



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CAMPUS PROFESSOR ALBERTO CARVALHO  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
NÚCLEO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**MARIA HEDENILZA MENDONÇA**

**O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA DO GÊNERO TIRINHA**

ITABAIANA-SE

2020

MARIA HEDENILZA MENDONÇA

**O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA DO GÊNERO TIRINHA**

Dissertação do Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Sergipe (UFS) – Campus Itabaiana, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Denson André Pereira da Silva

ITABAIANA-SE

2020

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA PROFESSOR ALBERTO CARVALHO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

M539e Mendonça, Maria Hedenilza  
O ensino da compreensão leitora do gênero tirinha / Maria Hedenilza  
Mendonça ; orientador: Denson André Pereira da Silva Sobral. – Itabaiana,  
2020.  
156 f.; il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal  
de Sergipe, 2020.

1. Língua portuguesa. 2. Leitura (Ensino fundamental). 3. Histórias  
em quadrinhos. I. Sobral, Denson André Pereira da Silva. II. Título.

CDU 808

MARIA HEDENILZA MENDONÇA

O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA DO GÊNERO TIRINHA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campo Itabaiana, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Denson André Pereira da Silva

Aprovado em 07 de maio de 2020.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. Denson André Pereira da Silva – UFS - orientador

---

Prof. Dr. Carlos Alberto de Vasconcelos – UFS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marileia Silva dos Reis – UFS

ITABAIANA

2020

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a meus pais que, na sua simplicidade, ofereceram-me a base para o que sou hoje. E a meus dois filhos, Matheus e Elisa, representação do meu amor maior e razão da minha existência.

## AGRADECIMENTOS

Não se trilha um caminho sozinho e nem se chega ao ponto almejado sem pessoas que estejam ao nosso lado, dando-nos apoio e nos fortalecendo dia a dia. Gostaria de expressar minha sincera e profunda gratidão a todas as pessoas que fizeram e fazem parte da minha vida, e que contribuíram de alguma forma para que eu chegasse até aqui.

Primeiramente a Deus, por sempre estar comigo, se fazendo presente em todos os momentos de minha caminhada, pois tudo o que acontece em nossa vida é com Sua permissão.

Aos meus pais, por terem me dado a vida e me ensinado a ser a pessoa que sou; em especial à minha mãe, o maior exemplo de mulher que tenho na vida.

Ao meu orientador, Denson André Pereira da Silva, por ter me orientado com tamanha dedicação, compromisso, paciência e serenidade. Minha eterna gratidão!

Aos meus professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS da UFS, pela excelência do ensino. Devo grande parte deste trabalho a vocês!

A todos os meus colegas do PROFLETRAS, pelo companheirismo e por todos os momentos de aprendizagem, de tensão e de alegria que vivenciamos. Vocês promoveram momentos inesquecíveis de humanidade, sabedoria, afeto e união.

À equipe da secretaria do PROFLETRAS, em especial a Andréa e a Jeferson, sempre atenciosos e solidários.

Aos meus alunos do 8º ano, por aceitarem participar da proposta de intervenção desta pesquisa. Muito obrigada pela alegria e compromisso durante os dias de aprendizado. Vocês fazem parte desta história!

Ao meu companheiro Edson, por estar sempre me apoiando de todas as formas nas minhas lutas e conquistas.

Aos meus filhos, Matheus e Elisa, tão pequenos, mas pacientemente compreensivos com as minhas ausências.

À minha família, em especial aos meus queridos irmãos, por estarem sempre do meu lado e torcerem pelo meu sucesso.

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa, fundamental para a realização deste curso.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram direta e indiretamente para a conclusão de mais uma etapa acadêmica em minha vida.

