



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE ENGENHARIA, LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS DO SERIDÓ
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

MARIA DO LIVRAMENTO SILVA ASSUNÇÃO DE CARVALHO

AS TIRINHAS COMO FERRAMENTA DE LEITURA CRÍTICA NA SALA DE AULA

CURRAIS NOVOS

2021

MARIA DO LIVRAMENTO SILVA ASSUNÇÃO DE CARVALHO

AS TIRINHAS COMO FERRAMENTA DE LEITURA CRÍTICA NA SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN – Campus de Currais Novos, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Lucélio Dantas de Aquino

CURRAIS NOVOS

2021

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Sistema de Bibliotecas – SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN – Biblioteca Setorial da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências
Sociais do Seridó – Currais Novos

Carvalho, Maria do Livramento Silva Assunção de.

As tirinhas como ferramenta de leitura crítica na sala de aula / Maria do Livramento Silva Assunção de Carvalho. - Currais Novos, 2022.

105 f.: il. color.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó, Programa de Mestrado Profissional em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Lucélio Dantas de Aquino.

1. Leitura crítica - Ensino - Dissertação. 2. Multimodalidade - Dissertação. 3. Tirinha - Gênero textual - Dissertação. 4. Intervenção pedagógica - Dissertação. 5. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Dissertação. I. Aquino, Lucélio Dantas de. II. Título.

MARIA DO LIVRAMENTO SILVA ASSUNÇÃO DE CARVALHO

AS TIRINHAS COMO FERRAMENTA DE LEITURA CRÍTICA NA SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN – Campus de Currais Novos, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: ____ / ____ / _____

Prof. Dr. Lucélio Dantas de Aquino
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Presidente – Orientador

Prof. Dr. Alexandro Teixeira Gomes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Membro Interno

Profa. Dra. Jaciara Limeira de Aquino
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Membro Externo

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ser meu rochedo e minha fortaleza, por ter me dado forças para prosseguir nos momentos em que achei que não conseguiria.

À minha família, que sempre acreditou em mim, me encorajando, me incentivando e sendo meu refúgio nos momentos em que necessitei.

Ao meu esposo, pelo amor, companheirismo e paciência durante todo o tempo de construção deste trabalho. Por me incentivar e suportar meus momentos de desespero nesses onze anos em que estamos juntos.

Agradeço, em especial, ao meu orientador, Lucélio Dantas de Aquino, que me acompanha desde a graduação. Obrigada por todas as orientações, pelo incentivo, pelo apoio, por todas as palavras de encorajamento e carinho que me conduziram à escrita deste trabalho.

Aos professores membros da banca, pelo olhar atento e pelas valiosas sugestões dadas para a melhoria desta dissertação.

Aos professores e professoras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (campus Currais Novos), com os quais tive contato durante a minha graduação e pós-graduação e que contribuíram significativamente para a minha formação acadêmica e profissional.

Aos meus alunos da Escola Estadual Isabel Oscarlina Marques, sem os quais esta pesquisa não seria possível.

Enfim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, estiveram ao meu lado durante toda essa trajetória e que contribuíram para o meu crescimento profissional.

Com vocês, divido o fruto dessa feliz, mas também árdua, experiência e da nossa vitória!

RESUMO

Uma das competências esperadas no tocante ao ensino de língua portuguesa nas etapas finais do ensino fundamental, segundo a BNCC (2018), é a de que o aluno possa ler, escutar e produzir textos orais, escritos e semióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade. Todavia, esse ainda se constitui como um dos grandes problemas encontrados na sala de aula, haja vista grande parte dos alunos apenas decodificarem o que está posto nos textos, não conseguindo realizar leituras mais profundas. Frente a isto, este trabalho visa propor estratégias para o desenvolvimento de uma leitura crítica aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Para embasar nossa pesquisa, recorreremos às contribuições teóricas de Dionísio (2011), Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014), Cani e Coscarelli (2016) e Ramos (2009) para abordarmos questões referentes aos textos multimodais e à sua leitura; aos estudos de Marcuschi (2008) sobre os gêneros textuais; a Antunes (2003, 2009) e Geraldi (1997) para embasar o ensino de Língua Portuguesa; e a Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004) para discutirmos aspectos concernentes ao trabalho com a sequência didática na sala de aula, o qual embasa a nossa proposta de intervenção. Do ponto de vista metodológico, este trabalho segue as orientações propostas por Thiollent (1986) sobre pesquisa-ação, com abordagem qualitativa dos dados conforme Flick (2009). Utilizamos, ainda, os direcionamentos apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e pela Base Nacional Comum Curricular (2018) no tocante às orientações para o ensino-aprendizagem da língua materna. Os resultados obtidos, por um lado, levaram-nos a reconhecer, a partir do questionário aplicado com vistas a obter informações sobre as noções e preferências de leitura dos alunos, que esta ainda é concebida por eles numa perspectiva linguística centrada na linguagem verbal escrita. Por outro lado, os dados revelaram que os alunos são receptivos a textos que se apresentem com imagens, colocando o gênero tirinha como um dos que eles mais costumam ler. Desse modo, a escolha dos gêneros a serem trabalhados nas atividades de leitura deve levar em consideração essas questões para que o docente possa trabalhar de forma a desenvolver a leitura numa perspectiva crítica. Também, considerando os pressupostos que norteiam esta pesquisa e que sustentam a sequência didática elaborada, entendemos que esta se configura como uma possibilidade de trabalho

com a leitura, buscando alcançar a formação de um indivíduo crítico e reflexivo, capaz de atribuir sentidos ao texto, ultrapassando os limites do que se apresenta na superfície textual do gênero tirinha e, conseqüentemente, de outros gêneros verbo-visuais. Assim, acreditamos na relevância deste trabalho para o ensino de língua portuguesa, uma vez que propicia aos alunos o contato com a leitura através de um gênero que aborda reflexões e críticas de cunho real e social, fazendo com que eles tenham análises além do que está explícito no texto, colaborando, dessa forma, para a formação de um leitor crítico.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Leitura. Multimodalidade. Gênero textual tirinha. Intervenção pedagógica.

ABSTRACT

One of the expected competencies regarding Portuguese language teaching in the final stages of elementary education, according to BNCC (2018), is that the student can listen and produce oral, written and semiotic texts that circulate in different fields of teaching and media, with understanding, autonomy, fluency and criticality. What, in turn, still constitutes one of the major problems found in the classroom, given that most students only decode what is put in the texts, failing to carry out proficient readings beyond what is presented on the surface textual. In view of this, this work aims to propose strategies for the development of critical reading in 8th grade students. To support our research, we used the theoretical contributions of Dionísio (2011), Dionísio, Vasconcelos and Souza (2014), Cani and Coscarelli (2016) and Ramos (2009) to address issues related to multimodal texts and their reading; Marcuschi's (2008) studies on textual genres; Antunes (2003; 2009) and Geraldi (1997) to support the teaching of Portuguese; and Schneuwly, Dolz and Noverraz (2004) to discuss aspects concerning the work with the didactic sequence in the classroom, which will support our intervention proposal. From a methodological point of view, this work follows the guidelines proposed by Thiollent (1986) on action research, with a qualitative approach to the data according to Flick (2009). We also use the guidelines commanded by the National Curricular Parameters (1998) and by the National Common Curricular Base (2018) regarding guidelines for teaching and learning the mother tongue. The results obtained, on the one hand, led us to recognize, from the questionnaire applied in order to obtain information about the students' notions and preferences of reading, that this is still conceived by them in a linguistic perspective centered on written verbal language. On the other hand, the data revealed that students are receptive to texts that present themselves with images, placing the cartoon genre as one of the most common readings. Thus, the choice of genres to be worked on in reading activities should take these issues into account so that the teacher can work in order to develop reading in a critical perspective. Also, considering the assumptions that guide this research and that support the didactic sequence developed, we understand that this is configured as a possibility of working with reading, seeking to achieve the formation of a critical and reflective individual, capable of assigning meanings to the text, going beyond the limits of what is presented on the textual surface of the comic strip genre and,

consequently, from other verb-visual genres. This work is important for the teaching of the Portuguese language because it provides students with contact with reading through a genre that addresses reflections and criticisms of a real and social nature, making them weave analyzes beyond what is explicit in the text, collaborating for the formation of a critical reader.

Keywords: Portuguese language. Reading. Multimodality. Textual genre comic strip. Pedagogical intervention.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Tira no formato tradicional horizontal	34
Figura 2 – Tira no formato vertical	35
Figura 3 – Tira no formato quadrado/ tira dupla	36
Figura 4 – Tira no formato adaptado	37
Figura 5 – Esquema de Sequência Didática	41
Figura 6 – Visão frontal da escola	50
Figura 7 – Residência dos alunos	54
Figura 8 – Aluno 01	54
Figura 9 – Aluno 02	54
Figura 10 – Aluno 03	54

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – A importância da leitura para os alunos	58
Gráfico 2 – Textos que mais chamam a atenção dos alunos	61
Gráfico 3 – Autoavaliação do desempenho de leitura e de compreensão de textos	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Textos que os alunos gostam de ler	55
Quadro 2 – Respostas sobre a importância da leitura para os alunos	57
Quadro 3 – Respostas vagas à definição de texto	59
Quadro 4 – Definições de texto	59
Quadro 5 – Presença de imagens como importantes nos textos	62
Quadro 6 – Avaliação dos alunos quanto às imagens nos textos	63
Quadro 7 – Respostas de alunos que não observam a importância das imagens nos textos	64
Quadro 8 – Objetivos, metodologia e recursos	67
Quadro 9 – Objetivos, metodologia e recursos	68
Quadro 10 – Modelo de atividade diagnóstica – produção inicial	68
Quadro 11 – Objetivos, metodologia e recursos	71
Quadro 12 – Modelo de atividade – Módulo I	72
Quadro 13 – Objetivos, metodologia e recursos	74
Quadro 14 – Modelo de atividade – Módulo II	75
Quadro 15 – Modelo de atividade – Módulo II	76
Quadro 16 – Modelo de atividade – Módulo II	77
Quadro 17 – Objetivos, metodologia e recursos	79
Quadro 18 – Modelo de atividade	81
Quadro 19 – Modelo de atividade diagnóstica – produção final	83
Quadro 20 – Análise das respostas da atividade diagnóstica final	87

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
2 LEITURA, MULTIMODALIDADE E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	20
2.1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	20
2.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA	23
2.3 TEXTO, GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO	26
2.3.1 Gêneros multimodais e a prática de leitura	29
2.4 GÊNERO TIRINHA: ORIGEM E CARACTERÍSTICAS	33
2.5 AS TIRINHAS COMO FERRAMENTA DE INTERVENÇÃO PARA A PRÁTICA DE LEITURA CRÍTICA	39
2.6 SEQUÊNCIA DIDÁTICA	41
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	44
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	44
3.1.1 Pesquisa-ação	45
3.1.2 Abordagem da pesquisa	48
3.1.3 Descrição da escola e dos participantes	50
3.2 MATERIAIS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	50
3.2.1 Diagnóstico: do questionário à experiência docente	51
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	53
4.1 QUESTIONÁRIO: UMA BREVE ANÁLISE DOS DADOS	53
4.2 DELINEANDO A INTERVENÇÃO	66
4.2.1 Primeira etapa da sequência didática: apresentação da situação	66
4.2.2 Segunda etapa da sequência didática: produção inicial – atividade diagnóstica	67
4.2.3 Terceira etapa: Módulos	70
4.2.4 Produção final	82

4.3 ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA DO GÊNERO TIRINHA	84
4.4 AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DIDÁTICAS COM O GÊNERO TIRINHA	86
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICES	94
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Pais/responsável legal)	94
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Para menores de 18 anos)	97
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ALUNOS	99
APÊNDICE D – PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA	101

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho insere-se no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras – Campus Currais Novos) e tem como linha de pesquisa o escopo das linguagens e letramentos. Esta pesquisa é fruto de inquietações e de observações realizadas pela professora e pesquisadora deste trabalho em uma sala de aula de Língua Portuguesa do 8º ano do ensino fundamental, tendo em vista algumas dificuldades que os alunos apresentavam em relação à leitura de textos.

Nesse panorama, espera-se que, ao término do ensino fundamental, o aluno seja capaz de ler, escutar e produzir textos dos mais variados gêneros que circulam nas diversas esferas da sociedade nas quais ele participa e atua. Contudo, isso ainda se constitui como um dos grandes problemas quando falamos a respeito de ensino e de aprendizagem de língua materna, haja vista que grande parte dos alunos apenas decodifica o que está posto nos textos, não conseguindo realizar leituras e interpretações que ultrapassem o que está apresentado na superfície textual, o que nos leva a refletir sobre a necessidade de contribuir com a prática docente para o desenvolvimento da leitura crítica dos alunos.

Ser um leitor proficiente e um cidadão crítico vai muito além de apenas ler o que está posto explicitamente nos textos, uma vez que, conforme postulam os PCN (BRASIL, 1998), é esperado que o alunado consiga realizar inferências, fazer leituras do que está implícito nos textos, utilizar-se das várias semioses para a construção de seus possíveis sentidos e, sobretudo, saber se posicionar frente ao que está exposto. Diante disso, o trabalho com textos reais e que façam sentido para o aluno deve ser priorizado em sala de aula, com vistas à formação de um leitor ativo e reflexivo.

O tratamento das práticas leitoras em sala de aula, então, deve compreender dimensões relacionadas às práticas de uso e de reflexão. Dentre elas, podemos citar, segundo a BNCC (BRASIL, 2018), a compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos, haja vista que, dentre as atribuições do componente curricular de Língua Portuguesa, está a de proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Frente ao exposto, apresentamos, neste trabalho, uma sequência didática com base no gênero multimodal tirinha, com o objetivo de propor estratégias que contribuam para o desenvolvimento da leitura crítica dos alunos, através das análises linguísticas e extralinguísticas que o gênero oferece. Para tanto, utilizamos como locus de pesquisa uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola estadual do município de Santa Cruz/RN, para a qual traçamos estratégias para o trabalho com o gênero, visando uma melhor ampliação da capacidade leitora dos alunos.

O fato de a maioria dos alunos se mostrarem receptivos à leitura de gêneros quadrinísticos, segundo dados que obtivemos com a aplicação de um questionário na turma, norteou a escolha pelo gênero. Além disso, outros fatores analisados tomando por base as respostas dos questionários e a experiência docente também serviram de justificativa para essa delimitação: grande parte dos alunos (e por que não dizer, dos professores) ainda relaciona o estudo de Língua Portuguesa ao trabalho apenas com textos longos, em que predomina a linguagem verbal escrita e com ênfase em apenas uma variante linguística (geralmente a formal/padrão), muitas vezes, distante do aluno; o fato de que, na contemporaneidade, os textos estão ganhando novas configurações, sendo cada vez mais comum a divulgação de textos que se utilizam, além da modalidade verbal escrita, de outras semioses em sua constituição, o que demanda do leitor um novo olhar; e, por fim, a dificuldade que os alunos apresentam em realizar atividades de leitura e interpretações textuais que ultrapassem os limites do texto escrito.

A tirinha, então, por se tratar de um gênero curto, por apresentar uma linguagem de fácil compreensão e por ser um gênero com características multimodais, pode ser uma importante ferramenta trabalhada em sala de aula com vistas à ampliação e ao desenvolvimento da leitura dos alunos.

Sendo assim, este trabalho se mostra relevante à medida que propicia aos alunos o contato com a leitura através de um gênero que aborda reflexões e críticas sobre temáticas sociais de cunho real, fazendo com que eles façam análises além do que está explícito no texto, colaborando, dessa forma, para a formação de um leitor crítico. Soma-se a isso, ainda, o fato de ser um gênero próximo da realidade dos discentes, segundo dados obtidos por meio de um questionário, em que cerca de 27% da turma apontou as histórias em quadrinhos e/ou mangás como sendo textos que mais liam ou gostavam de ler. Além de ser contemplado em diversas

atividades ao longo do livro didático, os quadrinhos e as tiras constituem-se como gêneros privilegiados para a prática de leitura de textos, conforme indicado pelos PCN (1998), e “programas de fomento à leitura mantidos por governos municipais, estaduais e federal também têm incluído os quadrinhos em seus acervos” (RAMOS, 2017, p. 173), como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, que tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura de alunos e de professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência.

Os quadrinhos compõem uma das formas de literatura mais difundidas no país, segundo a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, divulgada em 2012 e 2016, e mostram a aceitação dos quadrinhos nas faixas etárias correspondentes ao ensino básico, ou seja, são formas de expressão vinculadas à cultura jovem, como solicita o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), conforme apontado por Ramos (2017, p. 175). Contudo, esse gênero muitas vezes é ignorado e apenas usado como pretexto para ensinar outras questões relacionadas à língua, como a gramática, por exemplo, o que corrobora a relevância do trabalho com esse gênero em sala de aula com vistas ao ensino e aprimoramento da leitura de textos e à ampliação de pesquisas acadêmicas sobre essa temática.

Adicionalmente, faz-se necessário tornar as aulas de Língua Portuguesa mais dinâmicas e situadas em contextos reais de uso da língua com o intuito de aproximar o aluno do objeto de estudo e estimulá-lo a pensar criticamente a respeito dela. Nesse sentido, o gênero em questão cumpre com esse papel, pois se trata de um gênero multimodal em que constantemente vêm à tona discussões e/ou reflexões sobre aspectos que fazem parte da nossa sociedade, requisitando dos leitores um olhar mais sensível para a sua devida interpretação e tomadas de opinião.

Sendo assim, esperamos com este trabalho propor estratégias que contribuam para a formação de um aluno-cidadão-leitor mais ativo e crítico, que consiga diante das mais diversas situações comunicativas agir, ler, interpretar e se posicionar frente às variadas demandas sociais que surgirem. Além disso, ao apresentarmos nossas inquietações e uma proposta de trabalho didático que pode ser aplicada pelo professor e que foi oriunda desse olhar investigativo na sala de aula, também esperamos colaborar com a reflexão e com a prática docente do professor de língua portuguesa, fazendo-o notar-se como agente de transformação

da realidade dos seus alunos e contribuindo para a melhoria e para a ampliação da leitura dos seus estudantes.

Para tanto, buscamos responder, ao longo desta pesquisa: como promover o desenvolvimento de uma leitura crítica nos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, a partir do trabalho com o gênero multimodal tirinha?

Ao considerarmos a problemática em foco, traçamos como objetivo geral propor estratégias para o desenvolvimento de uma leitura crítica nos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Além desse, delimitamos como objetivos específicos diagnosticar o conhecimento e as dificuldades que os alunos apresentam em relação à leitura e à compreensão de gêneros multimodais; e elaborar uma sequência didática com o gênero multimodal tirinha, com vistas ao desenvolvimento da leitura crítica nos alunos do 8ºano do Ensino Fundamental II.

Com vistas a alcançarmos os objetivos propostos, apresentamos uma proposta de intervenção didática que pode ser aplicada pelo professor de língua portuguesa, baseada no modelo de Sequência Didática elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a fim de explorar o gênero tirinha na sala de aula, buscando ampliar a competência leitora dos discentes.

Para embasar nossa pesquisa, utilizamos como aportes teóricos Dionísio (2011), Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014), Cani e Coscarelli (2016) e Ramos (2009) para abordarmos questões referentes aos textos multimodais e à sua leitura; os estudos de Marcuschi (2008) no que se refere aos estudos sobre os gêneros textuais; Antunes (2003, 2009) e Geraldi (1997) para embasar o ensino de Língua Portuguesa; Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004) para discutirmos aspectos concernentes ao trabalho com a sequência didática na sala de aula, o qual embasará a proposta de intervenção que será realizada. Do ponto de vista metodológico, nosso trabalho segue as orientações propostas por Thiollent (1986) sobre pesquisa-ação, com abordagem qualitativa dos dados conforme Flick (2009). Utilizamos ainda os direcionamentos apresentados pelos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1998) e pela Base Nacional Comum Curricular (2018) no tocante às orientações para o ensino-aprendizagem da língua materna.

Para tanto, o trabalho encontra-se organizado da seguinte maneira:

Introdução, na qual fazemos nossas considerações iniciais acerca desta pesquisa e sua organização;

Aporte teórico, em que discutimos questões que norteiam nosso trabalho: o ensino de língua portuguesa; as concepções de leitura; texto, gêneros textuais e ensino; os gêneros multimodais e a prática de leitura. Ainda nessa seção, trazemos reflexões acerca do gênero tirinha: origem e características; e as tirinhas como ferramenta de intervenção para a prática de leitura crítica;

Pressupostos metodológicos, em que discorremos a respeito da contextualização da pesquisa, seus métodos e o tipo de pesquisa; a descrição da escola e dos participantes, bem como dos materiais e procedimentos metodológicos utilizados;

Discussão sobre alguns dados obtidos e delineamento da nossa proposta de intervenção;

Considerações finais.

