:17:34	TAMARA PRATES DURAES	Aceito
Folha de Rosto	folharostoatual.pdf	12/11/2016 19:08:52	TAMARA PRATES DURAES	Aceito

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 1.977.227

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

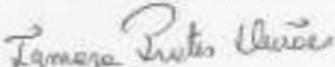
Não

MONTES CLAROS, 22 de Março de 2017

Assinado por:
SIMONE DE MELO COSTA
(Coordenador)

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

ANEXO B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS	
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA		
Informação para o (a) pesquisador(a)		
<p>Termo de Assentimento - documento elaborado em linguagem acessível para os menores de idade ou para os legalmente incapazes, por meio do qual, após os participantes da pesquisa serem devidamente esclarecidos, explicitarão sua anuência em participar da pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais (Resolução 196 revisada em 2012 – Conselho Nacional de Saúde, Ministério da Saúde, Brasil).</p>		
<p>Título da pesquisa: O Lugar dos Gêneros Charge e Tirinha em aulas de Língua Portuguesa da Educação Básica</p>		
<p>Instituição promotora: Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros.</p>		
<p>Coordenadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho</p>		
<p>Atenção: Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis a você e o seu direito de sair do estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.</p>		
<p>1. Objetivo: Descrever a leitura de tirinhas e charges como recurso prazeroso e eficaz de promoção do interesse e do gosto por leitura e de competenziação para o desenvolvimento da interpretação e da compreensão textual e, conseqüentemente, do senso crítico de alunos do 9º ano do ensino fundamental.</p>		
<p>2. Metodologia/procedimentos: Na primeira etapa da pesquisa, realização de atividades em sala, com tirinhas e charges para verificar as dificuldades de leitura dos alunos. Na segunda etapa, desenvolvimento de estratégias pedagógicas buscando possíveis formas de solução/amenização dos problemas. Os dados para diagnóstico serão analisados qualitativamente. Após a análise será desenvolvido o plano de ação que torna a pesquisa também, interventiva, com vistas a proporcionar a promoção do interesse e do gosto por leitura e do senso crítico de uma amostra de alunos do 9º ano do ensino fundamental.</p>		
<p>3. Justificativa: Apresentar proposta interventiva objetivando proporcionar aos nossos alunos o uso da língua, em práticas sociais de leitura significativa em seu cotidiano.</p>		
<p>4. Benefícios: A expectativa quanto aos resultados desta pesquisa é de que, desenvolvido de acordo com os pressupostos teóricos, o plano de ação contribua para a elevação do índice de proficiência leitora dos alunos, para que eles se tornem leitores críticos e autônomos, eficientes na leitura de textos e do mundo.</p>		
<p>5. Desconfortos e riscos: Muito embora a expectativa é de que haverá interesse e participação dos alunos durante o desenvolvimento do plano de ação, corre-se o risco deles não se interessarem e se tornarem desatentos, não participativos o que além de não</p>		
		

ser interessante para os propósitos da investigação, poderá tornar as aulas improdutivas. Contudo, esse desconforto pode ser resolvido com a retomada das aulas nos moldes que vinham acontecendo.

6. Danos: Não há.

7. Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis: Metodologia qualitativa. Os dados de caracterização dos sujeitos serão coletados via resposta a um questionário sobre hábitos de leitura e a um teste de interpretação de charges e tirinhas. A intervenção será com o desenvolvimento de atividades de leitura e interpretação de charges e tirinhas.

8. Confidencialidade das informações: A pesquisa segue as normas éticas, respeitando a legislação vigente. Assume-se o compromisso de:

- a) Preservar a privacidade dos usuários, proprietários dos dados da documentação;
- b) Utilizar as informações exclusivamente para fins científicos;
- c) Manter sigilo absoluto das informações e não usar indicações que possam identificar o participante da pesquisa.

9. Compensação/indenização: Não há qualquer tipo de compensação e ou indenização prevista, já que não há risco, dano ou desconforto para os alunos sujeitos da pesquisa.

10. Outras informações pertinentes: Não se aplica.

11. Consentimento: Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para a participação desta instituição/ empresa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste consentimento. E que o mesmo só poderá ser aprovado nesta instituição após aprovação no Comitê de Ética da Instituição fomentadora da pesquisa.

Nome do (a) Aluno Participante: _____

Assinatura do (a) Aluno (a) Participante: _____

Escola Estadual Rômulo Sales de Azevedo/ Janaúba- MG, ____ de ____ de 2016.