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo apresentar uma proposta pedagógica para o trabalho com a leitura e compreensão do gênero textual tirinha, a fim de auxiliar os alunos no desenvolvimento de habilidades para ampliação de sua competência leitora a partir do ensino de estratégias de leitura. Sendo um dos propósitos principais da escola formar leitores proficientes, críticos e produtores de textos, faz-se necessário práticas educativas que ampliem as capacidades linguísticas dos discentes. Para isso, este trabalho propõe usar mais tempo nas aulas de Língua Portuguesa para a prática de estratégias de ensino de leitura a partir de um conjunto de atividades progressivas e planejadas, voltadas para a leitura do gênero tirinha. Trata-se, assim, de uma experiência pedagógica que objetiva constatar se é possível, por meio da exploração do gênero textual tirinha, numa sequência de atividades dividida em oficinas e aplicada numa turma do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual, melhorar a leitura e a compreensão de textos narrativos a partir do gênero em estudo. Primeiramente, esta proposta expõe discussões acerca do ensino, de estratégias de leitura e dos aspectos linguísticos presentes no gênero tirinha. Tais estudos fundamentam-se nas teorias acerca dos gêneros do discurso de autores como Backthin (1997) e Marcuschi (2008), na visão interacionista de Kleiman (2016), na perspectiva psicolinguística da leitura de Leffa (1996) e de Solé (1998), nas pesquisas do gênero quadrinhos de Ramos (2017), entre outros teóricos. Posteriormente, introduz-se a proposta pedagógica, detalhando as suas etapas e expondo os resultados desta intervenção. Os resultados positivos evidenciam que o ensino de estratégias de leitura, a partir de atividades elaboradas e aplicadas com a mediação do professor, colaboram consideravelmente para a melhoria da compreensão leitora dos alunos. Finalmente são feitas as considerações finais, propondo uma reflexão quanto ao trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula e ao tempo destinado para a prática de leitura, a partir dos resultados obtidos. Dessa maneira, pretende-se contribuir com o ensino de Língua Portuguesa, não somente oferecendo uma proposta de atividade, mas também proporcionando reflexões acerca das atividades de leitura com gêneros textuais em sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estratégias de leitura. Gêneros discursivos. Tirinha.

## ABSTRACT

This study aims to present a pedagogical proposal for working with the reading and understanding of the text genre comic strip in order to assist students in developing skills to expand their reading competence from the teaching of reading strategies. Since one of the main purposes of the school is to train proficient readers, critics and text producers, it is necessary to have educational practices that expand the linguistic abilities of students. To this end, this work proposes to use more time in Portuguese language classes to teach reading strategies based on a set of progressive and planned activities aimed at reading the comic strip genre. It is, therefore, a pedagogical experience that aims to verify whether it is possible to improve reading and understanding of narrative texts based on the genre under study. The method used in this pedagogical experience is the exploration of the textual genre comic strips, in a sequence of activities divided into workshops and applied to a class of the 8th grade of a state public school. First this proposal exposes discussions about teaching and reading strategies as well as linguistic aspects present in the comic strip genre. Such studies are based on theories about the discourse genres from renowned authors. Among them Backthin (1997) and Marcuschi (2008), Kleiman (2016) with an interactionist view, Leffa (1996) and Solé (1998) with a psycholinguistic perspective of reading, Ramos (2017) and his research of comic genre, and other theorists. Subsequently, the pedagogical proposal is introduced, detailing its stages and exposing the results of this intervention. The positive results show that the teaching of reading strategies, based on activities elaborated and applied with the mediation of the teacher, collaborate considerably to improve the reading comprehension of the students. To conclude, the final considerations are made, proposing a reflection regarding the work with the discourse genres in the classroom and the time allocated for reading practice, based on the results obtained. With this, it is intended to contribute to the teaching of Portuguese, not only offering an activity proposal, but also providing reflections about reading activities with textual genres in the classroom.

**KEYWORDS:** Reading strategies. Discursive genres. Comic strips.

## LISTA DE FIGURAS

1 – Tirinha com onomatopeia.....	51
2 – Tirinha com metáfora visual.....	52
3 – Tirinha com elipse.....	52
4 – Tirinha com exemplo de condensação do tempo.....	54
5 – Tirinha exemplificando os três momentos da narrativa.....	55
6 – Pannel da dinâmica.....	63
7 – Álbum turma da Mônica.....	65
8 – Produção de balões.....	67
9 – Cartazes produzidos.....	67
10 – Cascão com balaõ no formato de guarda-chuva.....	69
11 – O anjo da guarda de Cebolinha.....	70
12 – Mônica olhando estrelas.....	71
13 – Brincando de mocinho e bandido.....	72
14 – Cascão no penhasco.....	74
15 – Criação de pranchas.....	75
16 – Mônica quebra galho para Cebolinha.....	76
17 – Leitura de um aluno.....	77
18 – O quadro de Marina.....	78
19 – Quadrinho segmentado.....	80
20 – Recriação de um quadrinho da tira.....	83
21 – Tira original.....	83
22 – Jogo de formação de tirinhas.....	84
23 – Papa-capim e o progresso.....	86
24 – Chico Bento na escola.....	90
25 – Magali e a pipoca.....	90