Diante disso, passemos agora à próxima seção, na qual apresentamos os embasamentos teóricos desta pesquisa.

2 LEITURA, MULTIMODALIDADE E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, trazemos os aportes teóricos que norteiam nossa pesquisa. Primeiramente, abordamos questões referentes ao ensino de Língua Portuguesa; posteriormente, tratamos sobre as concepções de leitura; em seguida, a utilização de textos e gêneros textuais como objetos de ensino; logo após, trazemos uma discussão sobre o uso dos gêneros multimodais como ferramenta de leitura crítica na sala de aula; e, por fim, apresentamos uma reflexão sobre o uso do gênero tirinha para a formação de um leitor mais ativo e consciente no processo de construção de sentidos no texto.

2.1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ao fazermos uma análise sobre a prática pedagógica que ocorre nas aulas de Português, vemos que, ainda hoje, o que se mantém, em sua grande maioria, é o estudo da língua como um sistema abstrato. O trabalho com a língua é tido como algo estático, desvinculado dos seus reais contextos de uso, no qual o professor limita-se a abordar estritamente exercícios estruturais de gramática, trabalhados frequentemente de maneira isolada do contexto, deixando à margem a leitura e a escrita. Isso, por sua vez, manifesta-se nos baixos índices internos e externos de avaliação escolar, na evasão dos alunos e na aversão às aulas de Língua Portuguesa, segundo Antunes (2003).

Conforme a autora:

Com enormes dificuldades de leitura o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre, “deixa” a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer os seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta. Naturalmente, como tantos outros, vai ficar à margem do entendimento e das decisões de construção da sociedade (ANTUNES, 2003, p. 20).

Sobre isso, Antunes (2009) ainda salienta que a tão divulgada incompetência dos alunos, em leitura e em elaboração de textos formais, não é, pois, fatalidade, nem fruto do acaso, nem tampouco decorrência da falta de dotes intelectuais dos alunos; é, com certeza, resultado de um ensino pobre, irrelevante e extremamente

limitado ao mais exterior da superfície linguística: suas nomenclaturas e classificações.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientam que o ensino de Língua Portuguesa deve se articular tomando por base dois eixos: o uso e a reflexão da língua. Ao se contemplar o estudo do Português embasado apenas como o ensino de regras e de nomenclaturas gramaticais, em nada se está contribuindo para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. A gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua, conforme Antunes (2003, p. 89). Deve ser analisada, portanto, em inter-relação com a leitura e com a produção de textos, sejam eles orais ou escritos, para que se tenha efetivamente uma abordagem do estudo do português relevante, funcional e contextualizado.

Segundo Antunes (2009, p. 41-42), em um programa orientado para uma educação linguística ampla, o ensino e a distribuição “do que ensinar” teriam de ser alterados. O foco seria a compreensão e a produção dos sentidos materializados em gêneros de textos, a gramática viria naturalmente quando fosse necessária para que se pudesse entender melhor uma passagem ou expressar com mais propriedade o que se deve dizer. Ainda, conforme a autora, o papel fundamental da escola é favorecer a participação consciente, crítica e relevante das pessoas na construção de um mundo em que todos possam ter vez e voz. Mas, como isso será possível se, na grande maioria das vezes, não há um ensino realmente significativo para o aluno? Ou ainda, como podemos realmente contribuir para a formação do aluno-cidadão?

Falamos e escrevemos através de textos, logo, o objeto de estudo nas aulas de Português deve ser o texto, o qual se materializa em gêneros textuais diversos. Deve-se buscar

integrar o trabalho com a linguagem em sala de aula, através da leitura ou da produção de textos que levem o aluno a assumir crítica e criativamente a sua função de sujeito do discurso, seja enquanto falante ou escritor, seja enquanto ouvinte ou leitor-intérprete (LEITE, 2001, p. 19).

Desse modo, estaremos dando significados reais e contribuindo efetivamente para a ampliação do conhecimento linguístico-discursivo dos alunos.

A atividade da leitura alinha-se à atividade da escrita, haja vista que “supõe muito mais do que a simples decodificação dos sinais gráficos”. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor” (ANTUNES, 2003, p. 67). Ou seja, não há como desvincular a leitura da escrita, haja vista que ambas apresentam uma relação de intercomplementaridade.

Nas palavras de Antunes (2003), uma supõe a outra: nos dois sentidos. Qualquer atividade de escrita deveria, pois, ser convertida em atividade de leitura, para que os alunos possam vivenciar essa dimensão de interdependência existente, de fato, entre a atividade de escrever e a atividade de ler e compreender. Ainda consoante a autora, a aprendizagem das regularidades da escrita acontece no contato com textos escritos, assim como a aprendizagem da fala aconteceu com a exposição do aprendiz a experiências da oralidade.

Para Lajolo (1982 ab *apud* GERALDI, 1997, p. 91):

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

A leitura, desse modo, é uma atividade que deve exigir do aluno uma participação ativa, possibilitando-lhe fazer uso dos seus saberes para construção dos sentidos e, assim, ampliá-los ou construir novos conhecimentos, em uma relação constante de interação e complementaridade.

Sobre isso, Antunes (2009, p. 192) ainda diz que, “a outra face da escrita é a leitura. Tudo o que é escrito se completa quando é lido por alguém. Escrever e ler são dois atos diferentes do mesmo drama”.

Ensinar uma língua, então, mais especificamente a Língua Portuguesa, pode se tornar significativo se o ensino for pautado em textos que se encontram em circulação nos mais diversos gêneros e suportes, pondo fim ao estudo descontextualizado da gramática e à enfadonha prática de realização de exercícios vazios em que o texto só serve de pretexto para o ensino de regras gramaticais. Por isso, para promovermos a formação cidadã do nosso alunado, faz-se necessário estimular o senso crítico por meio de múltiplas atividades de análise e de reflexão

acerca da linguagem que envolvam a leitura, a escrita e a prática de análise linguística.

Antunes (2003, p. 70) afirma que a leitura é uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso às especificidades da escrita. Contudo, muitas vezes, o que vemos é o texto sendo utilizado como objeto de “dissecação” para lições gramaticais, sendo reduzido a exercícios de ortografia ou de análise sintática. Esquece-se o objetivo maior das aulas de Português que é o de formar leitores e cidadãos com pensamento crítico, o que pode resultar, por sua vez, na dificuldade de escrita que grande parcela dos alunos apresenta.

Tendo em vista, então, a ampliação da “competência do aluno para o exercício cada vez mais pleno, mais fluente e interessante da fala e da escrita, incluindo, evidentemente, a escuta e a leitura” (ANTUNES, 2003, p. 110), e levando em consideração todo o exposto, chegamos à conclusão de que é fundamental uma mudança na prática docente, buscando-se uma reorientação para aquilo que se constitui como ponto principal no estudo da língua portuguesa, que é a língua em sua função e em seus contextos reais de utilização.

Passemos agora à próxima seção, na qual discutiremos a respeito das concepções de leitura e de como elas se relacionam com as práticas didáticas que são adotadas para o trabalho sobre a linguagem pelo professor de língua portuguesa.

2.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA

Ao se falar em ensino de leitura, é de suma importância a discussão sobre as concepções existentes, pois são elas que embasam o trabalho desenvolvido pelo professor e influenciam a abordagem de ensino que é desenvolvida na sala de aula sobre a língua.

Koch e Elias (2017) apresentam-nos três concepções de leitura: a leitura com foco no autor; a leitura com foco no texto; e a leitura com foco na interação autor-texto-leitor. Essas concepções são decorrentes da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que são adotados e que, por sua vez, influenciam no que se entende pelo ato de ler.

Na primeira concepção, leitura com foco no autor, a língua é vista como representação do pensamento, temos um “sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações” (KOCH, 2002 *apud* KOCH; ELIAS, 2017, p. 9). Nessa concepção, o texto é considerado um produto do pensamento do autor. O papel do leitor, então, é apenas o de assimilar as intenções que foram passadas pelo produtor do texto, exercendo, dessa forma, um papel passivo no processo de leitura. Nessa concepção, o “bom leitor” é aquele capaz de, por meio das marcas linguísticas deixadas, conseguir captar as intenções que o autor queria passar com aquele texto.

Segundo as autoras, nessa primeira concepção, a leitura “é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 10). O sentido do texto está centrado, exclusivamente, no autor.

Na segunda concepção de leitura, por sua vez, leitura com foco no texto, a língua é vista como código, sendo apenas um instrumento de comunicação. Temos um

sujeito determinado e “assujeitado” pelo sistema, caracterizado por uma espécie de “não consciência”. [...] O texto é visto como um simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado (KOCH; ELIAS, 2017, p. 10).

A atividade de leitura, desse modo, é linear, uma vez que tudo está explícito no texto, basta que o leitor reconheça o código que está sendo utilizado e saiba o sentido das palavras empregadas pelo autor. O leitor, assim como na primeira concepção, continua exercendo um papel passivo frente ao texto. Nessa concepção, o texto é tomado como uma única fonte de sentido, trazendo-nos uma visão mecanicista da linguagem, haja vista que a leitura consiste em apenas um processo de decodificação.

Já a última concepção de leitura, foco no autor-texto-leitor, traz uma concepção interacional da língua. Nela, os “sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 10), sendo o sentido do texto construído por meio dessa interação entre o texto e os sujeitos que o compõem, autor e leitor. De acordo com essa concepção, a leitura é

uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2017, p. 11).

Nessa concepção, o leitor lança mão do seu conhecimento linguístico, textual e de mundo para a compreensão do texto. Segundo Kleiman (1989), quanto mais conhecimento textual o leitor tiver e quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será a sua compreensão, pois o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão.

O leitor, então, passa a exercer um papel ativo no processo de leitura, levando em consideração seus objetivos, seu conhecimento de mundo, os conhecimentos que possui sobre o autor e sobre a linguagem, haja vista que a leitura é tida como uma atividade de produção de sentidos. O ato de ler, desse modo, é considerado uma atividade de interação entre o autor e o leitor por meio do texto. Sobre isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ainda pontuam:

Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 69-70).

A BNCC (2018), por sua vez, corrobora o que já é contemplado nos PCN (1998) sobre o trabalho com a leitura, ao postular que a prática leitora deve compreender dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão da língua, as quais dentre essas cita: a compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos, além da reflexão crítica sobre as temáticas tratadas nos textos lidos. O que, por sua vez, enfatiza um trabalho com a leitura embasado em uma perspectiva interacional da linguagem.

A partir do que foi apresentado, esta pesquisa adota a terceira concepção para embasar o trabalho de leitura a que nos propomos, uma vez que entendemos a interação autor-texto-leitor como fundamental para a construção de sentidos frente aos textos que lemos e primordial para a formação de sujeitos/leitores conscientes, ativos e reflexivos na sociedade.

A concepção de leitura interacionista entende a leitura como prática social e visa o trabalho com a linguagem com foco nos gêneros textuais e é sobre isso que discutiremos na seção seguinte.

2.3 TEXTO, GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. Para que isso ocorra de maneira efetiva, a importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento.

Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução (BRASIL, 1998, p. 23).

Dessa forma, o trabalho com frases descontextualizadas e nomenclaturas de cunho gramatical nada tem a acrescentar à competência discursiva do aluno. Os próprios manuais de língua portuguesa por muito tempo apresentavam uma abordagem de estudo da língua descontextualizada e com pouca variedade de gêneros textuais para estudo. Sobre isso, Marcuschi (2008, p. 207) afirma:

Uma análise dos manuais de língua portuguesa mostra que há uma relativa variedade de gêneros textuais presentes nessas obras. Contudo, uma observação mais atenta e qualificada revela que a essa variedade não corresponde uma realidade analítica. Pois os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada são sempre os mesmos. Os demais gêneros figuram apenas para “enfeite” e até para distração dos alunos. São poucos os casos de tratamento dos gêneros de maneira sistemática. Lentamente, surgem novas perspectivas e novas abordagens que

incluem até mesmo aspectos da oralidade. Mas os gêneros orais em geral ainda não são tratados de modo sistemático. Apenas alguns, de modo particular os mais formais, são lembrados em suas características básicas.

Faz-se necessário tomarmos como objeto de ensino o texto. Ora, utilizamos de textos em todas as esferas comunicativas por onde passamos. Ouvimos e construímos textos a todo o momento, não falamos frases soltas e descontextualizadas. Logo, se quisermos “assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem” (idem, 1998, p. 25).

Sobre isso, Bakhtin (1997, p. 280) pontua que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. Ao nos comunicarmos estamos produzindo textos, os quais são materializados, por sua vez, em gêneros. Conforme Marcuschi (2005), é “impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”, o que torna imprescindível que o ensino de língua portuguesa seja respaldado tomando por base o estudo dos mais variados tipos de textos e gêneros, já que estamos a todo momento produzindo e/ou lendo gêneros.

Bronckart (1999, p. 103 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 154), afirma que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”, ou seja, não podemos dissociar o gênero do seu contexto nem da sua relação com as atividades humanas que o produziram. E se isso acontece, tampouco podemos dissociá-lo do ensino em sala de aula. Se o nosso principal objetivo, enquanto educadores, é capacitar o nosso aluno para as demandas sociais que são exigidas pela sociedade, fazendo com que ele esteja realmente engajado e que perceba sentidos no processo de ensino e de aprendizagem, a utilização dos gêneros textuais é indissociável do trabalho com a linguagem.

Sobre o estudo dos gêneros, Antunes (2009, p. 59) aponta que:

O estudo dos gêneros permitiria aos alunos perceber como a elaboração e a compreensão de um texto resultam da conjunção de fatores internos à língua e de fatores externos à ela; externos, porque

ancorados numa situação social que envolva uma prática de linguagem. Essa conjunção de fatores internos e externos poderia fundamentar, inclusivamente, a prática da análise linguístico-pragmática de mal-entendidos, de conflitos, de impressões ou de ambiguidades, atestados em uma comunicação.

Marcuschi (2005, p. 4) utiliza a denominação *gêneros textuais* para se referir aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Além disso, são instrumentos de comunicação maleáveis e plásticos, uma vez que “surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas” (idem, 2005, p. 1). Os gêneros surgem, assim, em função das demandas sociocomunicativas dos falantes, o que significa dizer que é quase impossível listar ou classificar todos, haja vista que novos gêneros podem surgir em virtude de ações históricas, sociais ou até mesmo institucionais, ao passo que outros podem cair em desuso ou até mesmo se extinguir pelos mesmos motivos.

Vale salientar, ainda, que os textos compõem uma atividade interacional em que tanto locutor como interlocutor são participantes ativos do processo de construção de significados.

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2006, p. 115).

A situação comunicativa faz-se crucial, portanto, para que os sentidos do texto sejam alcançados pelo interlocutor. Nem todo texto que lemos apresenta pistas explícitas ao leitor para a construção de sentido. Muitas vezes, temos de lançar mão do nosso conhecimento de mundo e inferências para que sejamos capazes de compreendê-lo em sua plenitude. Sobre isso Koch e Travaglia (1990 *apud* MUSSALIM; BENTES, 2006, p. 266-267, grifo do autor) pontuam:

Quase todos os textos que lemos ou ouvimos exigem que façamos uma série de inferências para podermos compreendê-lo integralmente. Se assim não fosse, nossos textos teriam que ser excessivamente longos para podermos explicitar tudo o que queremos comunicar. Na verdade é assim: todo texto assemelha-se a um *iceberg* – o que fica à tona, isto é, o que é explicitado no texto, é apenas uma parte daquilo que fica submerso, ou seja, implícito. Compete, portanto, ao receptor ser capaz de atingir os diversos níveis de implícito, se quiser alcançar uma compreensão mais profunda do texto que ouve ou lê.

A escola, enquanto agência de letramento¹ que é, deve, portanto, procurar realizar um trabalho com textos que provoquem o aluno a realizar leituras e interpretações que extrapolem a superfície textual, e para se alcançar tal feito o trabalho com os gêneros textuais deve ser o norteador das práticas pedagógicas.

Sabendo disso, passemos agora à próxima seção, em que trazemos algumas reflexões a respeito dos gêneros multimodais e sua relação com as práticas de leitura.

2.3.1 Gêneros multimodais e a prática de leitura

Segundo postula Dionísio (2011), na atualidade, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem. Os textos que encontramos e construímos em nosso cotidiano estão cada vez mais semióticos, requisitando de nós, leitores, um conhecimento aprimorado e um olhar mais atento às várias semioses que o constituem. Daí a importância de se levar para a sala de aula gêneros textuais diversos que busquem atender às demandas reais com que o aluno poderá se defrontar na sociedade. Dentre esses gêneros, podemos enfatizar a propaganda, a charge, os cartuns, as tirinhas, histórias em quadrinhos, dentre outros.

Sobre isso Cope e Kalantziz (2000 *apud* COSCARELLI; KERSCH, 2016, p. 8) apontam:

¹De forma bastante simplificada, tomamos o termo *agência de letramento* como defendido por Kleiman (1995). A autora define o termo como espaços sociodiscursivos que medeiam e são mediados pelos usos sociais da leitura e da escrita. Vale ressaltar que, embora a escola seja tida como a principal agência de letramento na sociedade, ela não é a única, haja vista que os sujeitos circulam por diversas esferas sociais – *familiar, religiosa, política etc.* – que também se constituem como agentes de letramentos.

As mudanças no ambiente de comunicação contemporânea nos levam a uma nova compreensão da linguagem em si mesma, em que temos de desvelar aspectos de sentido linguístico que são negligenciados. A linguagem, em si mesma, é invariavelmente multimodal; a escrita é visualmente desenhada, e a oralidade tem qualidades de áudio fundamentalmente importantes.

O termo multimodal tem sido utilizado para nomear textos que apresentam em sua estrutura uma combinação de recursos verbais (a escrita em si) e de recursos não verbais (imagens, cores, sons, fotos etc.). Frente a essa sociedade midiática em que vivemos, na qual um turbilhão de informações nos chega constantemente, os gêneros multimodais têm ganhado espaço e têm sido tema de discussão de diversos trabalhos que versam sobre o uso dos gêneros na esfera escolar.

Conforme Ramos (2017, p. 179), esse novo olhar dado ao texto é um dos motivos que levaram o conceito de letramento a ser revisto e ampliado. De ação que envolve os atos de ler e escrever, passou a ser visto no plural, letramentos, como reflexo das práticas plurais, heterogêneas e multimodais da linguagem. Houve mais uma reavaliação e se optou por outro termo, multiletramentos², para ajustar o foco aos múltiplos aspectos de cultura e de linguagem presentes nos textos.

Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014, p. 66) dizem que “as convenções visuais e verbais nos mais diversificados domínios discursivos, combinam-se, recombina-se e se integram, e, ao nos apropriarmos delas, podemos favorecer o processo de aprendizagem”. A escola, portanto, tem de ser agência desse ensino. O uso de textos multimodais na sala de aula pode servir para promover uma aprendizagem mais significativa e ultrapassar as dificuldades concernentes ao trabalho com a leitura e compreensão textual que ainda encontramos nas nossas realidades.

Segundo Cani e Coscarelli (2016, p. 24), é preciso que os alunos percebam as várias informações, valores e ideologias que são transmitidos pelas imagens e pelos recursos não verbais presentes nos textos para agir criticamente sobre eles.

Ler, então, é uma tarefa que exige muito mais do que apenas decodificar o que está posto na superfície textual. Muitas vezes, para que um texto faça sentido e atinja seu propósito comunicativo, faz-se necessário um conhecimento que extrapola

² A discussão sobre multiletramentos funda-se nos estudos do Grupo Nova Londres, um grupo de pesquisadores dos letramentos que, em 1996, publicou um manifesto intitulado *A pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*. No Brasil, uma das estudiosas dessa perspectiva é Roxane Rojo, que, entre suas publicações, organizou com Eduardo Moura o livro *Multiletramentos na escola*.

o papel, demanda conhecimento de mundo, inferências, estabelecimento de relações entre as várias semioses presentes no texto.

Sobre isso, Antunes (2009, p. 203) aponta:

Basta lembrar os diferentes tipos de conhecimento que o leitor mobiliza no contato com o texto:

- Conhecimento linguístico (conhecimento da gramática, do léxico e da forma como se faz o agrupamento e a segmentação das unidades menores);
- Conhecimento textual (tipos e gêneros; estratégias e recursos de sequencialização dos diferentes blocos do texto; recursos da coesão, da coerência e de outras propriedades da textualidade; padrões de referenciação etc.);
- Conhecimento de mundo [conhecimento que decorre de nossa familiaridade com os esquemas de organização da experiência, a partir dos quais podemos prever a coexistência (ordenada ou não) de elementos, e, assim, apreender os sentidos do texto, sobretudo aqueles não explicitados]. Em geral, deixamos implícito no texto aquilo que é típico de uma situação, que é previsível a ela, pois esperamos que nosso interlocutor faça os cálculos necessários para encontrar coerência no que está sendo dito.