Tamara Prates Durães

Tamara Prates Durães

Pesquisadora responsável pela pesquisa

_____/_____/2016.
Data

x

Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho

Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho

Coordenadora da pesquisa

_____/_____/2016.
Data

Endereço da Pesquisadora:

Rua Euclides da Cunha, 849. Bairro: Padre Eustáquio. Janaúba/Minas Gerais. CEP 39440-000

Telefone: (38) 9 91437592/ (38) 38211233

Tamara Prates Durães

APÊNDICE A – Atividades Diagnósticas



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



	ESCOLA ESTADUAL RÔMULO SALES DE AZEVEDO Ensino Fundamental e Médio Instalação em 15-02-1966 – Dec. 26.665 de 12/03/1987 Aut. Port. 1273/87 Av. Manoel Athayde, 1462 – fone: 3821 1693 CEP: 39440-000 E-MAIL: supervisoraomulo@yahoo.com.br		
	Teste: Gênero Tirinha		
Aluno(A):	Nº:	SÉRIE: 8ºano	Turma:
Disciplina: Língua Portuguesa		Data:	

1) (PAEBES) Leia o texto abaixo.



Fonte: Imagem disponível em: SOUZA, Maurício de. *Revista Magali*, n. 403. p. 86, 2006.

O fato que deu origem a essa história foi:

- a curiosidade da mãe sobre o lugar onde estão os biscoitos.
- a vontade da menina de comer biscoitos que estão em lugar alto.
- o desejo da mãe de que a menina cresça rápido.
- o lugar impróprio onde ficam os armários da casa.

2) Leia o texto para responder a questão abaixo:



Fonte: Imagem disponível em: <http://tirinhasdogarfield.blogspot.com/2007_07_01_archive.html>. Acesso em: 20 mar. 2016.

O traço de humor do texto pode ser identificado no fato de:

- o homem ver um rato roubando um biscoito.
- o gato pegar o biscoito e não o rato.
- o rato conseguir fugir do homem e do gato.
- o gato correr atrás do rato.

3) Leia o texto para responder a questão abaixo:



Fonte: Imagem disponível em: <<http://img140.imageshack.us/i/ga050123.png/?a=V&ci=0&rt=6>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

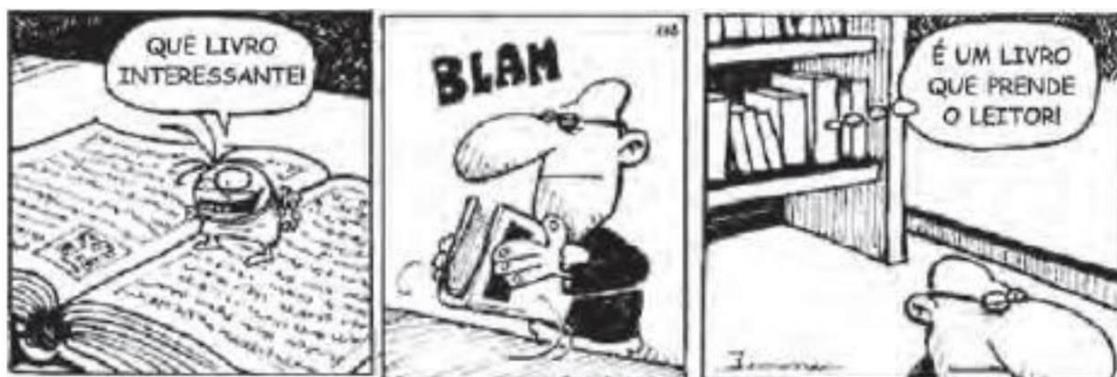
O texto mostra a conversa entre Helga e seu marido, Hagar. A resposta do marido revela que ele:

- a) trabalha demais todos os dias.
- b) não gosta muito de dormir.
- c) não gosta de trabalhar.
- d) cumpre sempre o que promete

4) O fato das palavras estarem em tamanho maior e em negrito, na pergunta feita por Helga, significa:

- a) que ela está triste com o comportamento de Hagar.
- b) que ela está zangada e falou mais alto.
- c) que ela aceita a desculpa de Hagar.
- d) que ela enfatiza a pergunta.

5) (Avalia/BH). Leia o texto abaixo.



Fonte: Imagem disponível em: <<http://www2.uol.com.br/niquel>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

Nessa tirinha, a palavra **BLAM** indica o

- A) barulho de um relâmpago.
- B) grito do bichinho que estava no livro.
- C) som do livro se fechando.
- D) susto do homem vendo o bichinho.