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 – Antes da leitura.....</b>	<b>93</b>
<b>Gráfico 2 - Durante a leitura.....</b>	<b>95</b>
<b>Gráfico 3 – Depois da leitura.....</b>	<b>96</b>
<b>Gráfico 4 - Antes da leitura.....</b>	<b>98</b>
<b>Gráfico 5 – Durante a leitura.....</b>	<b>99</b>
<b>Gráfico 6 – Depois da leitura.....</b>	<b>100</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 - Síntese das oficinas da proposta de intervenção.....</b>	<b>57</b>
<b>Quadro 2 - Mapeamento .....</b>	<b>76</b>
<b>Quadro 3 - Respostas da auto verificação antes da leitura.....</b>	<b>93</b>
<b>Quadro 4 - Respostas da auto verificação durante a leitura.....</b>	<b>95</b>
<b>Quadro 5 - Respostas da auto verificação depois da leitura.....</b>	<b>97</b>
<b>Quadro 6 - Respostas da auto verificação antes da leitura.....</b>	<b>98</b>
<b>Quadro 7 - Respostas da auto verificação durante a leitura.....</b>	<b>99</b>
<b>Quadro 8 - Respostas da auto verificação depois da leitura.....</b>	<b>101</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 PERCURSO TEÓRICO: LEITURA E ENSINO .....</b>	<b>17</b>
<b>1.1 Modelos de processamento de leitura .....</b>	<b>17</b>
<b>1.2 Aspectos envolvidos no processamento da leitura: o processamento cognitivo, a metacognição e o conhecimento de mundo .....</b>	<b>22</b>
<b>1.3 Estratégias cognitivas e metacognitivas na leitura e compreensão de texto.....</b>	<b>28</b>
<b>1.4 Os gêneros textuais em sala de aula: a tirinha enquanto objeto de estudo .....</b>	<b>32</b>
<b>1.4.1 Gêneros discursivos .....</b>	<b>32</b>
<b>1.4.2 Gênero e suporte textuais .....</b>	<b>36</b>
<b>1.5 Gênero tirinha: caracterização e funcionalidade.....</b>	<b>38</b>
<b>2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>45</b>
<b>2.1 A metodologia.....</b>	<b>45</b>
<b>2.2 Contextualização da escola.....</b>	<b>47</b>
<b>2.3 Os sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>48</b>
<b>2.4 <i>Corpus</i> da pesquisa.....</b>	<b>48</b>
<b>2.5 Exposição da proposta: de aspectos do gênero às estratégias de leitura .....</b>	<b>49</b>
<b>2.6 Resumo da proposta interventiva.....</b>	<b>57</b>
<b>3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: TIRAS EM SALA DE AULA .....</b>	<b>61</b>
<b>3.1 Aplicação da proposta .....</b>	<b>61</b>
<b>3.2 Análise dos resultados .....</b>	<b>92</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>108</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>111</b>
<b>CADERNO DE LEITURA.....</b>	<b>118</b>

## INTRODUÇÃO

Sabe-se que a prática de leitura é imprescindível para o letramento e para a aquisição de aprendizagens de diversas áreas do conhecimento. Ler vai além da decodificação, uma vez que a leitura envolve uma ação nada fácil de processos mentais em situações de uso da linguagem e que constituem a atividade do leitor para dar sentido aos textos. Segundo Kleiman (2016), a leitura é um processo interativo, em que o leitor ativa diferentes níveis de conhecimento (conhecimento prévio), que estão fora do texto e que interagem entre si, para que o texto seja compreendido. Nesse sentido, a leitura envolve aspectos cognitivos e metacognitivos, associados ao conhecimento de mundo do leitor, o que a torna uma atividade complexa, que necessita de estratégias específicas.