A leitura, então, requer a mobilização de vários aspectos, uma vez que todo texto pode ser definido como um evento comunicativo. Na atividade de leitura, os sentidos são construídos na inter-relação dos leitores com o texto, na qual os primeiros lançam mão do conhecimento linguístico e enciclopédico para se chegar à construção de inferências, de informações e conclusões a respeito do que está sendo apresentado no texto.

Os gêneros multimodais, desse modo, podem contribuir para a construção de um leitor mais ativo e, conseqüentemente, mais crítico. As tirinhas como pertencentes a essa modalidade de texto podem ser utilizadas com vistas a atingir tais objetivos.

Sobre isso, Antunes (2009, p. 122) aponta-nos que a análise desses gêneros, na perspectiva de identificar os vazios que, paradoxalmente, completam o seu sentido e, assim, lhe dão relevância comunicativa, constitui um expediente significativo para se perceber os modos de funcionamento da interação verbal. Na verdade, é isto que importa: saber como ocorre a prática da linguagem.

Cani e Coscarelli (2016, p. 17-18) enfatizam, ainda, que:

A pluralidade de recursos semióticos presente nos textos representa uma exigência de leitura que não pode ser afastada da escola, sendo

importante a promoção de situações de ensino-aprendizagem que incorporem e discutam infográficos, sites, blogs, vídeos, quadrinhos, charges, cartuns, propagandas, dentre outros. Se nos deparamos insistentemente com a circulação de textos multimodais na sociedade, é preciso refletir sobre a leitura desses textos pelo viés de sua composição e do discurso que se forma em sua criação e circulação.

Conforme os PCN (1998, p. 26), a seleção de textos a ser realizada para o trabalho pedagógico deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar. As tirinhas, assim como outros gêneros multimodais, vêm ganhando espaço nos livros didáticos, em avaliações tanto internas quanto externas à escola, nas mídias. Além disso, trata-se de um gênero que por apresentar outros recursos, além do verbal, chama a atenção do leitor e para sua efetiva compreensão demanda conhecimentos que ultrapassam o que está dito no texto.

Essa necessidade de compreender outras formas de linguagem aumentou ainda mais com o advento da internet, uma vez que, ao navegar pela web, constantemente nos deparamos com textos multissemióticos, links, enfim, mecanismos diversos que permitem que o leitor navegue na rede e onde encontrará, frequentemente, textos com imagens ou apenas imagens cumprindo determinado propósito comunicativo e, para entendê-lo devidamente, faz-se necessário compreender seus significados.

Dionísio (2011, p. 138) ainda confirma o exposto quando diz que

imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento das novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais publicações para uma ampla audiência. [...] Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita.

Sendo assim, a escola não pode ficar à margem dessa realidade, pois se há uma relação cada vez mais intrínseca entre letramento e multimodalidade, nós, como professores de Língua Portuguesa, temos de ser agenciadores desse saber, construindo pontes para que nosso alunado se torne efetivamente um leitor proficiente, capaz de agir e intervir na sua realidade, uma vez que “as práticas multiletradas exigem sujeitos ativos, capazes de desenvolver formas de pensamento

complexas e colaborativas diante de situações autênticas do cotidiano” (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 21).

A esse respeito, Antunes (2009, p, 123) tece uma crítica:

De fato, a escola tem subestimado todo esse contingente de informações implícitas, que, de um jeito ou de outro, fica “subjacente”. Já que seu trabalho ainda incide preferencialmente sobre a morfologia das palavras e a sintaxe da frase, ou, no caso do texto, sobre o que está expresso em sua superfície, a imensa questão dos implícitos, dos “vazios” fica de fora. É como se tudo o que é dito estivesse expresso literalmente, ou à vista sobre as linhas do texto ou na sequência dos sons. Perde-se com isso a oportunidade de explorar um ponto que é constitutivo da linguagem em uso e que representa, portanto, uma das condições da ampla competência comunicativa dos sujeitos (ANTUNES, 2009, p. 123).

Muitas vezes, o que está colocado no papel não é o suficiente para entendermos o texto. Sobre isso, a autora nos diz que: “muito, mas muito mesmo, do que se consegue apreender do texto faz parte do nosso conhecimento prévio. Um texto seria inviável se tudo tivesse que estar explicitamente presente, explicitamente exposto” (ANTUNES, 2003, p. 67).

As aulas de língua portuguesa, então, devem ser oportunidades para se analisar como ocorre esse discurso do implícito, a fim de despertar no aluno a consciência crítica, pois, como cita Antunes (2009, p. 124),

eles são mais, muito mais mesmo que conjunto de sons, que ‘papeis pintados’, que sinais eletrônicos... podem curar, podem ferir; são transparentes; são opacos; revelam mesmo quando parecem ocultar; salvam e podem ser ameaças.

A partir disso, passemos agora à próxima seção, na qual discutiremos aspectos concernentes ao gênero tirinha.

2.4 GÊNERO TIRINHA: ORIGEM E CARACTERÍSTICAS

Apesar de serem tendencialmente curtas, as tiras reúnem muita informação, e essas duas características – o tamanho diminuto, de fácil reprodução e edição, e a densidade de conteúdo – são dois ingredientes que ajudam a incluir essa forma de

história em quadrinhos na receita do ensino brasileiro, conforme postulado por Ramos (2017).

Segundo o autor, “tira” é um formato utilizado para veiculação de histórias em quadrinhos em suportes e mídias impressos e digitais, e que pode ser apresentado de variadas maneiras: no tradicional, o mais comum, composto de uma faixa retangular horizontal ou vertical; no equivalente a duas, três ou mais tiras; quadrado; adaptado. Sobre esse último formato, Ramos (2017) salienta que é muito comum de acontecer em revistas, livros e materiais didáticos, que ajustam as dimensões das tiras para que elas caibam naquele espaço proporcionado pelo suporte, ou então pensadas para compor um determinado projeto gráfico de maneira diferenciada. O número de quadrinhos também é variável: a história pode ser condensada em um quadro só ou então ser narrada em várias cenas, de forma mais longa. Pode vir acompanhada ou não de elementos paratextuais (como título, nome do autor etc.).

Vejamos os exemplos abaixo:



Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/161588183299/tirinha-original>.

Segundo o autor, esse é o formato mais popular de tirinhas: uma faixa horizontal composta por quadrinhos. Quanto ao número de quadros, não há uma quantidade obrigatória para que este seja considerado uma tirinha.

Figura 2 – Tira no formato vertical



Disponível em: <https://wordsofleisure.com/2014/02/17/tirinha-do-dia-garfield-e-um-abraco-na-segunda-feira/>

Outro formato possível de veicular a tirinha é na vertical. Consoante Ramos (2017, p. 15), em jornais brasileiros é muito raro ver uma tira na vertical, enquanto nos norte-americanos esse recurso é habitual. Nas revistas em quadrinhos da *Turma da Mônica*, do escritor Maurício de Sousa, é muito comum encontrarmos esse formato de tirinha na última página das suas publicações.

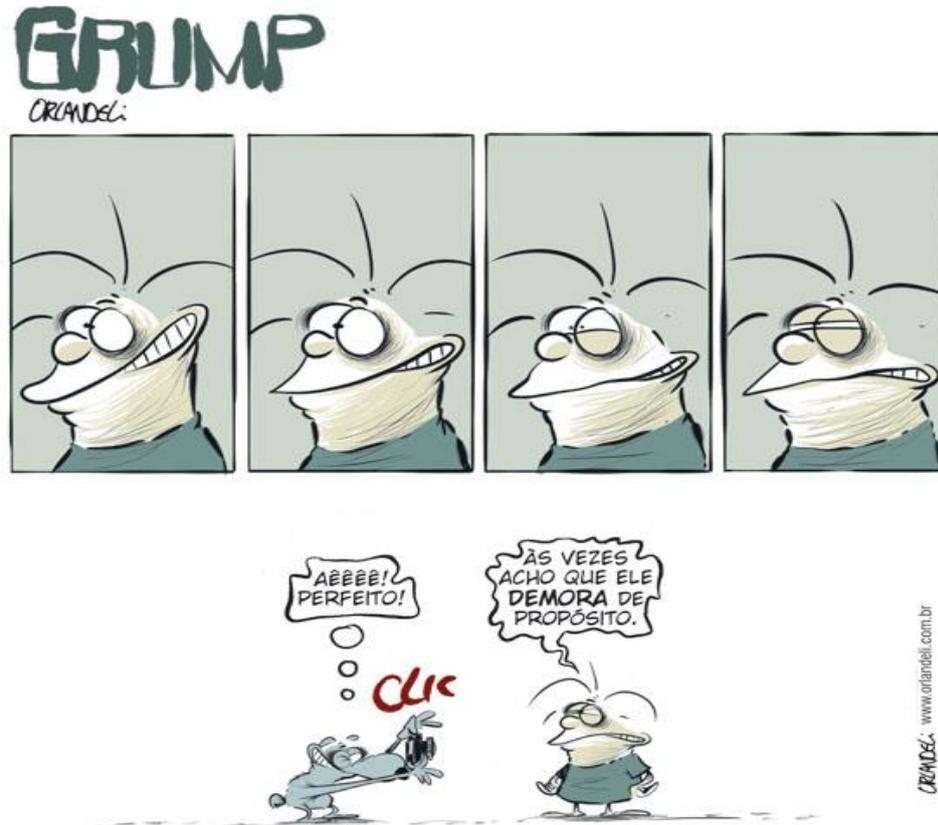
Figura 3 – Tira no formato quadrado/ tira dupla



Disponível em: <http://universohq.com/reviews/filosofia-de-banheiro/>.

Esse formato de tira também pode ser chamado de tira de dois andares. Segundo Ramos (2017, p. 17), “andar” é uma analogia que toma por base a mesma explicação usada para um prédio. Um andar teria determinada dimensão. Se for somado a outro, o espaço seria dobrado. O autor ainda pondera que, a forma de apresentação desse tipo de tira (dupla), em muitos casos, equivale à das tiras tradicionais, de um andar. Se elas fossem divididas em duas partes, pondo os quadrinhos nas partes superior e inferior, teríamos como resultado a mesma história, só que construída em outro formato.

Figura 4 – Tira no formato adaptado



Disponível em: <http://ultimaquimera.com.br/diga-xis>.

Segundo Ramos (2017, p. 24), esse formato de tira é muito comum em revistas, livros e materiais didáticos, que ajustam as dimensões das tiras para que elas caibam naquele espaço proporcionado pelo suporte ou então pensadas para compor um determinado projeto gráfico de maneira diferenciada.

Vale ressaltar que, por muito tempo, o termo mais comum para essa forma de produção era “tira” e não “tirinha”.

O que se percebe é que a palavra “tirinha” começou a se popularizar nesse século. Um dos motivos possíveis disso deve ser creditado a internet e à forma como autores, leitores e editores passaram a se referir a esse formato de produção de histórias em quadrinhos. Materiais didáticos, documentos oficiais relacionados ao ensino e produções acadêmicas, que também registram o termo “tirinha”, parecem refletir esse uso difundido virtualmente (RAMOS, 2017, p. 39).

O termo “tirinha” só foi incorporado ao *Novo dicionário da Língua Portuguesa*, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, em 1986, segundo Ramos (2017). Ainda consoante o autor, há vários sentidos possíveis para a origem do termo: um deles

seria o relacionado à dimensão física do gênero, de ser uma história construída em um espaço de pequenas proporções; o segundo estaria relacionado ao fato de que a pessoa veria nessa forma de produção apenas uma escrita inofensiva de humor; e um último sentido possível seria a imprecisão, uma vez que,

dada a variedade de expressões possíveis para se referir às tiras, a maneira plural como os jornais e outros meios as intitulam e a tardia dicionarização do termo no país, o uso do sufixo pode indicar uma maneira aproximada de referenciá-las. Não sabendo exatamente o que é ou como nomear, modula-se a definição com o acréscimo de *-inha* ao final da palavra (RAMOS, 2017, p. 48, grifo do autor).

Por muito tempo, as tirinhas foram tratadas como produções voltadas exclusivamente para o público infantil. Vistas como escritas de conteúdo inofensivo, foram por um longo tempo marginalizadas no ensino, pois “havia, na época, a interpretação de que textos com imagens provocariam preguiça no ato de ler. Além disso, muitos associavam a violência e os maus hábitos dos jovens aos conteúdos veiculados nas histórias” (RAMOS, 2017, p. 52).

Esse discurso pejorativo e restritivo, endossado por órgãos governamentais e por especialistas em educação e leitura infantojuvenil, consolidou algumas das raízes sobre a forma como os quadrinhos foram vistos ao longo das décadas seguintes. Eles seriam uma leitura inferior, de má qualidade, uma subliteratura (RAMOS, 2017, p. 53).

Apesar de, atualmente, o gênero estar incluído nos documentos oficiais de ensino, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e mais recentemente na BNCC, ainda vemos resquícios de opiniões como as citadas acima. “A tendência de enxergar os quadrinhos e as tiras como produções exclusivamente infantis é um dos discursos arraigados no país sobre o tema e bastante presente no meio escolar” (RAMOS, 2017, p. 53).

Contudo, sabemos que nem tudo que se apresenta sob a forma de quadrinhos e/ou tirinhas é exclusivamente destinado ao público infantil, nem tampouco aborda temáticas despretensiosas e ingênuas existentes nesse universo. Muitas das vezes, tratam de situações polêmicas e irônicas que demandam do leitor uma capacidade de leitura e interpretação aprimoradas, além de demandar articulação de conhecimentos prévios para a construção de sentidos.

Sobre isso, Ramos (2017, p. 79) diz que não há muitos dados em relação ao comportamento dos estudantes perante a leitura de tiras. Mas, os poucos que existem sinalizam um nível de compreensão aquém do esperado. Se a história não apresenta pistas bastante explícitas, o aluno tende a apresentar dificuldades no processo de reconstrução dos dados que levam ao sentido. Isso corrobora a necessidade de um trabalho pedagógico voltado para a leitura desse gênero e de outros mais que tenham como características a multimodalidade.

Sabendo disso, passemos ao próximo tópico, onde discutiremos o uso do gênero como ferramenta para a prática de leitura crítica.

2.5 AS TIRINHAS COMO FERRAMENTA DE INTERVENÇÃO PARA A PRÁTICA DE LEITURA CRÍTICA

Conforme Ramos (2009), as tirinhas são pertencentes a um hipergênero denominado “quadrinhos”, que agrega outros gêneros como, por exemplo, os cartuns, as charges, as tiras cômicas, as tiras cômicas seriadas e as tiras seriadas. Ainda conforme o autor, o humor é sempre um de seus principais elementos, somando-se a isso o fato de ser um texto curto, configurado no formato retangular, vertical ou horizontal, com um ou mais quadrinhos, diálogos curtos, recursos icônico-verbais próprios (balões, onomatopeias, metáforas visuais, figuras cinéticas etc.), personagens fixos ou não e desfecho inesperado.

O hipergênero quadrinhos (ou histórias em quadrinhos, forma equivalente) seria algo como um grande guarda-chuva que abrigaria os variados gêneros autônomos das histórias em quadrinhos. Todos seriam distintos uns dos outros, mas teriam em comum a linguagem quadrinizada, os códigos verbo-visuais, a tendência de sequência narrativa, bem como a presença de representação de fala e dos elementos narrativos (RAMOS, 2017, p. 63).

Ramos (2013, p. 105) cita que “ler quadrinhos é ler também sua linguagem. E dando sequência à frase, é ler ainda as informações explícitas e implícitas do texto, estratégias necessárias para a produção do sentido”. Dessa forma, ao lermos tirinhas estamos desenvolvendo uma leitura que, muitas vezes (senão sempre) extrapola os limites do papel, exigindo do leitor um conhecimento de mundo e posicionamentos para as devidas interpretações do texto.

Vergueiro (2007) pontua alguns aspectos que justificam o uso de gêneros da esfera dos quadrinhos em ambiente escolar. Segundo ele:

Os estudantes querem ler os quadrinhos; palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente; existe um alto nível de informação nos quadrinhos; as possibilidades de comunicação são enriquecidas devido aos variados recursos da linguagem quadrinhística; os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do gosto pela leitura; os quadrinhos enriquecem o vocabulário dos estudantes; o caráter elíptico da linguagem quadrinhística obriga o leitor a pensar e imaginar; os quadrinhos têm um caráter globalizador; os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema (VERGUEIRO, 2007, p. 21-25).

Ou seja, são vários os motivos para levarmos esse gênero para a sala de aula. Mais do que instrumentos de entretenimento, eles podem ser importantes aliados para o aprimoramento da leitura e para todas as demais habilidades que vêm junto com ela, como a compreensão, a interpretação e a escrita. “É função da escola propiciar, aos alunos, o contato com textos multimodais, de forma que contribua para o desenvolvimento de habilidades que favoreçam a construção do letramento crítico” (FERREIRA; SILVA, s.d., p. 7).

Ramos (2013, p. 5) ainda complementa ao pontuar que “enxergar uma história em quadrinhos como texto implica trabalhar com uma acepção de texto mais abrangente, que inclua o diálogo entre diferentes códigos, do visual ao verbo escrito”. Esse posicionamento do autor está em acordo com os PCN (BRASIL, 1998) quando é postulado que, ao término do Ensino Fundamental, o aluno possa compreender textos a partir do estabelecimento de relações entre diversos segmentos do próprio texto e entre o texto e outros diretamente implicados por ele.

Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 19) afirmam que:

trazer para o espaço escolar uma diversidade de gêneros textuais em que ocorra uma combinação de recursos semióticos significa, portanto, promover o desenvolvimento neuropsicológico de nossos aprendizes. Isso se justifica se considerarmos os princípios de que um texto é um “evento construído numa orientação multissistemas” (Marcuschi, 2008:80).

Sobre isso, Ramos (2017, p. 180) nos diz que, se há a necessidade de o ensino trabalhar com textos multimodais, as histórias em quadrinhos são um “prato cheio”. Elas têm em seu DNA a articulação entre os elementos verbais e visuais.

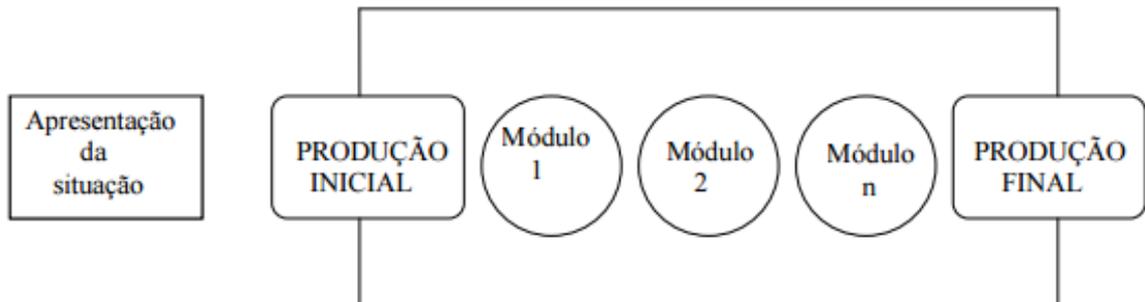
Não por acaso, proliferaram-se nos livros didáticos. Principalmente as tiras, por terem a grande vantagem de serem tendencialmente curtas, o que facilita muito tanto a abordagem educacional delas quanto a edição do livro didático.

Dessa forma, após essa breve explanação a respeito do uso das tirinhas como instrumento para aprimoramento da leitura crítica, passemos ao próximo tópico, no qual discutimos o trabalho com a sequência didática.

2.6 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A proposta do trabalho de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004) sugere práticas capazes de instrumentalizar os alunos para a leitura e a escrita de gêneros. A ideia dos autores consiste em etapas de trabalho caracterizadas por uma sequência didática, como mostra a figura abaixo.

Figura 5 – Esquema de Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

Segundo os autores, após uma apresentação da situação na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a primeira produção. Essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ainda conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que deve desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão.

Os módulos, por sua vez, são constituídos por várias atividades ou exercícios e oferecem aos alunos os instrumentos necessários para esse domínio, pois os

problemas colocados pelo gênero serão trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), nessa etapa, trata-se de trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los.

O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando um ou outra capacidade necessária ao domínio do gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 88).

É importante ressaltar que, conforme postulado pelos autores, realizando os módulos os alunos aprendem também a falar sobre o gênero abordado. Eles adquirem vocabulário, uma linguagem técnica, que será comum à classe e ao professor e, mais do que isso, a numerosos alunos fazendo o mesmo trabalho sobre os mesmos gêneros. Eles constroem progressivamente conhecimentos sobre o gênero.

No momento da produção final, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. Os autores ressaltam, ainda, que a produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência.

Nas diversas situações comunicativas que vivenciamos, adequamos a nossa língua ao contexto em que estamos. Não falamos da mesma forma em todas as situações, assim como também não escrevemos. Os textos escritos e falados que produzimos mudam em decorrência da situação comunicativa em que nos encontramos. Contudo, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83, grifo do autor):

Apesar dessa diversidade, podemos constatar regularidades. Em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de *gêneros de textos*, conhecidos de e reconhecidos por todos, e que por isso mesmo, facilitam a comunicação.

Logo, se nas nossas vivências concretas, nos utilizamos de gêneros para interagir com nossos pares, na escola o estudo da língua não pode se dar de forma diferente. Ainda segundo os autores, “o trabalho escolar será realizado [ou pelo menos deveria ser], evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz

de maneira insuficiente” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83). O trabalho com as sequências didáticas, desse modo, tem o intuito de auxiliar o aluno a ter acesso a essas práticas de linguagem até então desconhecidas ou que se mostram de difícil domínio para o estudante.

Para a nossa proposta de intervenção, seguiremos o modelo de sequência didática proposto pelos autores acima, porém com algumas adaptações para o trabalho envolvendo a leitura de tirinhas, o que se encontra detalhadamente na seção *Delineando a intervenção*.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para que as ações pedagógicas realizadas sejam efetivamente eficazes, faz-se necessária a abordagem da língua através do ensino de um determinado gênero textual e para isso é imprescindível traçar estratégias visando alcançar os objetivos propostos. Por isso, neste capítulo, tratamos dos aspectos concernentes ao roteiro metodológico da pesquisa: o tipo de pesquisa e a abordagem, assim como o método e o objeto de estudo investigado. Além disso, pontuamos o ambiente no qual se deu a realização da etapa de diagnóstico e os participantes envolvidos na investigação. Por fim, tratamos do nosso instrumental para a coleta de dados.

Salientamos, ainda, que essa proposta de trabalho foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e autorizada pelo órgão competente.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Para embasar a nossa intervenção, seguiremos o modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Segundo os autores, uma sequência didática consiste em um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, com o intuito de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto. O trabalho com as sequências didáticas, então, “servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

Seguindo essa perspectiva, a nossa proposta de intervenção consiste em análises suscitadas através de um trabalho realizado com o gênero *tirinha*, em que, primeiramente, são realizadas interferências sobre o gênero, suas origens e características, visando conciliar com os conhecimentos prévios que os alunos já possuem, centrando na leitura crítica que o gênero nos apresenta, com o intuito de fazê-los perceber os diálogos implícitos que esse gênero traz através da presença dos elementos verbais e não verbais, assim como do conhecimento de mundo que nos cerca.

Trata-se de uma pesquisa com nuances da pesquisa-ação, tomando por base os estudos de Thiollent (1986), com abordagem qualitativa dos dados, uma vez que

temos como propósito investigar o problema e atuarmos sobre ele, desenvolvendo estratégias que busquem saná-lo ou, ao menos, atenuá-lo.

Para isso, nosso lócus de pesquisa foi uma turma de 8º ano do ensino fundamental de uma escola estadual do município de Santa Cruz/RN. Instituição essa da qual faço parte, desde o ano de 2018, como professora de Língua Portuguesa. A turma escolhida era bastante numerosa, cerca de 36 estudantes, além de serem, em sua maioria, muito agitados e um pouco dispersos na aula.

A escola fica localizada no centro da cidade e recebe estudantes vindos de vários bairros e também da zona rural do município. Apesar de alguns problemas, como a falta de ventilação adequada nas salas de aula, a instituição conta com uma boa estrutura física: salas de aula amplas, salas de atendimento educacional especializado (AEE), sala de multimeios, cozinha, banheiros para alunos e para funcionários, um pequeno auditório, pátio, sala dos professores, secretaria, coordenação e direção. A falta de ventilação adequada nas salas colabora em certa medida para a inquietação dos alunos, principalmente nas aulas que acontecem após o intervalo, haja vista que moramos em uma região bastante quente e o calor atrelado à falta de ventilação não torna o ambiente muito agradável. Apesar disso, a turma sempre desenvolvia as atividades e mostrava-se participativa nas discussões e nos trabalhos realizados em sala.

Sabendo disso, passemos à próxima seção, na qual tratamos de aspectos relacionados à pesquisa-ação e sua relação com a nossa pesquisa.

3.1.1 Pesquisa-ação

A pesquisa-ação, segundo Thiollent (1986), é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Dessa forma, esse modelo de pesquisa apresenta-se como o mais adequado para nosso estudo, uma vez que permite uma maior interação entre pesquisador e participantes, buscando investigar e propor estratégias de ação que visem diagnosticar a problemática e, posteriormente, tentar solucioná-la. Além de permitir a reflexão-ação sobre a nossa prática investigativa, a pesquisa é vista como ação,

pois, no contexto de sala de aula, o professor-pesquisador consegue visualizar as principais dificuldades que os alunos apresentam e pode traçar estratégias para atuar sobre elas, ao mesmo tempo que obtém o feedback dos alunos a respeito das atividades realizadas. Temos, desse modo, o esquema de ação-reflexão-ação, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e concreto.

A pesquisa-ação é um meio de produzir conhecimento através da nossa prática docente, levando-se em consideração os problemas concretos vistos em sala de aula, ao mesmo tempo em que se busca soluções para atingir a melhoria dessa prática, objetivando transformar a realidade encontrada.

Segundo Lewin (1946 *apud* FRANCISCHETT, 1990), a pesquisa-ação tem quatro etapas:

- a) diagnosticar a situação-problema na prática;
- b) formular estratégias de ação para resolver o problema;
- c) pôr em prática e avaliar as estratégias de ação;
- d) o resultado pode levar a um novo esclarecimento e diagnóstico da situação problemática, entrando numa espiral de reflexão e de ação.

Através desse tipo de pesquisa é possível, então, que o professor possa planejar ações voltadas para as eventuais dificuldades apresentadas pelos alunos, colocando a aprendizagem destes no centro da ação pedagógica. Além disso, torna possível a busca por soluções para problemas que, eventualmente, possam surgir ao longo da pesquisa.

Para esta pesquisa, partimos da problemática observada no cotidiano das aulas de Língua Portuguesa, na qual observamos que grande parte dos discentes da turma apresentava dificuldades em realizar leituras de textos multimodais, principalmente quando essas leituras demandavam uma interpretação que ultrapassava o que estava posto no texto, ou seja, os implícitos.

Diante disso, viu-se a necessidade de elaborar estratégias de ação que visassem resolver, ou, ao menos, atenuar essa dificuldade através de atividades de leitura, de discussão e de reflexão que envolvessem o gênero tirinha. Salientamos, contudo, que, devido à pandemia e ao isolamento social que estamos vivenciando, atrelado ao fato de a maioria dos estudantes da comunidade escolar não ter acesso à internet, as ações elaboradas e tratadas neste trabalho não foram aplicadas, tendo

em vista a suspensão das atividades escolares presenciais. Porém, constituem-se como subsídios para que nós, assim como outros professores de Língua Portuguesa, em momento oportuno, possam fazer utilização em suas salas de aula.

É importante salientar que, ao mesmo tempo em que essas atividades forem realizadas, um novo processo de diagnóstico possa acontecer, pois é no momento de interação professor-aluno que conseguimos vislumbrar se os objetivos traçados foram alcançados e, não somente avaliar a aprendizagem dos alunos, mas nos autoavaliarmos e avaliarmos também a ação realizada como satisfatória ou não, compreendendo o que Lewin (1946 *apud* FRANCISCHETT, 1990) chama de espiral de reflexão e de ação.

Segundo Baldissera (2001), a pesquisa-ação baseia sua proposta teoricamente no conceito de educação libertadora, cuja finalidade é a transformação da realidade que afeta as pessoas envolvidas. Além disso, por ser participativa, supõe uma coimplicação no trabalho dos pesquisadores e das pessoas envolvidas no projeto. Ou seja, há uma partilha de conhecimentos que vão sendo inseridos no decorrer da ação e que (re) significam os problemas e a busca por estratégias para resolvê-lo.

Essa proposta de intervenção, então, tem seus fundamentos nesse tipo de pesquisa. A educação e, especificamente, o ensino de Língua Portuguesa tem como objetivos norteadores de suas ações pedagógicas a formação de leitores e a ampliação da competência comunicativa. Buscamos, através deste trabalho, atuar sobre a realidade encontrada na sala de aula e as dificuldades apresentadas pelos alunos de realizar leituras proficientes em gêneros multimodais. O gênero tirinha, pelo seu formato multimodal e pelas características peculiares que apresenta, pode auxiliar o professor a atuar sobre essa realidade e, em um processo de interação mútua entre professor-aluno, ressignificar essas ações e agir sobre elas.

Elliot (1990 *apud* FRANCISCHETT, 1999, p. 169), trata a pesquisa-ação como um meio de produzir conhecimento sobre os problemas vividos pelo profissional, visando atingir melhoria na sua prática pedagógica como também transformar a realidade em que vive. Para ele, o objetivo da pesquisa-ação é ampliar a compreensão do professor em relação ao problema. O objeto de estudo desse tipo de investigação, então, conforme Elliot (*idem*), são os problemas práticos que ocorrem no cotidiano, que no caso do professor é na sala de aula.

É durante a efetivação do nosso trabalho e através da relação com os alunos que conseguimos diagnosticar os reais problemas existentes em relação à aprendizagem. Como professora da turma, foi possível analisar as barreiras que alguns alunos apresentavam ao desenvolver atividades didáticas que tinham imagens em sua composição, como tiras, charges ou, até mesmo, cartuns, não conseguindo realizar leituras além do limite textual, pontuar as críticas presentes ou a causa que suscitava o humor nos textos. Esse diagnóstico informal e inicial levantou a problemática que suscitou este trabalho, ou seja, a necessidade de contribuir com a prática docente para o desenvolvimento da leitura crítica dos alunos.

A metodologia da pesquisa-ação, segundo Tripp (2005), deve sempre ser subserviente à prática, de modo que não se decida deixar de tentar avaliar a mudança por não se dispor de uma boa medida ou dados básicos adequados. Ela é sempre deliberativa. Nesse tipo de pesquisa, o necessário é explicar os fenômenos, não é seu objetivo construir o tipo de rede de explicações implicadas na teoria científica. “Não se trata de pesquisa-a-ser-seguida-por-ação, ou pesquisa-em-ação, mas pesquisa-como-ação” (COOKE, s.d., p. 7 *apud* TRIPP, 2005, p. 452).

Desse modo, esse modelo de pesquisa é o mais coerente para a nossa proposta de intervenção e pode auxiliar o professor na sua prática, uma vez que é regida por ações seguidas, concomitantemente, por reflexão e novas ações diante das avaliações realizadas durante todo o transcorrer do processo.

Sabendo disso, passemos à abordagem de pesquisa que servirá para direcionar nosso estudo.

3.1.2 Abordagem da pesquisa

Consoante Francischett (1999), a metodologia empregada na pesquisa-ação é basicamente a qualitativa que exige investigação, análise e reflexão.

A respeito da abordagem qualitativa, Flick (2009, p. 22) diz que, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção do conhecimento, estudando, desse modo, o conhecimento e as práticas dos participantes. Ainda segundo o autor, a pesquisa qualitativa é orientada para a análise de dados concretos em sua particularidade temporal e local, tendo como aspectos essenciais a escolha correta

de métodos e teorias oportunos, o reconhecimento e a análise de diferentes perspectivas, as reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção do conhecimento e a variedade de abordagens e métodos.

Consoante Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo. Nesse sentido, essa abordagem de pesquisa atende aos nossos objetivos, uma vez que nos possibilita investigar um ambiente específico (a sala de aula de Língua Portuguesa) com sujeitos em uma situação particular (alunos com dificuldades na leitura de textos multimodais), não com o intuito de quantificar dados ou números, mas de se integrar no processo a ser investigado e interpretar os dados obtidos através dela.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 58), “a pesquisa qualitativa aceita o fato de que o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa”.

Segundo o paradigma interpretativista, o cientista social é membro de uma sociedade e de uma cultura, o que certamente afeta a forma como ele vê o mundo. Portanto, de acordo com esse paradigma, não existe uma análise de fatos culturais absolutamente objetiva, pois essa não pode ser dissociada completamente das crenças e da visão de mundo do pesquisador. [...] O pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo. Sua ação investigativa tem influência no objeto de investigação e é por sua vez influenciada por esse. [...] Ele age como nesse mundo social e é também capaz de refletir sobre si mesmo e sobre as ações como objetos de pesquisa nesse mundo (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58-59).

Essa abordagem de pesquisa, então, busca entender os fenômenos que ocorrem em contextos situados para interpretá-los. Ela é aplicada em nossa proposta de intervenção, uma vez que estamos voltados para a observação do aprimoramento da leitura nas aulas de língua portuguesa, buscando registrar e analisar os eventos relacionados a essa aprendizagem, sem o intuito de quantificá-los.

Sendo assim, passemos à próxima seção, onde apresentaremos brevemente a escola e os participantes que fizeram parte da etapa de diagnóstico inicial desta pesquisa.

3.1.3 Descrição da escola e dos participantes

O diagnóstico inicial foi realizado em uma turma de 8º ano do turno matutino da Escola Estadual Isabel Oscarlina Marques, situada no Centro do município de Santa Cruz/RN. A escola oferta ensino fundamental I (4º e 5º ano) e fundamental II (6º a 9º ano) nos turnos matutino e vespertino, além da modalidade EJA de Ensino Fundamental e Médio no período noturno. A instituição atende alunos oriundos dos diversos bairros da cidade e também da zona rural.

Figura 6 – Visão frontal da escola



Como participantes da pesquisa, tivemos a professora de Língua Portuguesa e pesquisadora desta investigação e os 36 alunos constituintes da turma, formada por 18 meninas e 18 meninos, com idades entre 13 a 15 anos e oriundos, em sua maioria, da zona urbana do município, sendo grande parte deles pertencentes a famílias de baixa renda.

3.2 MATERIAIS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente, foi aplicado um questionário com a turma visando primeiramente caracterizá-la, ou seja, obter dados sobre idade, local onde reside, grau de instrução dos pais etc.; como também os conhecimentos que possuem a respeito do que é texto, se gostam de ler (ou não), os gêneros que leem com mais frequência e

aqueles que mais chamam a sua atenção, dentre outros aspectos. Ressaltamos que dos 36 alunos constituintes da turma, apenas 30 responderam ao questionário, os demais estavam ausentes no dia da aplicação. Na ocasião, ainda apresentamos aos alunos os termos de consentimento livre e esclarecido que eles e seus pais/responsáveis deveriam assinar dando a autorização para que pudessem participar da pesquisa.

Na seção seguinte apresentamos a proposta de intervenção que pode ser executada pelo professor de língua portuguesa, tomando por base o modelo de sequência didática proposto por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004). As leituras e produções realizadas com base nessa proposta podem ser registradas em um diário de leitura, o qual, juntamente com a produção inicial (atividade diagnóstica inicial) e com a produção final (atividade diagnóstica final), se constituirão como corpus para análise dos resultados pelo professor.

3.2.1 Diagnóstico: do questionário à experiência docente

A partir das observações feitas em sala de aula, devido à dificuldade de parte dos alunos em realizar leituras de textos, aplicamos um questionário (Apêndice C) com vistas a obter algumas informações deles sobre aspectos concernentes tanto a questões mais gerais, como idade, onde residia, grau de instrução dos pais, como também a aspectos voltados para a leitura: o que eles entendiam por texto, se gostavam de ler ou não e o porquê e quais gêneros mais gostavam, dentre outras perguntas que iremos pontuar mais adiante.

Gil (2008, p. 121) define o questionário como uma

técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Escolhemos o questionário como instrumento de pesquisa por se tratar de uma ferramenta que não expõe os pesquisados, no nosso caso, os alunos, à influência das opiniões ou de outras questões de cunho pessoal do entrevistador, caracterizado aqui como o professor/pesquisador. O questionário foi entregue para que os alunos o respondessem em outro momento que não fosse a aula de língua

portuguesa, a fim de evitar que eles se sentissem inibidos ou pressionados a dar determinadas respostas devido à presença do professor em sala de aula. Para isso, foi solicitada a ajuda da coordenação da escola. A profissional do suporte pedagógico utilizou uma pequena parte do horário de uma outra disciplina para fazer a aplicação do questionário com os alunos. Ressaltamos, ainda, que o professor responsável pelo horário na turma autorizou a utilização desse espaço de tempo sem hesitação e mostrou-se disponível a ajudar, caso fosse necessário.

Gil (2008) ainda nos diz que, com relação à forma, as questões podem ser de três tipos: fechadas, abertas ou dependentes. As primeiras ocorrem quando os respondentes escolhem uma alternativa dentre as que lhe são apresentadas; as questões abertas, por sua vez, dão-se quando os respondentes oferecem suas próprias respostas, temos nesse caso uma liberdade maior de respostas; enquanto que, quando as perguntas só fazem sentido para alguns respondentes, ou seja, a pesquisa referente à opinião sobre algo é dependente em relação à outra, temos o que chamamos de perguntas dependentes.

O questionário aplicado com os alunos apresenta essas três categorias de perguntas. Temos questões fechadas, em que foram apresentadas opções de escolha. Essas questões são mais objetivas, uma vez que as possibilidades de resposta já são apresentadas para os alunos/participantes; há, ainda, questões abertas, em que os alunos têm uma maior possibilidade de respostas, já que primam pela opinião e pela subjetividade deles; e temos, também, perguntas dependentes, em que a resposta a essa pergunta só seria dada dependendo da resposta a uma questão anterior.

As respostas apresentadas pelos alunos ao questionário foram lidas e registradas e serviram de análise tanto para a nossa pesquisa, como, também, para a escolha do gênero a ser trabalhado em sala de aula com vistas ao aprimoramento da capacidade de leitura dos alunos e serão discutidas mais detalhadamente no próximo capítulo na seção *Questionário: uma breve análise dos dados*.

Passemos agora à próxima seção, na qual apresentaremos nossa discussão sobre os resultados que foram obtidos por meio da nossa coleta de dados e detalhamos a proposta de intervenção pensada a partir dela.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, trazemos uma breve explanação sobre o resultado obtido com o nosso instrumental de coleta de dados, constituído pelo questionário aplicado com os alunos e, em seguida, apresentamos o detalhamento da nossa proposta de intervenção.

4.1 QUESTIONÁRIO: UMA BREVE ANÁLISE DOS DADOS

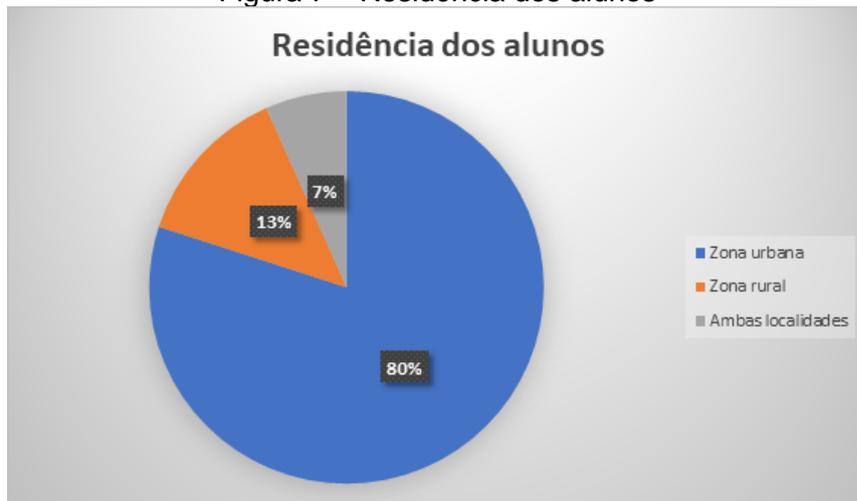
Nesta seção, analisamos os dados que obtivemos e enfatizamos que o modelo do questionário aplicado encontra-se no Apêndice C deste trabalho.

Inicialmente, apresentamos aos alunos o propósito da aplicação dessa ferramenta, dizendo que se tratava de uma pesquisa que a mestrandia estava desenvolvendo para o programa de mestrado profissional em Letras e que buscava saber os conhecimentos e as opiniões que os alunos tinham a respeito da leitura de textos. Pontuamos que se tratava de perguntas simples e que eles podiam expressar abertamente suas opiniões, não havendo julgamento de “certo” ou “errado”. Foi salientada, ainda, a inexistência da obrigatoriedade de responder o questionário, aqueles que não desejassem participar, ou que, em meio à realização do mesmo, optassem por desistir, tinham esse direito assegurado. Falamos também do anonimato em relação às respostas, dizendo que em nenhuma circunstância da pesquisa suas identidades seriam reveladas.