Normalmente o trabalho de leitura e compreensão textual no contexto escolar prioriza o texto verbal, ou seja, o texto que utiliza exclusivamente a língua escrita. São atividades que, na maioria das vezes, antecipam o ensino puramente gramatical, como usualmente se apresentam na maioria dos livros didáticos que circulam nas escolas públicas. No entanto, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), o ensino de língua precisa contemplar a diversidade de textos e gêneros, não apenas em função da relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. Além disso, é necessário que se ensine estratégias de leitura, uma vez que o domínio da linguagem pressupõe o domínio de uma competência leitora.

Desse modo, este trabalho emerge não só das inquietações da pesquisadora em relação aos problemas de leitura que vivencia em sua prática como professora de Língua Portuguesa, mas também da percepção de que é preciso ensinar leitura na escola, uma vez que são notórias as dificuldades de compreensão que os alunos apresentam ao ler textos, especialmente aqueles que apresentam uma linguagem híbrida. Além disso, percebe-se que as orientações dos livros didáticos quanto à leitura desses textos são escassas, o que serve como mais um elemento motivador para um projeto de leitura e compreensão que aborde o gênero multimodal.

Nessa perspectiva, este trabalho parte da seguinte problemática: o ensino explícito de estratégias de leitura não seria um meio para desenvolver a competência leitora dos alunos? Sabe-se que muitos educadores tratam a questão da aprendizagem da compreensão de textos como algo que ocorre naturalmente, sem que precise ser ensinada. O que acontece, na verdade, é que o tratamento equivocado dado à leitura nas escolas tem levado grande parte dos alunos a não compreenderem bem o que leem.

Diante dessa questão, define-se como objeto de estudo trabalhar a leitura do gênero tirinha com o intuito de identificar as possibilidades de estratégias para a formação do leitor com os textos imagéticos que circulam socialmente, a partir de uma proposta de intervenção didática, cujo objetivo geral é auxiliar os alunos a desenvolver habilidades de leitura e compreensão textual a partir do ensino de estratégias de leitura, ampliando, assim, sua competência leitora para o texto multimodal.

Por sua vez, como objetivos específicos, esta proposta pretende levar o aluno a :

- 1 - Identificar a estrutura composicional do gênero tirinha e suas principais características.
- 2 - Explorar os elementos narrativos característicos deste gênero.
- 3 - Perceber os pressupostos e subentendidos na leitura de tirinhas, inferindo as informações implícitas.
- 4 - Identificar representações presentes no discurso dos personagens, bem como refletir sobre associações, experiências sensoriais e sentimentos que a história lida pode suscitar no leitor.
- 5 - Utilizar estratégias de leitura que viabilizem a compreensão global do texto.

Trata-se, portanto, de uma proposta pedagógica dando ênfase à leitura e compreensão do gênero narrativo tirinha, ao priorizar o tempo das aulas com tais práticas em detrimento de um ensino voltado para a gramática normativa. É importante frisar que não se pretende o abandono do ensino gramatical normativo, uma vez que estratégias de leitura devem ser compreendidas como conteúdo que deve ser ensinado para promover no aluno a compreensão dos gêneros textuais e da língua em suas situações de uso, inclusive da língua padrão. O que se pretende, de fato, é abrir espaço para o ensino da leitura na sala de aula a partir de uma sequência planejada de atividades e objetivos definidos, que exijam estratégias para leituras e releituras, proporcionando ao aluno uma vivência ativa com a linguagem.

A proposta interventiva, dividida em seis oficinas, é aplicada em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da Rede Estadual de Ensino de Sergipe e serve de base para a elaboração de um caderno de leitura como contribuição para outros professores que tenham interesse em trabalhar estratégias de leitura em sala de aula. As estratégias de leitura abordadas são de natureza cognitiva, ativadas pelo leitor de forma inconsciente, e de natureza metacognitiva, estratégias de controle e regulamento do próprio conhecimento, portanto, de forma consciente e planejada<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Embora haja uma discussão sobre o envolvimento da consciência na realização de atividades, ou seja, sobre o que seja consciente ou inconsciente, este trabalho não tem o intuito de adentrar nesta questão.