A turma era constituída por 36 alunos. Desses, apenas 30 responderam ao questionário. Os demais não estavam presentes na sala no dia da aplicação, por esse motivo não participaram dessa etapa. Ressaltamos, ainda, que nenhum aluno se opôs a participar da pesquisa.

Através do questionário, pudemos perceber que a grande maioria da turma reside na zona urbana do município. Dos 30 alunos, 24 responderam que residem apenas na zona urbana; 4 alunos residem apenas na zona rural; e 2 responderam que residem em ambas as localidades, como mostra o gráfico abaixo.

Figura 7 – Residência dos alunos



Fonte: elaborado pela autora.

Perguntamos aos alunos se eles gostavam de ler. Dos 30 alunos, 27 responderam que sim e 3 alunos responderam não. Aqueles que responderam “não”, foram indagados sobre o porquê de não gostar de ler e apontaram como resposta “*não sei. Só não gosto*” ou “*porque não gosto*”.

Figura 8 – Aluno 01

4. Se sua resposta à questão 2 foi NÃO, por que você não gosta de ler?

não sei não gosto

Fonte: Dados do questionário.

Figura 9 – Aluno 02

4. Se sua resposta à questão 2 foi NÃO, por que você não gosta de ler?

por que não gosto

Fonte: Dados do questionário.

Figura 10 – Aluno 03

4. Se sua resposta à questão 2 foi NÃO, por que você não gosta de ler?

Por que não gosto

Fonte: Dados do questionário.

Frente a essa resposta de alguns estudantes, fica o questionamento: *por que nossos alunos não gostam de ler?* Muitas vezes, a leitura é relegada a segundo plano nas aulas de português, e quando há um trabalho que envolva a leitura, este é voltado apenas ao preenchimento de fichas de leitura sobre o livro que leram ou, até mesmo, porque o texto vai ser tema de teste ou prova bimestral. Isso faz com que os alunos relacionem o ato de ler apenas a atividades repetitivas e desestimulantes. Os

alunos o fazem apenas por ser algo obrigatório, para se obter uma nota. Nesse panorama, a leitura não é vista como interação, o aluno não sabe explicar por que leu, não sabe a finalidade dessa leitura, não se vê como peça fundamental nesse ato, sua criticidade não é explorada. Temos um trabalho completamente descontextualizado.

O trabalho com a leitura, dessa forma, torna-se superficial. O aluno/leitor é relegado a segundo plano, cabendo a ele apenas a tarefa de voltar ao texto lido e repetir as ideias do autor para a realização da tarefa, não há a interação autor-texto-leitor, tão importante para a construção de sentidos e para a ampliação da competência leitora do aluno. Isso, muitas vezes, explica o desinteresse dos alunos pela leitura em sala de aula.

Outro aspecto que também pode contribuir para esse desestímulo, é o fato de que, geralmente, a atividade de leitura é relegada apenas à escola, a família não tem o hábito de ler ou de estimular a leitura, ficando apenas a cargo do professor essa tarefa. Daí a importância de o professor buscar alternativas que tornem o ato de ler prazeroso, estimulante e realmente significativo, trazendo textos que façam parte do contexto do aluno, textos que eles gostem de ler, com uma linguagem acessível e temas atuais e com atividades que o façam ver a leitura como algo importante para o seu desenvolvimento intelectual e humano.

Perguntamos, ainda, que textos eles mais gostavam de ler. Salientamos que alguns alunos deram mais de uma resposta a essa pergunta. Dentre elas, temos:

Quadro 1 – Textos que os alunos gostam de ler

TEXTOS	QUANTIDADE DE RESPOSTAS
<i>Quadrinhos</i>	<i>05</i>
<i>Mangá</i>	<i>04</i>
<i>Livros de histórias</i>	<i>03</i>
<i>Diário</i>	<i>02</i>
<i>Biografia</i>	<i>01</i>
<i>Textos curtos, mas com humor</i>	<i>01</i>
<i>Textos curtos</i>	<i>01</i>
<i>Bíblia</i>	<i>01</i>

TEXTOS	QUANTIDADE DE RESPOSTAS
<i>Livros de ação</i>	<i>01</i>
<i>Ficção</i>	<i>01</i>
<i>Piada</i>	<i>01</i>
<i>Textos com imagens</i>	<i>01</i>
<i>Obras de Stephen King</i>	<i>01</i>
<i>Baseados em fatos reais</i>	<i>01</i>
<i>Diário</i>	<i>01</i>
<i>Fábulas</i>	<i>01</i>
<i>Gibi</i>	<i>01</i>
<i>Jornal</i>	<i>01</i>
<i>Romance</i>	<i>01</i>
<i>Nenhum ou não responderam</i>	<i>06</i>

Fonte: elaborado pela autora.

As respostas a essa pergunta nos levaram a ver que, apesar de termos uma variada gama de respostas, a maioria da turma, cerca de 30%, demonstra interesse por gêneros quadrinísticos, como os quadrinhos e mangás, o que nos levou a escolha pelo gênero “tirinha” para o desenvolvimento dessa proposta de intervenção.

É de suma importância saber os reais gostos e preferências dos nossos alunos a respeito da leitura. Ao saber disso, o professor terá em suas mãos uma poderosa ferramenta para aproximar o aluno do trabalho com a linguagem. Além disso, para se chegar a gêneros mais complexos, faz-se necessário iniciar pelos gêneros que os alunos mais gostam e que fazem parte da sua realidade. Dizemos isso por considerarmos imprescindível que eles vejam significado no que estão estudando. Logo, nossa perspectiva está em consonância com os documentos que regem o ensino de Língua Portuguesa, bem como com as orientações teóricas que subjazem esse ensino, citadas em nossa fundamentação teórica.

Outra pergunta realizada no questionário foi: *qual a importância da leitura para você?*. Dentre as respostas que obtivemos, temos:

Quadro 2 – Respostas sobre a importância da leitura para os alunos

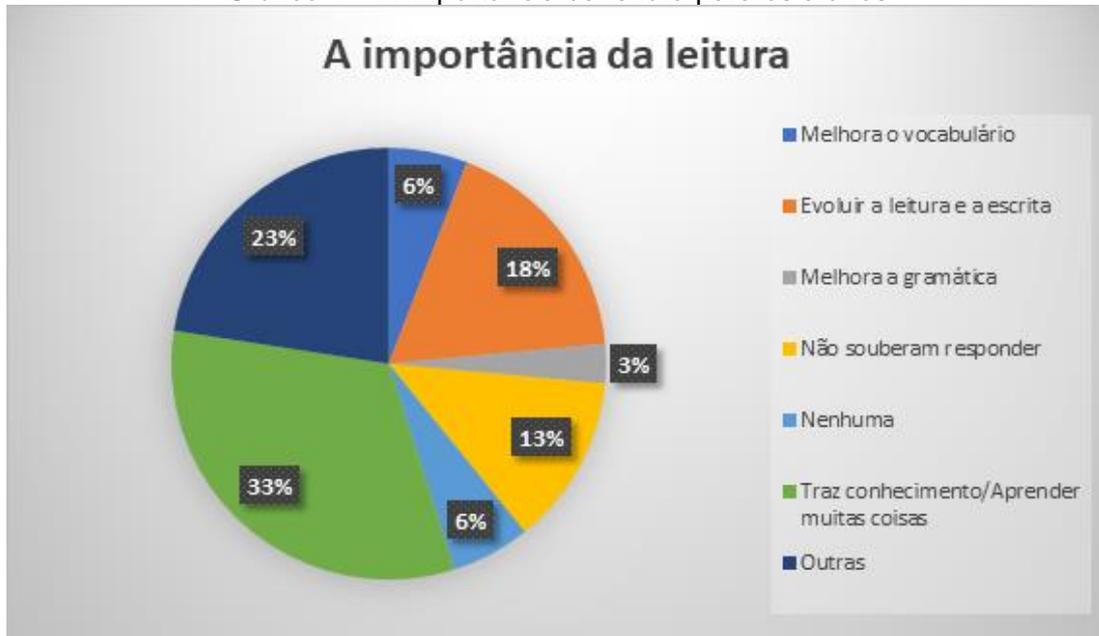
ALUNOS	RESPOSTAS
Aluno 1	<i>“Eu sei que é muito importante, mas não tenho paciência”;</i>
Aluno 2	<i>“Sei lá, eu sei que é importante, mas não gosto”;</i>
Aluno 3	<i>“Não sei”;</i>
Aluno 4	<i>“Uma pessoa que sabe ler é mais desenvolvida”;</i>
Aluno 5	<i>“Aprender muitas coisas”;</i>
Aluno 6	<i>“O sentimento que o livro passa, pois parece que estamos no enredo do livro”;</i>
Aluno 7	<i>“Trazer conhecimento”;</i>
Aluno 8	<i>“Não é tipo importância, mas é bom saber ler”;</i>
Aluno 9	<i>“Tudo, podemos melhorar vocabulário, o jeito de falar”;</i>
Aluno 10	<i>“Imaginação”;</i>
Aluno 11	<i>“Nenhuma”;</i>
Aluno 12	<i>“Evoluir na leitura e na escrita”;</i>
Aluno 13	<i>“Melhora a gramática”;</i>
Aluno 14	<i>“Através da leitura, nos desenvolvemos”;</i>
Aluno 15	<i>“Aprende a ler mais”.</i>

Fonte: elaborado pela autora.

Analisando as respostas dos alunos a essa pergunta, vimos o quão é necessário um trabalho envolvendo a leitura na sala de aula, pois ainda há alunos que não veem importância nessa atividade ou não sabem falar sobre isso. Fato que ainda se torna mais preocupante ao vermos que se trata de uma turma de adolescentes do 8º ano, ou seja, quase concluintes do ensino fundamental.

Agrupamos as respostas obtidas pelos alunos e apresentamos no gráfico abaixo mais detalhadamente o resultado dessa pergunta. Ressaltamos que vários alunos deram mais de uma resposta a essa pergunta.

Gráfico 1 – A importância da leitura para os alunos



Fonte: elaborado pela autora.

As respostas dos alunos a essa pergunta podem ser explicadas pela perspectiva que as aulas de língua portuguesa assumem na maioria das escolas brasileiras. As aulas de linguagem ainda são destinadas, quase que exclusivamente, ao estudo da gramática. Quando se lê algum texto, lê-se para responder a questões já estabelecidas e, muitas vezes, apenas com teor gramatical. O texto fica reduzido a pretexto para o estudo de normas e regras, como bem já citamos anteriormente. Não há um trabalho interacionista com a leitura, o que faz com que os alunos não vejam importância na leitura.

Ressaltamos, ainda, que o trabalho visando explorar a gramática e reflexões a respeito dela também tem sua importância dentro dos estudos sobre a língua na sala de aula, contudo o ensino de língua portuguesa não deve centrar-se exclusivamente nela. Daí a necessidade de o professor integrar um trabalho com a linguagem através da leitura e da produção de textos, visando levar o aluno a assumir a sua função de sujeito ativo e que reconheça a função social da leitura não apenas na escola, mas, sobretudo fora dela.

Em seguida, indagamos aos alunos: *para você, o que é texto?*, e obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 3 – Respostas vagas à definição de texto

ALUNOS	RESPOSTAS
<i>Aluno 1</i>	<i>“Nada”.</i>
<i>Aluno 2</i>	<i>“Uma coisa muito chata”.</i>
<i>Aluno 3</i>	<i>“Não sei”.</i>

Fonte: elaborado pela autora.

Levando em consideração que alguns alunos não veem importância na atividade de leitura, como apontado na questão anterior, não é de se espantar que não saibam identificar ou definir o que é texto ou que o conceitue como algo chato.

O trabalho com o texto deve ser interativo, motivado, buscando estimular o senso crítico dos alunos, mas também deve e pode ser, por vezes, realizado por puro deleite, sem exigências escolares, sem servir de critério para se obter uma nota. Lembremos a tríplice função da leitura: “ler para informar-se; ler para deleitar-se; ler para entender as particularidades da escrita” (ANTUNES, 2003, p. 76).

Outras respostas obtidas a essa pergunta foram:

Quadro 4 – Definições de texto

ALUNOS	RESPOSTAS
<i>Aluno 4</i>	<i>“Palavras”;</i>
<i>Aluno 5</i>	<i>“Várias linhas escritas”;</i>
<i>Aluno 6</i>	<i>“Texto onde passam informações, curiosidades etc.”;</i>
<i>Aluno 7</i>	<i>“É uma história que conta algo a você, é palavras que fazem sentido”;</i>
<i>Aluno 8</i>	<i>“É uma parte de um livro”;</i>
<i>Aluno 9</i>	<i>“É você reproduzir algo, explicar coisas”;</i>

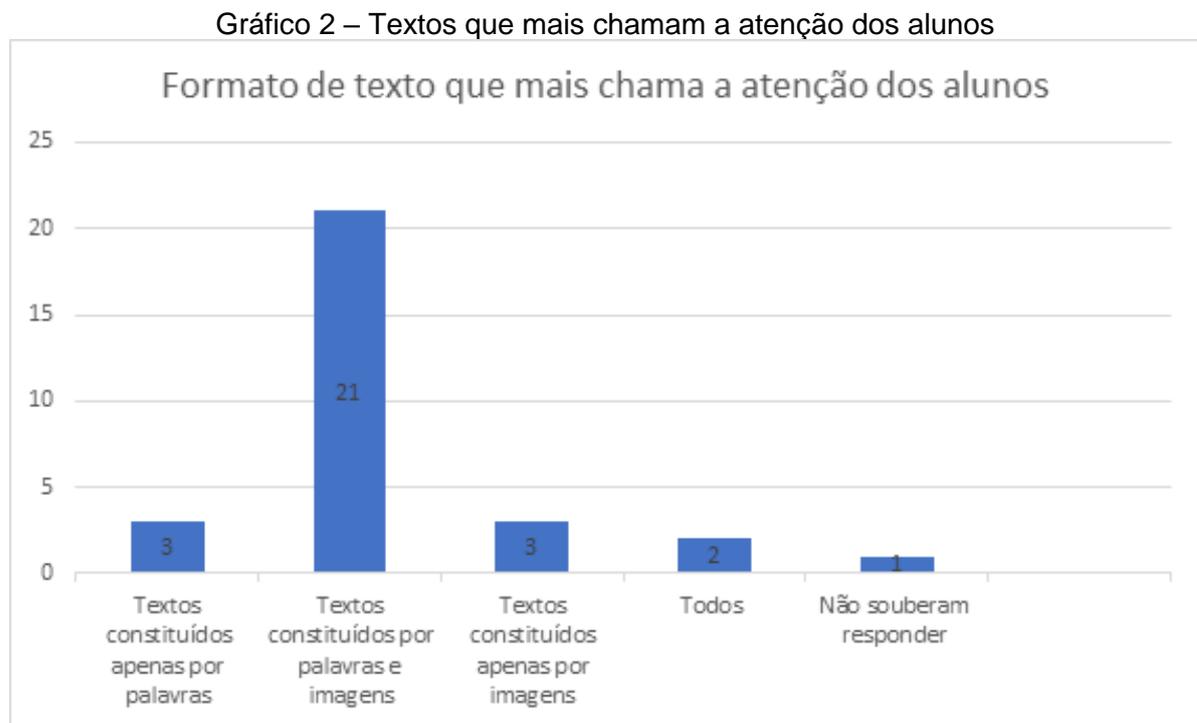
ALUNOS	RESPOSTAS
Aluno 10	<i>“Algo que você pode expressar conhecimento”;</i>
Aluno 11	<i>“Um monte de palavras”;</i>
Aluno 12	<i>“É tipo uma redação, onde pode conter informações, depende do tema”;</i>
Aluno 13	<i>“É uma história que conta algo de você”;</i>
Aluno 14	<i>“Podem ser histórias pequenas ou um pouco maiores que têm vários tipos de texto, por exemplo: fábula, crônica etc.”;</i>
Aluno 15	<i>“São um conjunto completo de histórias passadas, talvez lendas”;</i>
Aluno 16	<i>“Histórias, crônicas, palavras novas, leituras diferentes”;</i>
Aluno 17	<i>“Muitas frases e palavras”;</i>
Aluno 18	<i>“É uma forma de aprender mais, de tudo um pouco”;</i>
Aluno 19	<i>“É um conjunto de palavras e frases onde contam histórias do passado, do presente ou o que vai acontecer no futuro”;</i>
Aluno 20	<i>“Junção de palavras que fazem sentido, formando uma história ou algo do tipo”;</i>
Aluno 21	<i>“Algo que você pode colocar seu conhecimento, história”.</i>

Fonte: elaborado pela autora.

Através dessas respostas, podemos ver que a maioria dos alunos entende que texto é um conjunto de palavras ou frases e tem de ser composto por várias linhas, corroborando com o que era objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa algum tempo atrás e, que, por vezes, ainda o é: palavras e frases soltas e descontextualizadas. A língua era/é estudada e exercitada a partir de frases. Temos aqui uma concepção de língua como estrutura, em que a leitura é vista apenas como código.

Fica claro que, para os alunos, o texto só existe na sua forma escrita. Isso ocorre devido ao tratamento que é dado ao estudo do texto pelos professores em sua prática de sala de aula. Ora, se os alunos estudam a língua apenas através de frases e de análises gramaticais que pouco vêm a acrescentar a sua formação de leitor/escritor, eles irão construir essa visão limitada do que é texto e do que é o estudo da língua. Apesar de muitos direcionamentos que os documentos oficiais (PCN e BNCC) apresentam para o trabalho docente e de vários estudos (KLEIMAN, 2013; GERALDI, 1997; ANTUNES, 2003, entre tantos outros) e pesquisas realizadas na área de linguagens pelos programas de graduação e pós-graduação sobre o ensino de língua materna, grande parte dos professores ainda adota práticas estritamente tradicionais no ensino da língua portuguesa, contribuindo para a construção deficiente de leitores e de falantes da língua.

Perguntamos, ainda, aos alunos, que tipos de texto lhes chamavam mais atenção. Como resposta, obtivemos:



Fonte: elaborado pela autora.

Como podemos observar no gráfico acima, a grande maioria da turma apontou que os textos constituídos por palavras e imagens chamam mais a sua atenção, 21 alunos deram essa resposta; 03 alunos responderam que textos constituídos apenas por palavras chamam a sua atenção; a mesma quantidade de

alunos (três) respondeu que textos constituídos apenas por imagens chamam a sua atenção; 02 alunos ainda apontaram que todos os textos chamam a sua atenção; e 01 aluno não soube responder, deixando a questão sem resposta.

Esse dado mostra a importância de se trabalhar com os textos multimodais na sala de aula, uma vez que os alunos demonstraram sentir-se mais atraídos por textos que tenham elementos verbais e visuais em sua composição.

Utilizar-se de textos que chamam a atenção do aluno e daqueles com os quais ele tem mais contato na sua vida cotidiana se constitui como um bom meio para iniciar o trabalho com a leitura em sala de aula. Partir dos textos que os alunos mais gostam ou pelos quais demonstram maior interesse pode ser um ponto de partida para, a partir daí, trazer outros gêneros diversos para aprimoração da competência leitora e da ampliação do conhecimento sobre a língua.

Em seguida, indagamos aos alunos se eles achavam as imagens importantes nos textos. Dos 30 alunos que participaram, 29 responderam a essa questão e 01 aluno deixou-a em branco. Dentre algumas respostas que obtivemos, temos:

Quadro 5 – Presença de imagens como importantes nos textos

ALUNOS	RESPOSTAS
<i>Resposta 1</i>	<i>“Sim. Porque dá pra imaginar melhor”.</i>
<i>Resposta 2</i>	<i>“Sim, porque é melhor de entender”.</i>
<i>Resposta 3</i>	<i>“Sim, porque dá pra você imaginar melhor e compreender melhor”.</i>
<i>Resposta 4</i>	<i>“Porque elas ajudam mais a compreensão, e também para facilitar a as expressões”.</i>
<i>Resposta 5</i>	<i>“Sim, porque você entende mais e se sente mais dentro da história”.</i>
<i>Resposta 6</i>	<i>“Sim, porque existem textos que necessitam de algumas imagens pra o leitor entender melhor, ou até mesmo para alguns que não sabem ler e entender o texto”.</i>

ALUNOS	RESPOSTAS
<i>Resposta 7</i>	<i>“Sim, porque a pessoa entende mais a leitura”.</i>

Fonte: elaborado pela autora.

Conseguimos observar aqui que a maioria da turma considera a presença de imagens como importantes nos textos e as vê como ferramentas que deixam o texto melhor ou, ainda, que ajudam na compreensão da leitura, citaram também o fato de que se sentem “dentro” da história quando o texto apresenta imagens. As imagens podem tornar o texto mais atrativo para os alunos e ajudá-los na construção dos sentidos. Partindo da premissa que os alunos gostam de textos constituídos por recursos verbo-visuais e que acham relevante a presença das imagens nos textos que leem, o professor pode utilizar-se dos textos multimodais para mostrar aos alunos que “há um propósito comunicativo na associação da linguagem verbal à não verbal” (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 18).

Outras respostas que encontramos a essa questão foram as seguintes:

Quadro 6 – Avaliação dos alunos quanto às imagens nos textos

ALUNOS	RESPOSTAS
<i>Resposta 8</i>	<i>“Sim, porque acho que fica mais legal”.</i>
<i>Resposta 9</i>	<i>“Porque as imagens dá mais importância ao texto, como você está lendo o texto e aparece uma imagem você observa”.</i>
<i>Resposta 10</i>	<i>“Sim, porque expressa mais”.</i>
<i>Resposta 11</i>	<i>“Sim, porque quando você lê você se interessa a ver as imagens”.</i>

Fonte: elaborado pela autora.

Vemos através dessas respostas que os alunos gostam de imagens nos textos, citam o fato de que as imagens conferem mais importância ao texto e despertam mais interesse pela leitura.

O uso de textos com imagens é um recurso bastante utilizado nos anos iniciais do ensino fundamental, sobretudo para a alfabetização. Contudo, ao chegar nos anos finais, vemos a substituição desses textos por outros em que raramente as encontramos. Como já bem enfatizamos, vivemos em uma sociedade cada vez mais tecnológica e visual, em que os textos vêm ganhando novas configurações para atender às demandas e chamar a atenção dos leitores e isso, por sua vez, se reflete na escola. Para alcançarmos o nosso objetivo enquanto professores de língua portuguesa, precisamos estar atentos a isso, precisamos trazer para a sala de aula a realidade que está fora dos muros escolares e estar sempre atentos às estratégias que podemos lançar mão para formarmos alunos que sejam leitores ativos e uma delas é estar atentos às preferências dos estudantes para que, assim, possamos avançar no ensino.

Por fim, ainda obtivemos as seguintes reflexões:

Quadro 7 – Respostas de alunos que não observam a importância das imagens nos textos

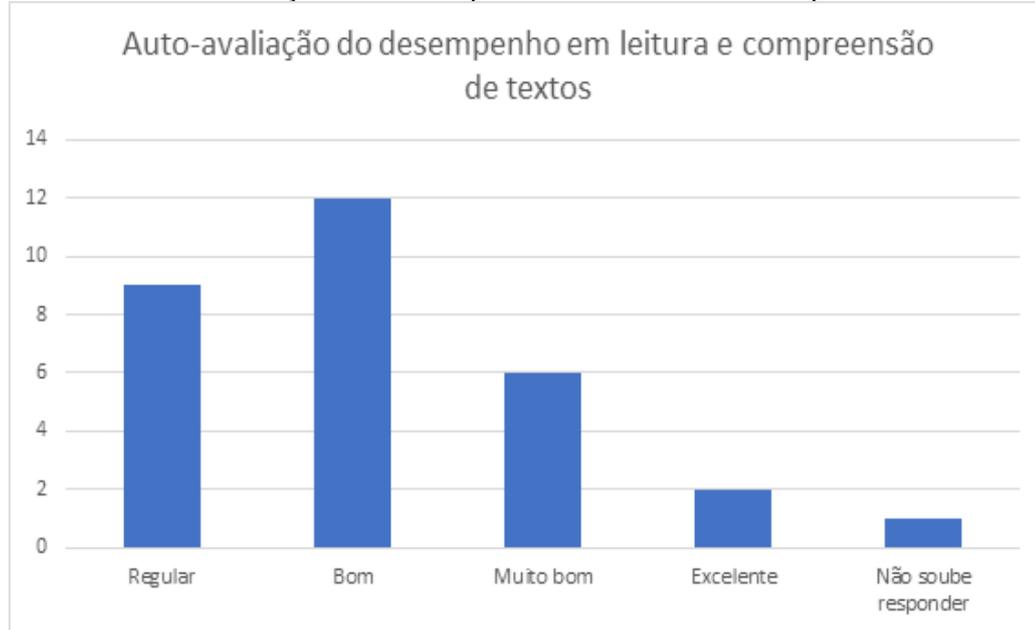
ALUNOS	RESPOSTAS
<i>Aluno 12</i>	<i>“Algumas sim, outras não, pois os livros não contêm imagens e automaticamente visualizamos a cena em nossa cabeça”.</i>
<i>Aluno 13</i>	<i>“Não. Embora seja muito bom, a mente trabalha mais quando usamos a imaginação”.</i>

Fonte: elaborado pela autora.

Há, também, alguns alunos que não veem tanta importância no uso das imagens dentro dos textos, por acharem que a imaginação flui melhor sem elas, uma vez que eles próprios é que serão os autores desse processo.

Pedimos, ainda, para que eles autoavaliassem o seu nível de leitura e de compreensão de textos. Dos 30 alunos participantes, apenas 01 não soube responder à questão.

Gráfico 3 – Autoavaliação do desempenho de leitura e de compreensão de textos



Fonte: elaborado pela autora.

Através dos dados obtidos, vemos que 09 alunos consideram seu desempenho em leitura e compreensão de textos como *regular*; 12 alunos classificam o seu desempenho como sendo *bom*; 06 alunos avaliam o seu desempenho em leitura e em compreensão de textos como *muito bom*; e 02 alunos participantes consideram seu desempenho em leitura e compreensão de textos como *excelente*.

Apesar de a maioria dos alunos avaliarem o seu desempenho em leitura e em compreensão textual como *bom*, não é essa realidade que vemos na sala de aula. Parte dos alunos apresentam muitas dificuldades em ler e compreender textos que demandam um olhar mais crítico, que necessitem relacionar os elementos verbo-visuais presentes em sua composição, como as charges ou as tirinhas, por exemplo, o que nos levou a elaboração de uma proposta de intervenção envolvendo a leitura de tirinhas, objetivando promover o desenvolvimento da leitura crítica dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

Ao analisarmos o que eles entendem por texto (nas perguntas iniciais do questionário), vimos que os alunos possuem uma visão bastante estruturalista a respeito desse objeto de estudo nas aulas de língua portuguesa. Levando em consideração essa visão, eles entendem o seu desempenho de leitura, então, como satisfatório, uma vez que para eles um texto é um conjunto de frases ou palavras,

algo que só se encontra nos livros; veem o texto apenas como código e entendem que a leitura nada mais é que a atividade de decodificar o que está dito e repetir respostas que já estão postas. Daí a importância de se trabalhar com textos dos mais diversos gêneros em sala de aula, com o objetivo de expandir o entendimento a respeito desse objeto, ampliar a competência leitora dos alunos e fazê-los entender que um texto é muito mais que um simples emaranhado de frases.

Passemos agora à próxima seção, na qual apresentamos a nossa proposta de intervenção.

4.2 DELINEANDO A INTERVENÇÃO

Seguindo o modelo de sequência didática exposto anteriormente, apresentamos as adaptações para o trabalho de leitura com o gênero *tirinha* e traçamos a nossa proposta de intervenção a seguir. Vale salientar que a proposta da sequência didática pode sofrer alterações no decorrer da sua aplicação frente às possíveis dificuldades e/ou problemas que o professor observar no decorrer da sua realização.

4.2.1 Primeira etapa da sequência didática: apresentação da situação

No primeiro momento, deve ser realizada a apresentação da situação aos participantes envolvidos. O professor deve explicar a proposta didática que será aplicada com eles: objetivos das atividades, tempo em que será realizada, a metodologia que será empregada, assim como a forma de avaliação que será realizada durante a aplicação da intervenção. É nesse momento também que o professor deve falar da importância da leitura enquanto prática social e para a atuação de leitores mais ativos na sociedade, assim como do gênero que será trabalhado na proposta e as contribuições que ele oferece para o aprimoramento da capacidade leitora.

Quadro 8 – Objetivos, metodologia e recursos

Objetivos	Metodologia	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> ● Compreender a proposta de trabalho com o gênero multimodal <i>tirinha</i>; ● Perceber a importância da leitura como prática social; ● Entender a leitura de tirinhas como uma ferramenta capaz de auxiliar no aprimoramento da capacidade leitora. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação da proposta de trabalho através de uma exposição dialogada; ● Exposição das etapas da sequência didática, enfatizando os objetivos das atividades, o tempo estimado de cada etapa, assim como a forma de avaliação; ● Exposição dialogada e sensibilização dos alunos sobre a importância da leitura enquanto prática social e das contribuições que as <i>tirinhas</i> oferecem para o aprimoramento da leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Lousa ● Pincel ● Data show ● Computador

Fonte: elaborado pela autora.

Para essa primeira etapa, o professor pode utilizar duas aulas de 50 minutos cada, a fim de sanar eventuais dúvidas dos alunos a respeito do trabalho que será desenvolvido.

4.2.2 Segunda etapa da sequência didática: produção inicial – atividade diagnóstica

A produção inicial deve ser constituída de uma atividade diagnóstica com vistas a analisar as eventuais dificuldades e problemas apresentados pelos alunos

diante de atividades envolvendo a leitura do gênero “tirinha”. O professor deve selecionar um exemplar de tirinha, que pode ser extraída do próprio livro didático, e levá-lo para a sala de aula para realização da atividade. Essa primeira tarefa deve tratar de questões referentes à temática abordada pela tirinha, ao público-alvo a quem ela se destina, ao propósito comunicativo e outras questões de leitura que o professor julgar pertinentes que visem a um melhor diagnóstico dos conhecimentos prévios que os alunos possuem acerca do gênero e das suas habilidades leitoras.

Quadro 9 – Objetivos, metodologia e recursos

Objetivos	Metodologia	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> ● Produzir textos/comentários sobre a leitura dos textos lidos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Aplicação de atividade diagnóstica com um exemplar de tirinha. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Atividade impressa (Papel sulfite); ● Caneta/lápis.

Fonte: elaborado pela autora.

Essa etapa pode ser realizada em uma aula e através dela o professor poderá analisar as eventuais dificuldades de leitura que os alunos apresentam.

Trazemos abaixo um exemplo de atividade diagnóstica que pode ser utilizada pelo professor, contudo ressaltamos a possibilidade de o docente poder adaptá-la a sua realidade.

Quadro 10 – Modelo de atividade diagnóstica – produção inicial

<p>MODELO DE ATIVIDADE DIAGNÓSTICA – PRODUÇÃO INICIAL</p> <p>Atividade diagnóstica</p> <p><i>Caro (a) estudante, a atividade que você irá realizar agora é de extrema importância para exercitarmos a leitura de textos multimodais. Portanto, realize-a com muita atenção!</i></p> <p><i>Leia a tirinha a seguir.</i></p>



Tirinha extraída do livro *Singular e Plural: leitura, produção e estudos da linguagem*, de Balthasar e Goulart (2018, p. 229).

1. Podemos dizer que a tirinha acima é um texto? Comente.
2. O caramujo utiliza termos diferentes para demonstrar como se sente quando vai ao trabalho. Você consegue identificá-los? Quais são eles?
3. O que a utilização desses termos indica, na ordem em que aparecem? Como você chegou a essa conclusão?
4. O título da tirinha é “Querida segunda-feira”, qual a relação do título com o desenrolar da história?
5. Observe a fisionomia e a postura do personagem no decorrer da tirinha, o que elas expressam?
6. Baseado na resposta à questão anterior, há outros elementos que fizeram você chegar a essa conclusão? Qual(is)?
7. Se a tirinha fosse elaborada na ordem inversa, haveria alteração de sentido em relação à visão do caramujo sobre o trabalho?

Fonte: elaborado pela autora.

Nesta atividade, espera-se que o aluno consiga relacionar tanto os elementos verbais como os elementos não verbais para a construção das respostas:

- Na questão 1, esperamos que o aluno reconheça a tirinha como sendo um texto, uma vez que comunica, que transmite uma mensagem para os interlocutores/leitores;
- Na questão 2, o aluno deve responder que as palavras “triumfante”, “caminhando” e “arrastando” indicam como o personagem se sente ao ir para trabalho e que a utilização desses vocábulos, nessa ordem, juntamente com a sucessão das imagens do caramujo, indicam que a animação dele diminui ao longo do caminho até o trabalho, culminando na resposta esperada para a questão 3;

- Para a questão 4, espera-se que o aluno relacione o fato de a maioria das pessoas se sentirem desanimadas na segunda-feira para voltar ao trabalho após o fim de semana, daí o personagem estar agindo dessa forma;
- Na questão 5, o aluno deve analisar a fisionomia no decorrer da tirinha e ser capaz de indicar que há uma gradação nos traços do desenho: inicialmente, o personagem aparece com postura ereta e feliz, depois o corpo dele fica um pouco curvado e a expressão evidencia certa tristeza, e por fim, o corpo do caramujo aparece se arrastando no chão e a fisionomia dele é de completo desânimo;
- Na questão 6, esperamos que os alunos sejam capazes de indicar que outros elementos da tira o fizeram chegar à resposta da questão 5, como o fundo dos quadrinhos no decorrer da tira: no primeiro quadrinho, quando o personagem mostra-se feliz para mais um dia de trabalho, o cenário é colorido, a grama verde e as flores desabrochadas; no segundo quadrinho, quando ele já aparenta certa tristeza, o cenário mostra mudanças, fica mais acinzentado e as flores se apresentam um pouco murchas; e, por fim, no último quadrinho, quando o caramujo está completamente desanimado, o fundo fica totalmente sem cor, escuro, e as flores murchas;
- Para responder a questão 7, espera-se que o aluno seja capaz de perceber que, alterando-se a ordem da tirinha, a visão do personagem sobre o trabalho na segunda-feira também se altera.

Após o diagnóstico realizado pelo professor, podemos passar para a etapa de execução dos módulos.

4.2.3 Terceira etapa: Módulos

Os módulos serão divididos em três etapas, aqui denominadas de Módulo I, Módulo II e Módulo III. Antes de tudo, o professor deve escolher a temática (caso delimite o trabalho a apenas um tema) ou as temáticas que serão trabalhadas nos exemplares do gênero a serem levados para a sala de aula, visando a múltiplas leituras, análises e discussões sobre o tema aliado aos recursos verbais e não verbais que as tirinhas podem apresentar, para que, dessa forma, tenhamos um trabalho de leitura abrangente e significativo.

- Módulo I: Aprendendo sobre o gênero “tirinha”.

Quadro 11 – Objetivos, metodologia e recursos

Objetivos	Metodologia	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Entender o que é o gênero <i>tirinha</i>; • Conhecer o artista produtor das tiras; • Familiarizar-se com a estrutura das tirinhas e seus elementos composicionais; • Perceber a tirinha e seus contextos de produção, circulação e recepção; • Identificar as temáticas abordadas nas tirinhas; • Discutir a temática das tirinhas tomando por base os conhecimentos prévios dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição dialogada sobre a estrutura, características e composição do gênero <i>tirinha</i> e das relações entre linguagem verbal e visual como construtoras de sentido para uma leitura crítica; • Utilização de um exemplar de tirinha para análises coletivas sobre o conteúdo temático abordado por ela; • Roda de conversa sobre a temática da tirinha. 	<ul style="list-style-type: none"> • Data show; • Computador; • Lousa; • Marcador para lousa; • Tirinha; • Diários de leitura.

Fonte: elaborado pela autora.

Essa etapa pode ser desenvolvida pelo professor em duas aulas de 50 minutos cada. Ao término desse módulo, os alunos podem fazer uso de seus diários

de leitura, registrando o que foi abordado durante as aulas, o que entenderam sobre o gênero, as discussões suscitadas e como avaliam essa etapa.

Nesse módulo, o professor deve preparar o aluno para o trabalho que será feito com o gênero, utilizando atividades que abordem questões prévias à leitura dos textos: conversar sobre o gênero, o suporte, o público-alvo e seu propósito comunicativo e, por fim, suscitar os conhecimentos prévios que os alunos possuem sobre o assunto que está sendo abordado na tirinha e que pode continuar a ser trabalhado durante a intervenção. Além disso, questões visando a uma sondagem sobre o conhecimento dos alunos a respeito do artista que produziu a tirinha também são realizadas na atividade. Nesta etapa, devemos motivar o aluno para que ele construa sentidos frente aos textos que serão lidos.

A seguir, trazemos um modelo de atividade que pode ser realizada no módulo I, ressaltando a autonomia do professor em poder realizar acréscimos e adaptações diante da realidade da sua sala de aula.

Quadro 12 – Modelo de atividade – Módulo I

**MODELO DE ATIVIDADE – MÓDULO I
APRENDENDO SOBRE O GÊNERO TIRINHA**

Leia:



Tirinha extraída do site <https://biaburin.medium.com/10-tirinhas-em-que-armandinho-nos-faz-refletir-sobre-quest%C3%B5es-importantes-e-atuais-dd3f4c4e18de>.

1. O texto que você leu é um exemplar do gênero tirinha.
 - a) O que você sabe sobre tirinhas?
 - b) Você já leu alguma outra tirinha? Se sim, sobre o que ela tratava?
2. A tirinha acima é de autoria do ilustrador e cartunista brasileiro Alexandre Beck.
 - a) Você já ouviu falar dele?
 - b) Você já leu outras tirinhas desse artista?

- c) *O que você acha que motivou/inspirou a produzir essa tirinha?*
3. *As tirinhas são textos curtos formados por elementos verbais e não verbais.*
- a) *Onde podemos encontrar esse gênero?*
- b) *Você acha que elas são destinadas a que público? Por que você chegou a essa conclusão?*
- c) *Qual é o propósito abordado pela tira que você leu?*
4. *Na sua opinião, o poder pode ser considerado uma “droga”? Por que você acha isso?*

Fonte: elaborado pela autora.

Após as aulas expositivas e dialogadas e a realização dessa primeira atividade escrita, o professor pode passar para o segundo módulo, que apresentamos a seguir.

- Módulo II: leitura e interpretação de tirinhas

O Módulo II, por sua vez, deve se constituir por atividades realizadas durante a leitura das tirinhas. O professor deve levar três exemplares de tirinhas, que comporão três atividades distintas. Essas atividades podem abordar a mesma temática trabalhada no Módulo I ou temáticas distintas. Em cada atividade, devem ser realizadas, primeiramente, uma leitura silenciosa e, posteriormente, uma leitura compartilhada. Na primeira tarefa, utilizando a primeira tirinha, o professor deve fazer a leitura objetivando levar os alunos a verificar expectativas e a levantar hipóteses; as atividades com a segunda tirinha, por sua vez, devem abordar a identificação de informações explícitas através das marcas linguísticas presentes no texto; enquanto as atividades envolvendo a terceira tirinha devem extrapolar as ideias do texto, levando os alunos a perceber o discurso implícito presente no texto através da correlação entre pistas linguísticas verbais e não verbais que o constituem.

Quadro 13 – Objetivos, metodologia e recursos

Objetivos	Metodologia	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> ● Saber levantar hipóteses sobre as temáticas das tirinhas apresentadas; ● Identificar informações explícitas presentes nas tirinhas lidas; ● Relacionar elementos linguísticos verbais e não verbais para a construção de sentidos nas tiras; ● Perceber o discurso implícito presente nas tiras; ● Compreender a importância dos recursos característicos da linguagem das tirinhas para a efetivação do propósito comunicativo do gênero; ● Refletir sobre a(s) temática(s) das 	<ul style="list-style-type: none"> ● Distribuição de atividades com tirinhas; ● Leitura individual de tirinhas; ● Leitura compartilhada de tirinhas; ● Socialização das impressões e das hipóteses suscitadas com a leitura; ● Identificação das temáticas apresentadas pelas tirinhas; ● Projeção ampliada das tirinhas para análises coletivas; ● Exposição dialogada sobre as relações existentes entre a articulação da linguagem verbal e não verbal das tirinhas lidas para a abordagem das temáticas nesse gênero; ● Pesquisa de 	<ul style="list-style-type: none"> ● Material impresso (atividade); ● Data show; ● Computador; ● Lousa; ● Marcador para lousa; ● Diários de leitura.

Objetivos	Metodologia	Recursos
tirinhas.	aprofundamento sobre o(s) tema(s) das tirinhas; <ul style="list-style-type: none"> Roda de conversa sobre a(s) temática(s) abordadas nas tirinhas. 	

Fonte: elaborado pela autora.

A seguir, apresentamos alguns exemplos de atividades que podem ser realizadas pelo professor nesse módulo.

Quadro 14 – Modelo de atividade – Módulo II

MODELOS DE ATIVIDADES – MÓDULO II
LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TIRINHAS

● **Atividade 1**
Vamos realizar a leitura da tirinha de Mafalda, do cartunista Quino.



Tirinha extraída do site <https://clubedamafalda.wordpress.com/2011/09/27/clube-da-mafalda-aborda-televisao-em-sua-proxima-oficina/>.

1. O que a fala e a expressão de Mafalda no primeiro quadrinho demonstram? Como você chegou a essa conclusão?
2. No segundo quadrinho da tira, Mafalda aparenta estar com o mesmo sentimento apresentado no primeiro quadrinho? Como podemos inferir isso?
3. Na sua opinião, por que Mafalda mudou de humor tão de repente?
4. Quais os pontos positivos e negativos que o uso desse aparelho pode trazer

para as pessoas?

5. Diante das reflexões feitas pela personagem, você concorda com ela?

Fonte: elaborado pela autora.

Nessa primeira atividade, espera-se que os alunos consigam levantar hipóteses a respeito do uso da televisão como um meio de comunicação que exerce grande “poder” sobre as pessoas, influenciando os ideais e a construção de opinião sobre determinadas temáticas sociais.

Após a realização dessa primeira atividade, o professor deve partir para a segunda etapa, em que a atividade proposta deve contemplar a identificação de informações explícitas presentes no texto. Vejamos uma atividade que pode ser aplicada ou servir como exemplar para que o professor adapte à realidade da sua sala de aula:

Quadro 15 – Modelo de atividade – Módulo II

● **Atividade 2**

Agora, faça a leitura de mais uma tirinha de Mafalda para refletir sobre as questões a seguir.



QUINO. *Toda Mafalda*. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Tirinha extraída do site

<https://www.colegionatomais.com.br/adm/extras/Lista2ano02.04Prof.MarcelleInterpText.pdf16042018041434.pdf>

1. De que trata a tirinha?

2. Filipe, o menino que está conversando com Mafalda, leu no texto que está em mãos que “a TV é um veículo de cultura”. A palavra “veículo” pode ter vários significados. Faça uma pesquisa sobre esse vocábulo e escreva os

resultados que você encontrou. Em seguida, responda: com qual desses sentidos, você acha que a palavra “veículo” foi empregada no 1º quadrinho da tira?

3. Lendo o último quadrinho, você acha que a palavra “veículo” foi empregada com o mesmo sentido que no 1º quadrinho?

4. Observe o que acontece no 3º quadrinho. O que as expressões dos personagens sugerem? Por que você acha que eles ficaram assim? Traga elementos do quadrinho para explicar a sua resposta.

5. Segundo Mafalda, a cultura deveria ficar longe desse veículo (a televisão). Por que ela acha isso?

6. Na sua opinião, a TV é/pode ser um veículo de cultura? Ou não? Comente.

Fonte: elaborado pela autora.

Espera-se que o aluno, ao realizar a atividade 2, consiga construir uma leitura e interpretação adequadas aos propósitos apresentados pela tirinha utilizando-se para isso dos elementos explícitos, verbais e não verbais, presentes no texto.

Como aprofundamento dessa segunda atividade, o professor pode propor à turma uma atividade de pesquisa em grupos. Divididos, os alunos podem realizar um trabalho de leitura, investigação e reflexão a respeito dos impactos que os meios de comunicação de massa causam nas pessoas. Pode-se realizar uma roda de conversa com o intuito de expor e discutir o que cada grupo encontrou e as conclusões a que chegaram com essa pesquisa. Após esse momento, o professor pode seguir para a próxima etapa do módulo.

Apresentamos a seguir um exemplar de Atividade 3, que pode ser realizada pelo professor objetivando extrapolar as ideias do texto, levando os alunos a perceber, desse modo, o discurso implícito que pode estar presente nele.

Quadro 16 – Modelo de atividade – Módulo II

● **Atividade 3**

Essa atividade pode ser realizada oralmente na sala de aula. Divididos em grupos, o professor deve orientar a leitura da tirinha e a discussão pelos grupos a partir das questões propostas na atividade. Pode-se entregar uma cópia por grupo ou até mesmo projetar a tirinha e as questões que serão objeto de discussão em um retroprojetor para uma melhor visualização por parte de toda a turma. Após esse primeiro momento, deve-se abrir um espaço para o compartilhamento da

discussão das questões e das considerações que cada grupo fez sobre a atividade. Veja a proposta:

1. Realize a leitura da tirinha abaixo e reflita a respeito das questões.



Tirinha extraída do site <https://www.ilcarneiro.com/mafalda-e-o-costume-da-televisao/>. Acesso em: 18 jul. 2021.

2. Analise bem a sucessão dos quadrinhos e explique o que aconteceu na tirinha.
3. Por que Mafalda pede desculpas à televisão no último quadrinho da tira? O que essa fala revela sobre o posicionamento que ela tem a respeito da televisão?
4. Pelo que ocorre na história, o que podemos inferir sobre a opinião de Mafalda sobre os conteúdos que são veiculados pela mídia?
5. Qual a sua opinião a respeito da visão que Mafalda tem sobre a televisão?
6. Reflita sobre a maioria dos conteúdos que são divulgados pelos veículos de comunicação. Você acha que **os programas televisivos e as propagandas divulgadas pelas mídias são responsáveis pela formação intelectual do público** ou eles podem, em sua grande maioria, ser definidos como **simples lazer e entretenimento, desestimulando o público a pensar criticamente?**
7. Você acha que essas reflexões podem contribuir para que as pessoas tenham uma visão mais aprimorada e um posicionamento mais crítico frente ao que assistem e/ou ouvem nos meios de comunicação?

Fonte: elaborado pela autora.

Esse módulo pode ser desenvolvido pelo professor em quatro aulas de 50 minutos cada. Ao término dele, assim como no módulo anterior, os alunos podem

fazer uso de seus diários de leitura, registrando o que foi abordado durante as aulas, o que compreenderam sobre as atividades e sobre as discussões suscitadas e como avaliam essa etapa.

- Módulo III: leitura crítica de “tirinhas”.

Por fim, o Módulo III deve contemplar atividades de pós-leitura dos textos. Nessa etapa, o professor deve apresentar exemplares de tirinhas com atividades que devem dialogar criticamente com o assunto que fora abordado no módulo anterior ou com outra temática, se assim julgar pertinente, a fim de trazer à luz a discussão de outros assuntos que considerar de relevante leitura e reflexão.

Para isso, o professor deve apresentar tirinhas que objetivem suscitar leituras críticas a partir da multimodalidade presente nos textos, através da análise dos elementos verbais e visuais do gênero, fazendo com que os alunos lancem mão dos conhecimentos que já possuem e/ou foram adquiridos no decorrer das atividades propostas ao longo da intervenção. Além disso, essa etapa deve apresentar atividades que permitam aos alunos contextualizar criticamente o assunto e refletir sobre ele.

Quadro 17 – Objetivos, metodologia e recursos

Objetivos	Metodologia	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> ● Dialogar criticamente sobre o conteúdo temático abordado nas tirinhas lidas; ● Estabelecer possíveis relações entre a temática das tirinhas e o contexto de produção; ● Entender a relação 	<ul style="list-style-type: none"> ● Distribuição de atividades com tirinhas; ● Leitura individual das tirinhas; ● Leitura compartilhada das tirinhas; ● Exposição dialogada sobre a importância das relações existentes 	<ul style="list-style-type: none"> ● Material impresso (atividades); ● Lousa; ● Marcador para lousa; ● Data show; ● Computador; ● Diários de leitura.

Objetivos	Metodologia	Recursos
<p>entre os elementos verbo-visuais e o extralinguístico como construtores de coerência nas tirinhas;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Perceber as marcas linguísticas presentes na tirinha como recursos expressivos para registrar a intencionalidade do autor; ● Refletir criticamente sobre a temática abordada nas tirinhas lidas. 	<p>entre a produção das tirinhas e o seu contexto de produção, assim como da relação entre a linguagem verbal e não verbal como fundamentais para a coerência das tirinhas;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Discussão sobre as escolhas linguísticas das tirinhas como forma de registrar posicionamentos ou intencionalidades do autor; ● Roda de conversa acerca da temática abordada nas tirinhas. 	

Fonte: elaborado pela autora.

Veja a seguir um exemplar de atividade norteadora para esse módulo que pode ser utilizada pelo professor. A atividade abaixo pode ser realizada em forma de roda de conversa, a fim de estimular os alunos a refletir e expor suas ideias de forma crítica e colaborativa com toda a turma. O professor pode projetar a imagem da tira na sala de aula e, a partir de então, ser o mediador entre as questões norteadoras e as falas dos estudantes.

Quadro 18 – Modelo de atividade

PROPOSTA DE ATIVIDADE

Vamos fazer a leitura da tirinha abaixo. Ela é do personagem Calvin (1985), criação do autor norte-americano Bill Watterson.



Tirinha extraída do site <http://pcnfilosofiadcto.blogspot.com/2015/12/filosofia-como-educacao-para-pensar-bem.html>.

1. O que está acontecendo na tira?
2. Calvin é apenas uma criança de seis anos, mas utiliza na sua fala a variante culta/formal da língua. Analisando todo o contexto da tira, o que você acha que justifica a escolha por essa forma de falar?
3. Calvin compara o seu cérebro a uma tigela de tapioca morna. Levando em consideração toda a tira, explique essa comparação.
4. Você acha que Calvin está sendo sincero nas suas palavras ou não? Por que você chegou a essa conclusão?
5. Qual seria a crítica apresentada pela tira?

Fonte: elaborado pela autora.

Essa etapa pode ser desenvolvida pelo professor em duas aulas de 50 minutos cada. Ao término dela, assim como nas etapas anteriores, os alunos podem fazer uso de seus diários de leitura, registrando o que foi abordado durante as aulas, o que compreenderam sobre as atividades e sobre as discussões suscitadas e como avaliam essa etapa.

Ainda nesse módulo, o professor pode propor um trabalho em que os alunos, individualmente, façam uma pesquisa e escolham um exemplar do gênero estudado a fim de que realizem a leitura e a posterior análise do texto seguindo os passos

apresentados nos módulos. É esperado que os alunos abordem os aspectos sobre o gênero; levantem hipóteses iniciais sobre as tirinhas apresentadas que escolheram; identifiquem tanto as informações explícitas quanto as implícitas nos exemplares; e façam análises que tragam reflexões e críticas sobre a temática da tira escolhida. Essa atividade pode ser realizada individualmente ou em duplas pelos alunos e os resultados apresentados em duas aulas de 50 minutos cada.

Esse trabalho visa a buscar uma maior autonomia do aluno, diante de tudo o que já foi trabalhado nos módulos anteriores, além de explorar outras temáticas que podem ser alvo de discussão na sala de aula. Torná-lo o protagonista da sua ação é colaborar para a formação de leitores efetivamente ativos e reflexivos, fazendo com que ele veja e leia os textos que encontra ao seu redor com um olhar mais aguçado e com uma maior compreensão sobre os usos da linguagem.

4.2.4 Produção final

A produção final consiste em um novo diagnóstico da turma, após as atividades interventivas. O professor deve realizar uma tarefa em que os alunos, individualmente, façam a leitura e a análise de uma tirinha seguindo os passos apresentados nos módulos: questões prévias à leitura, questões durante a leitura e questões pós-leitura do texto, contemplando questões que retomem o que foi trabalhado no decorrer dos módulos: aspectos sobre o gênero, como características, público-alvo, estrutura etc.; levantamento de hipóteses e expectativas sobre as tirinhas apresentadas nessa nova atividade; identificação de informações explícitas e implícitas nas tirinhas; análises que visem extrapolar o texto, fazendo com que o aluno reflita criticamente sobre a temática. Essa atividade deve ser realizada individualmente pelos alunos em duas aulas de 50 minutos cada e entregue ao professor.

Esse trabalho final pode ser analisado e seus resultados serem comparados com a atividade diagnóstica inicial, a fim de investigar se houve avanços e melhorias dos alunos em relação à leitura dos textos multimodais.

A seguir, trazemos um modelo de produção final (atividade diagnóstica final) que pode ser utilizada, porém ressaltamos aqui a possibilidade de adaptação pelo professor de acordo com a necessidade apresentada pela turma.

Quadro 19 – Modelo de atividade diagnóstica – produção final

MODELO DE ATIVIDADE DIAGNÓSTICA – PRODUÇÃO FINAL

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA – PRODUÇÃO FINAL

Prezado (a) estudante,

A atividade que você irá realizar a seguir é muito importante para colocarmos em prática tudo o que estudamos e aprendemos até agora sobre a leitura de tirinhas. Portanto, responda com bastante atenção e empenho, pois sabemos o quão dedicado(a) e capaz você é!

A tirinha que você vai ler a seguir é da personagem Mafalda, criada pelo cartunista argentino Quino.



Disponível em: <https://3.bp.blogspot.com/-58eZkLc2CFs/XKPFpx0vAvI/AAAAAAB51A/lqTr5xuriYMUf9hwPt2GcaliHkYVxDsGgCLcBGAs/s1600/tira.jpg>

58eZkLc2CFs/XKPFpx0vAvI/AAAAAAB51A/lqTr5xuriYMUf9hwPt2GcaliHkYVxDsGgCLcBGAs/s1600/tira.jpg.

1. Por que podemos classificar o texto acima como tirinha?
2. Em que suporte podemos encontrar essa tira?
3. A que leitor ela se destina?
4. Que temática está sendo abordada?
5. O que a fisionomia da personagem no primeiro quadrinho expressa?
6. O personagem que fala no segundo quadrinho está no mesmo ambiente que Mafalda? A partir de que elementos você chegou a essa conclusão? Pela fisionomia dela, ela aparenta estar feliz? Por quê?
7. O que aconteceu no terceiro quadrinho?
8. Qual era a intenção de Mafalda ao pegar os cremes de beleza? Explique como você chegou a essa conclusão.
9. Na sua opinião, qual foi a intencionalidade do autor ao produzir essa tirinha?
10. Agora, reflita e responda: a temática que essa tirinha apresenta pode se aplicar à contemporaneidade? Que problemas atuais colaboram para que o mundo tenha esse aspecto “feio”, segundo Mafalda?

Fonte: elaborado pela autora.

Salientamos que, os diários de leitura também podem ser utilizados como forma de avaliação pelo professor tanto para analisar o desenvolvimento dos alunos ao longo das atividades de intervenção quanto para verificar como os alunos avaliaram a proposta aplicada.

Passemos agora à próxima seção, na qual discutiremos como o professor pode analisar os dados obtidos por meio da aplicação da atividade diagnóstica final (produção final) e da análise dos registros nos diários de leitura.

4.3 ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA DO GÊNERO TIRINHA

Antes de mais nada, para a realização de um trabalho que envolva a leitura ou a produção de qualquer texto, é de suma importância que o professor seja um leitor/produzidor familiarizado com o gênero que irá ensinar. Somando-se a isso, para que o aluno tenha a compreensão adequada de textos que integram diferentes modalidades, verbal e visual, como é o caso da tirinha, é fundamental que ele esteja familiarizado com a linguagem característica desse gênero, além de ainda precisar mobilizar uma série de outras informações que são inferidas no processo da leitura. Logo, é fundamental que o professor se aproprie do gênero em questão, das suas características, estilo e função comunicativa para um trabalho realmente significativo em sala de aula.

Como já citado anteriormente, as práticas de linguagem da contemporaneidade envolvem cada vez mais novos gêneros e textos com características multissemióticas e para o trabalho envolvendo a leitura, relacionando-a às práticas de uso e de reflexão, a BNCC (2018) aponta dentre as dimensões para esse trabalho a compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos semióticos em textos pertencentes a gêneros diversos, nos quais estão: a identificação de implícitos e efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e a identificação dos efeitos de ironia e de humor.

Além disso, o documento nos traz orientações sobre possibilidades de estratégias e procedimentos de leitura que o professor deve seguir ao realizar

atividades visando à ampliação das práticas de leitura na sala de aula, tais como: estabelecer relações entre o textos e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças; estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se nos conhecimentos prévios sobre o gêneros textual, suporte e universo temático, bem como saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra, confirmando, desse modo, antecipações e inferências; inferir informações implícitas; reconhecer/inferir o tema; articular o verbal com outras linguagens reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens.

A partir dessas orientações, vemos que as atividades a serem realizadas pelo professor devem envolver questões para análises antes, durante e depois da leitura do gênero apresentado. O professor deve suscitar reflexões visando a conhecer os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero e a temática abordada por ele; após isso, abordar questões e análises que confirmem ou não as hipóteses que foram levantadas no primeiro momento, além de se realizar uma leitura mais detalhada do gênero para verificação de informações explícitas; e em último momento, temos atividades que visem a discussões de cunho mais crítico a respeito do texto lido, da análise de opiniões que os estudantes possuem a respeito do objeto que fora alvo de discussão na tirinha, da observação de implícitos etc. Esses momentos são fundamentais para um trabalho de leitura realmente significativo envolvendo o gênero.

Vejamos que os conhecimentos prévios dos alunos são muito enfatizados no trabalho envolvendo leitura, e, por vezes, são imprescindíveis para a compreensão do texto e para a notação dos efeitos de sentidos apresentados por ele. Daí a importância de o professor, ao selecionar os textos que irá trabalhar na sala de aula, nesse caso, as tirinhas, buscar exemplares da atualidade e/ou que tratem de temáticas contemporâneas e relevantes para formação crítica do aluno.

A BNCC (2018, p. 78) ainda salienta que

as habilidades de leitura não devem ser concebidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio de situações efetivas de leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana.

Contudo, não basta trazer exemplares reais de textos para a sala de aula e utilizar o gênero apenas como pretexto para o ensino de gramática, como vemos comumente. O professor deve basear seu trabalho centrando-se no texto.

No trabalho com a tirinha, espera-se que o aluno relacione o texto com seu contexto de produção e que, se possível, relacione-a com a atualidade, reconhecendo o texto, desse modo, como um lugar de manifestação de sentidos, valores e ideologias. Haja vista que, dentre as competências específicas esperadas na área de linguagens para o ensino fundamental está a de

utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo (BRASIL, 2018, p. 65).

As tirinhas contemplam um universo extenso de temáticas que podem ser exploradas e discutidas em sala de aula, visando a ampliação do senso crítico do aluno sobre diversos assuntos, os quais podem, por sua vez, configurar-se em novos conhecimentos e serem acessados em novas situações de leitura.

Passemos agora à próxima seção, na qual discutiremos como o professor pode avaliar as atividades realizadas em sala de aula.

4.4 AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DIDÁTICAS COM O GÊNERO TIRINHA

Para analisar as respostas dadas às atividades pelos alunos e verificar os possíveis avanços na leitura, o professor pode elaborar, primeiramente, uma planilha com as expectativas de respostas esperadas para cada questão da atividade diagnóstica final. Para isso deve pensar em quais foram os objetivos e as habilidades que cada questão visava trabalhar no processo de leitura.

Em seguida, deve-se realizar a leitura das atividades apresentadas pelos alunos, categorizando as respostas apresentadas para cada questão em “adequada”, “parcialmente adequada” e “inadequada”. Isso fará com que o professor tenha um melhor panorama de quais questões os alunos tiveram maior ou menor facilidade/dificuldade de leitura e, assim, analisar quais habilidades foram alcançadas (ou não) com essas atividades. Vale ressaltar, ainda, que os resultados obtidos com a leitura para a formação dos alunos não ocorrem apenas em uma

sequência de atividades, como a que apresentamos aqui. Faz-se necessário, que essa prática seja comum na sala de aula, que a leitura seja sempre recorrente, visando à formação de leitores cada vez mais autônomos e críticos.

Quadro 20 – Análise das respostas da atividade diagnóstica final

Aluno	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11
A1	Adeq.	Adeq.	Adeq.	Adeq.	Parc.	Adeq.	Adeq.	Adeq.	Adeq.	Inadeq.	Adeq.
A2	Adeq.	Adeq.	Adeq.	Adeq.	Parc.	Adeq.	Adeq.	Adeq.	Adeq.	Inadeq.	Adeq.
A3	Adeq.	Inadeq.	Adeq.								

Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisar os dados do quadro acima, por exemplo, o professor poderá verificar que as questões 05 e 10 da atividade diagnóstica são as que os alunos apresentaram certa dificuldade em responder, haja vista que as respostas apresentadas foram categorizadas como *parcialmente adequada* e *inadequada*, respectivamente. Após realizar essa amostragem, o professor terá parte da avaliação dos resultados da intervenção proposta, avaliando se os objetivos foram alcançados plenamente, ou não, pelos alunos.

Somando-se a essa análise, o professor também pode utilizar-se dos registros feitos pelos alunos nos diários de leitura. A cada atividade realizada, os alunos deveriam escrever suas impressões, os conhecimentos prévios que já possuíam acerca de cada tarefa, os novos conhecimentos adquiridos, bem como avaliavam cada etapa realizada da intervenção. A partir desses escritos, o professor também pode realizar uma avaliação, verificando se o que foi tratado em cada módulo realmente foi compreendido pelos alunos. Além disso, permite ao professor, analisar que avaliação os alunos fizeram da intervenção, se satisfatória ou não, contribuindo, desse modo, para uma autoavaliação do próprio professor e para a busca de eventuais melhorias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo propor estratégias para a ampliação da leitura crítica de discentes do 8º ano do ensino fundamental através da tirinha, uma vez que observamos no dia a dia da sala de aula que os alunos ainda apresentam grandes dificuldades em relacionar os elementos verbais e não verbais que fazem parte desse gênero para a construção de sentidos. Além disso, ao iniciarmos nossa pesquisa, pudemos verificar que a maioria dos alunos possui uma visão muito limitada sobre o que é um texto e sobre a importância da leitura enquanto prática social.

Isso é reflexo da prática de trabalho com a linguagem adotada por parte de alguns professores que ainda seguem uma visão estruturalista de língua, na qual há o predomínio do estudo da gramática normativa, de classificações e nomenclaturas, pouco se dando atenção às práticas de leitura e de produção textual. E quando essas ocorrem, muitas vezes o que se tem é uma atividade superficial em que pouco se contribui para a ampliação da competência leitora dos alunos.

Se os estudantes vivenciam apenas essas práticas em sala de aula, a visão que eles terão a respeito do estudo da língua também será uma visão estruturalista, “fechada” e pequena diante das reais potencialidades que seu estudo poderia trazer para a formação e para vida desses alunos.

As dificuldades na leitura de textos multimodais que os estudantes apresentavam só mostra como a multimodalidade ainda é pouco trabalhada na sala de aula e reforça a importância de trazê-la para o espaço escolar. Os alunos gostam de gêneros multimodais, gostam de ler tirinhas, histórias em quadrinhos e mangás. Vivem cercados por gêneros multimodais, mas não os estudam de maneira significativa na sala de aula para a ampliação da leitura crítica, o que nos mostrou a importância de sermos professores pesquisadores na nossa prática. A sala de aula é um grande laboratório e as dificuldades que, porventura, encontramos nela devem servir de inquietação para nossa reflexão, estudo e busca por melhorias visando sempre a superação desses problemas.

A pesquisa-ação, que foi a metodologia utilizada nesta pesquisa, mostrou-se, portanto, como método eficaz para detectarmos problemas, pensar em possíveis ações e intervenções com vistas a saná-los ou, ao menos, atenuá-los. Além disso,

esse tipo de pesquisa consegue dar subsídios ao professor na sistematização das atividades objetivando a melhoria da prática pedagógica.

Diante dessas reflexões, vemos que o Mestrado Profissional em Letras, que visa, dentre outras coisas, ampliar o conhecimento dos professores que estão em sala de aula para a promoção de práticas inovadoras com relação ao ensino de língua portuguesa, também nos proporcionou a oportunidade de conhecer e nos aprofundarmos em teorias determinantes para a melhoria da prática de ensino e o desenvolvimento de um trabalho que visa trazer contribuições para a melhoria da leitura de estudantes do ensino fundamental.

A partir das teorias com as quais tivemos contato, trouxemos, então, uma proposta de intervenção para contribuir não apenas com a aprendizagem dos alunos, mas, também, com o trabalho de professores de língua portuguesa. O ensino da língua deve centrar-se no texto, tomando por base os gêneros textuais.

Propomos aqui uma sequência didática que o professor pode aplicar em sala de aula com o gênero tirinha para ajudá-lo na superação de eventuais dificuldades relacionadas à leitura que ele pode encontrar na realidade em que atua como profissional. Vale salientar ainda que, mesmo que o trabalho com o desenvolvimento da leitura crítica inicie aqui, ele não se esgota nesta pesquisa, tampouco na sequência didática que o professor irá desenvolver em sala, haja vista que a sedimentação de práticas de leitura deve ser um processo constante e que trará resultados a longo prazo.

Esperamos, desse modo, que este trabalho instigue os demais professores de língua portuguesa, despertando neles o desejo pela busca por um trabalho significativo e eficaz com a linguagem.

Além disso, esperamos que o estudo e a pesquisa sobre a contribuição dos gêneros multimodais para o ensino de língua portuguesa não se esgote neste trabalho, mas que sirva de objeto de estudo e de inquietação para outros professores/pesquisadores, que vejam nesses gêneros uma ferramenta para avançar no ensino de leitura no ensino fundamental, no qual ainda encontramos tantas dificuldades.

Enfim, registramos nossas considerações por participar de um programa de pós-graduação que nos possibilitou uma aprimoração profissional relevante para a melhoria da nossa visão e ação como professores de língua portuguesa e deixamos aqui este trabalho como uma pequena contribuição que fornece relatos de uma

experiência profissional a respeito dos gêneros multimodais. Esperamos que nosso olhar investigativo possibilite aos demais professores e aos principais atores do processo de ensino e de aprendizagem, nossos alunos, a observação da língua e dos fenômenos que a ela pertencem de forma consciente e reflexiva, e que através dela possamos nos tornar efetivamente sujeitos emancipatórios, ativos e críticos diante da realidade em que vivemos e sobrevivemos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. Parábola, 2009.
- BAKHTIN, M. V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. V. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Fontes, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2018.
- BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos da linguagem, 8º ano**. 3. ed. São Paulo: 2018.
- BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em debate**, Pelotas 7 (2):5-25, agosto/2001.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objeto de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 15-47.
- COSCARELLI, C. V.; KERSCH, D. F. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? novas escolas + novos professores. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 7-14.
- DIONÍSIO A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI A. M.; GAYDECZKA, B. G.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 137-152.
- DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 19-42.
- DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J.; SOUZA, M. M. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa comunicação, 2014.

FERREIRA, D. B.; SILVA, R. N. A. **O gênero tirinha na sala de aula**: uma proposta para o letramento digital e crítico dos alunos. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA8_ID9851_16102017145027.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

FIGUEIREDO, L. M. S. **A escola como agência de letramento**: uma prática sócio-historicamente situada. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/39242/2/Arte%20e%20Sa%C3%BAde%20-%20A%20escola%20como%20ag%C3%Aancia%20de%20letramento.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

FLICK, W. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. S.L.: Artmed, 2009.

FRANCISCHETT, M. N. Refletindo sobre pesquisa-ação. **Revista Faz Ciência**. Francisco Beltrão: Paraná, v. 3, n. 01, p. 167-176, 1999.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GIL, A. C. **Dados e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 1989.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. Coleção letramento, educação e sociedade.

KOCH, I.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. 12. Reimp. São Paulo: Contexto, 2017.

LEITE, L. C. M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. p. 17-25.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, P. **A leitura das histórias em quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

RAMOS, P. **Tiras no ensino**. São Paulo: Parábola, 2017.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (org. e

trad.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Revista Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3. p. 443-466, set/dez. 2005.

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (org.) **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 7- 29.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Pais/responsável legal)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE **a) (Para maiores de 18 anos)**

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa *As tirinhas como ferramenta de leitura crítica na sala de aula*, que tem como pesquisador responsável a professora Maria do Livramento Silva Assunção de Carvalho.

Esta pesquisa pretende investigar como o gênero *tirinha* pode contribuir para o desenvolvimento da leitura crítica dos discentes.

O motivo que nos leva a fazer este estudo provém do fato de se ter analisado que grande parte dos alunos constituintes do oitavo ano matutino apresentam dificuldades em realizar leituras de textos que tenham tanto palavras como imagens.

Caso decida participar, nossa pesquisa será desenvolvida nas seguintes etapas: etapa inicial, onde faremos uma atividade com os alunos da turma para vermos quais dificuldades eles apresentam; aulas expositivas, pesquisas, debates, atividades outras em que serão trabalhadas leituras e interpretação de tirinhas; e etapa final, em que produziremos um texto, com vistas a analisar os resultados das atividades propostas. Os alunos poderão, também, ser submetidos à aplicação de questionário com o objetivo de traçarmos o perfil da turma e verificarmos possíveis problemas relacionados a leitura e compreensão textuais. Esse questionário será aplicado durante uma aula.

Durante a pesquisa, serão realizados alguns registros fotográficos, entretanto, a privacidade da imagem do aluno será mantida. Em momento algum, haverá a divulgação de imagem dos participantes.

Informamos, ainda, que toda a pesquisa será realizada em ambiente adequado e reservado visando garantir a privacidade do participante.

Durante a realização da pesquisa poderão ocorrer eventuais desconfortos e possíveis riscos, ainda que mínimos, tais como nervosismo ou ansiedade no desenvolvimento de alguma atividade sugerida. Esses riscos poderão ser

minimizados, à medida em que tentaremos criar um ambiente acolhedor e harmonioso em que o aluno possa expressar-se livremente e segundo a sua própria vontade. Em nenhum momento, o aluno será coagido a falar ou a participar de atividades contra o seu consentimento.

Ao participar da pesquisa, você contribuirá para a ampliação de estudos na área, além de contribuir para o desenvolvimento de maiores habilidades de leitura dos estudantes, o que irá ser de extrema relevância para atuação deles na sociedade.

Em caso de algum problema que você possa ter relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada pelo próprio professor pesquisador ou pela direção da escola. Ambos estarão abertos ao diálogo em qualquer momento de realização da pesquisa e poderão sugerir possíveis soluções.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para a professora/pesquisadora Maria do Livramento Silva Assunção de Carvalho, através do número (84) 99990-3720, pelo endereço Av. Rio Branco, 200, Centro na cidade de Santa Cruz/RN ou, ainda através do e-mail marilivrassuncao@gmail.com.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você.

Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, sempre de forma anônima, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de cinco anos.

Se você sofrer qualquer dano decorrente desta pesquisa, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você será indenizado.

Qualquer dúvida sobre a ética desta pesquisa você deverá ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa – instituição que avalia a ética das pesquisas antes que elas comecem e fornece proteção aos participantes das mesmas – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, nos telefones (84) 3215-3135 / (84) 99193.6266, através do e-mail cepufnr@reitoria.ufrn.br. Você ainda pode ir pessoalmente à sede do CEP, de segunda a sexta, das 08:00h às 12:00h e das 14:00h às 18:00h, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Av. Senador Salgado Filho, s/n. Campus Central, Lagoa Nova. Natal/RN.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com o pesquisador responsável, Maria do Livramento Silva Assunção de Carvalho.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, a importância e o modo como os dados serão coletados nesta pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa *As tirinhas como ferramenta de leitura crítica na sala de aula*, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.



Impressão
datiloscópica do
participante

Santa Cruz (RN), _____ de _____ de 2020.

Assinatura do participante da pesquisa

Declaração do pesquisador responsável

Como pesquisador responsável pelo estudo *As tirinhas como ferramenta de leitura crítica na sala de aula*, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante deste estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido, estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Santa Cruz (RN), _____ de _____ de 2020.

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Para menores de 18 anos)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa *As tirinhas como ferramenta de leitura crítica na sala de aula*, coordenada pela professora Maria do Livramento Silva Assunção de Carvalho, fone (84) 99990-3720.

Queremos saber as dificuldades de leitura que você apresenta em relação aos textos que têm palavras e imagens.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu, e não terá nenhum problema se desistir. Os adolescentes que irão participar desta pesquisa têm de 14 a 15 anos de idade.

A pesquisa será feita na Escola Estadual Isabel Oscarlina Marques, onde as crianças serão submetidas, inicialmente, a uma pequena atividade prévia para analisarmos as facilidades e dificuldades que possam existir, em seguida, será desenvolvida aulas com o objetivo de melhorar e ampliar a leitura de textos. Para isso, serão usados diários de leitura onde as crianças escreverão tudo o que fizermos nas aulas.

A pesquisa é considerada segura, mas é possível que ocorram pequenos riscos, tais como vergonha ao falar, ansiedade ou nervosismo. **Esses riscos poderão ser minimizados, à medida em que tentaremos criar um ambiente acolhedor e harmonioso em que a criança possa expressar-se livremente e segundo a sua própria vontade. Em nenhum momento a criança será forçada a falar ou a participar das atividades se não quiser.** Mas há coisas boas que podem acontecer, como você ampliar a capacidade de ler e interpretar textos.

Se você morar longe da Escola Estadual Isabel Oscarlina Marques, nós daremos a seus pais dinheiro suficiente para transporte, para também acompanhar a pesquisa.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados no trabalho de conclusão de Mestrado do Profletras/UFRN (Campus Currais Novos) em via impressa e midiática (internet), mas sem identificar as crianças que participaram.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa
As tirinhas como ferramenta de leitura crítica em sala de aula.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma via deste Termo de Assentimento. A outra via ficará com o pesquisador responsável, Maria do Livramento Silva Assunção de Carvalho. Li o documento e concordo em participar da pesquisa.

Santa Cruz/RN, ____ de _____ de 2020.

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ALUNOS

QUESTIONÁRIO

O questionário a seguir faz parte de uma pesquisa que estou desenvolvendo para o Curso de Mestrado (UFRN). Suas respostas serão de grande relevância para o prosseguimento dela e para o desenvolvimento das nossas aulas. Desde já, agradeço a sua valiosa participação!

Aluno(a): _____

Idade: _____

Turma: _____

1. Você reside na zona rural ou na zona urbana?

2. Você gosta de ler? () Sim () Não

3. Se sua resposta à questão 2 foi SIM, que textos você mais gosta de ler?

4. Se sua resposta à questão 2 foi NÃO, por que você não gosta de ler?

5. Qual a importância da leitura para você?

6. Para você, o que é texto?

7. Que tipos de textos lhe chamam mais atenção?

Textos constituídos apenas por palavras. Textos constituídos apenas por imagens.

Textos constituídos por palavras e imagens.

8. Dos textos que você encontra com mais frequência no seu dia a dia, quais causam uma compreensão mais imediata?

Textos longos Textos curtos Textos com palavras e imagens

Outros _____

9. Você acha que as imagens são importantes nos textos? Por quê?

10. Como você classificaria seu desempenho em leitura e compreensão de textos?

Regular Bom Muito bom Excelente

11. Qual o nível de escolaridade do seu pai?

Analfabeto fundamental incompleto fundamental completo Ensino médio incompleto Ensino médio completo Ensino superior incompleto

Ensino superior completo Pós-graduação

12. Qual o nível de escolaridade da sua mãe?

Analfabeto fundamental incompleto fundamental completo

Ensino médio incompleto Ensino médio completo Ensino superior incompleto Ensino superior completo Pós-graduação.

APÊNDICE D – PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA		
Área do conhecimento: Linguagens		Disciplina: Língua Portuguesa
Nível: 8º ano		Número de aulas: 14 aulas
Gênero Textual	Tirinha	
Assunto	Leitura crítica do gênero <i>tirinha</i>	
Objetivo Geral	Desenvolver a leitura crítica de alunos do 8º ano do ensino fundamental através do gênero <i>tirinha</i> , utilizando-se de análises linguísticas e extralinguísticas que o gênero oferece.	
1º encontro: Apresentação da situação		
OBJETIVOS	METODOLOGIA	RECURSOS
Compreender a proposta de trabalho com o gênero multimodal <i>tirinha</i> ; Perceber a importância da leitura como prática social; Entender a leitura de tirinhas como uma ferramenta capaz de	Apresentação da proposta de trabalho através de uma exposição dialogada; Exposição das etapas da sequência didática, enfatizando os objetivos das atividades, o tempo estimado de cada etapa, assim como a forma de avaliação; Exposição dialogada e sensibilização dos alunos sobre a importância da leitura enquanto prática social e das contribuições que as <i>tirinhas</i> oferecem	Lousa; Pincel; Data show; Computador.

auxiliar no aprimoramento da capacidade leitora.	para o aprimoramento da leitura.	
2º encontro: Produção inicial – Atividade diagnóstica inicial		
OBJETIVOS	METODOLOGIA	RECURSOS
Produzir textos/comentários sobre a leitura dos textos lidos.	Aplicação de atividade diagnóstica com um exemplar de tirinha.	Atividade impressa (Papel sulfite); Caneta/lápis.
MÓDULO I (3º encontro): Aprendendo sobre o gênero “tirinha”		
OBJETIVOS	METODOLOGIA	RECURSOS
Entender o que é o gênero <i>tirinha</i> ; Conhecer o artista produtor das tiras; Familiarizar-se com a estrutura das tirinhas e seus elementos composicionais; Perceber a tirinha e seus contextos de produção, circulação e recepção; Identificar as temáticas abordadas nas tirinhas; Discutir a temática das tirinhas (conhecimentos prévios).	Exposição dialogada sobre a estrutura, características e composição do gênero <i>tirinha</i> e das relações entre linguagem verbal e visual como construtoras de sentido para uma leitura crítica; Utilização de um exemplar de tirinha para análises coletivas sobre o conteúdo temático abordado por ela; Roda de conversa sobre a temática da tirinha.	Data show; Computador; Lousa; Marcador para lousa; Tirinha; Diários de leitura.

MÓDULO II (4º encontro): leitura e interpretação de tirinhas		
OBJETIVOS	METODOLOGIA	RECURSOS
<p>Levantar hipóteses sobre as temáticas das tirinhas apresentadas;</p> <p>Identificar informações explícitas presentes nas tirinhas lidas;</p> <p>Relacionar elementos linguísticos verbais e não verbais para a construção de sentidos nas tiras;</p> <p>Perceber o discurso implícito presente nas tiras;</p> <p>Compreender a importância dos recursos característicos da linguagem das tirinhas para a efetivação do propósito comunicativo do gênero.</p>	<p>Distribuição de atividades com tirinhas;</p> <p>Leitura individual de tirinhas;</p> <p>Leitura compartilhada de tirinhas;</p> <p>Socialização das impressões e das hipóteses suscitadas com a leitura;</p> <p>Identificação das temáticas apresentadas pelas tirinhas;</p> <p>Projeção ampliada das tirinhas para análises coletivas;</p> <p>Exposição dialogada sobre as relações existentes entre a articulação da linguagem verbal e não verbal das tirinhas lidas para a abordagem das temáticas nesse gênero;</p> <p>Atividades de pesquisa para aprofundamento sobre a(s) temática(s) abordada(s) nas tirinhas para discussão em sala de aula.</p>	<p>Material impresso (atividade);</p> <p>Data show;</p> <p>Computador;</p> <p>Lousa;</p> <p>Marcador para lousa;</p> <p>Diários de leitura.</p>

MÓDULO III (5º encontro): leitura crítica de tirinhas		
OBJETIVOS	METODOLOGIA	RECURSOS
<p>Dialogar criticamente sobre o conteúdo temático abordado nas tirinhas lidas;</p> <p>Estabelecer possíveis relações entre a temática das tirinhas e o contexto de produção;</p> <p>Entender a relação entre os elementos verbo-visuais e o extralinguístico como construtores de coerência nas tirinhas;</p> <p>Perceber as marcas linguísticas presentes na tirinha como recursos expressivos para registrar a intencionalidade do autor;</p> <p>Refletir criticamente sobre a temática abordada nas tirinhas lidas.</p>	<p>Distribuição de atividades com tirinhas;</p> <p>Leitura individual das tirinhas;</p> <p>Leitura compartilhada das tirinhas;</p> <p>Exposição dialogada sobre a importância das relações existentes entre a produção das tirinhas e o seu contexto de produção, assim como da relação entre a linguagem verbal e não verbal como fundamentais para a coerência das tirinhas;</p> <p>Discussão sobre as escolhas linguísticas das tirinhas como forma de registrar posicionamentos ou intencionalidades do autor;</p> <p>Atividades de pesquisa e roda de conversa acerca de temáticas abordadas em exemplares de tirinhas.</p>	<p>Material impresso (atividades);</p> <p>Lousa;</p> <p>Marcador para lousa;</p> <p>Data show;</p> <p>Computador;</p> <p>Diários de leitura.</p>

6° encontro: Produção final – Atividade diagnóstica final		
OBJETIVOS	METODOLOGIA	RECURSOS
<p>Ler tirinhas;</p> <p>Interpretar os sentidos comunicativos através da relação entre as linguagens presentes no gênero;</p> <p>Analisar criticamente as tirinhas lidas.</p>	<p>Aplicação de atividade diagnóstica com um exemplar de tirinha.</p>	<p>Atividade impressa (Papel sulfite);</p> <p>Caneta/lápis.</p>