A escolha do gênero tirinha se dá pelo fato de ser um texto multimodal que desperta o gosto pela leitura, além de tratar de temas atuais e diversos, associando o humor à crítica. Vale lembrar que, apesar de serem textos curtos, as tirinhas possuem uma sequência textual narrativa, cuja peculiaridade é apresentar um desfecho inesperado. Normalmente o leitor é levado a pensar numa história que é desconstruída em seu final, pois ele é frequentemente surpreendido pelo que lê no último quadrinho. Assim, para que haja compreensão na leitura de tirinhas, o leitor precisa ativar conhecimentos prévios e fazer inferências, partindo da análise de todos os seus elementos, o que corrobora a abordagem da leitura como um processo interativo, em que o leitor atua como participante ativo.

Como metodologia deste trabalho, utilizou-se a pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, interpretativa e natureza interventiva, sendo a coleta de dados<sup>2</sup> realizada por meio da observação e da participação dos alunos nas atividades escritas e orais, que serviram também para a avaliação de seu desempenho ao longo das oficinas. Além disso, foram aplicados questionários de autoverificação, no início e no final do projeto, com perguntas objetivas, a fim de mensurar o comportamento dos alunos antes, durante e depois da leitura em relação ao uso das estratégias de leitura.

Diante dos resultados obtidos, evidencia-se que as estratégias de leitura são passíveis de serem ensinadas por meio de atividades sistematicamente organizadas e desenvolvidas de maneira mediada pelo professor. Após as oficinas, os estudantes demonstraram compreender melhor as tirinhas lidas - e explicitar essa compreensão – porque foram estimulados, por meio das atividades, a perceberem os elementos (verbais e visuais) que constituem esse gênero, além de usarem as estratégias ensinadas para a produção de sentidos desses textos. Assim, acredita-se que esta pesquisa é relevante, pois, além de contribuir para uma reflexão acerca do ensino da leitura em sala de aula, comprova que a prática pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa deve estar voltada para o ensino de estratégias de leitura, uma vez que esse ensino auxilia o aluno a melhor desenvolver sua competência leitora.

As bases teóricas que fundamentaram a pesquisa se apoiam nos estudos de gênero discursivo proposto por Bakhtin (1997) e reconhecidos por Marcuschi (2008); nas abordagens de Smith (1989) e de Leffa (1996) sobre aspectos que envolvem a compreensão da leitura; nos

---

<sup>2</sup> Conforme o Termo de Compromisso para Coleta de Dados em Arquivos e o Termo de Confidencialidade, anexo 1 e 2 deste trabalho, a pesquisadora assume o compromisso de manter o anonimato dos participantes e de usar os dados coletados apenas para fins da pesquisa apresentada.

estudos de Solé (1998) e de Kleiman (2016) acerca do tratamento dado à leitura e às estratégias cognitivas e metacognitivas, necessárias para que os alunos desenvolvam melhor suas capacidades e venham a se tornar leitores mais proficientes; nas pesquisas do gênero quadrinhos de Cagnin (1975) e de Ramos (2017); entre outras contribuições acerca dos diversos aspectos abordados ao longo do projeto.

Em relação à estrutura, este trabalho está dividido em três seções assim dispostas:

A seção 1 traz discussões sobre o ensino de leitura, entendida como processo interativo, o qual envolve estratégias cognitivas e metacognitivas. Nesse sentido, esta seção discute os processos envolvidos no uso dessas estratégias, definindo quais foram abordadas nesta proposta. Traz também algumas considerações sobre os gêneros textuais em sala de aula, ao mesmo tempo em que apresenta a tirinha e suas especificidades.

A seção 2 trata dos procedimentos metodológicos da pesquisa-ação. Além disso, são apresentados o espaço, os sujeitos e o *corpus* da pesquisa, elementos importantes para que se compreenda os resultados obtidos. Também é nessa seção que são feitas algumas considerações sobre aspectos do gênero tirinha e sobre as estratégias que serão utilizadas para a sua compreensão.

A seção 3 apresenta a proposta interventiva e sua aplicação em sala de aula, assim como as considerações quanto ao que foi sendo vivenciado ao longo das oficinas. Ao final da seção, realizam-se análises e reflexões sobre os resultados da intervenção, com algumas ponderações acerca dos objetivos alcançados.

Nas considerações finais, promove-se uma rápida retomada do que fora apresentado e discutido no decorrer desta dissertação, enfatizando a importância do ensino de estratégias de leitura para o desenvolvimento da competência leitora e os resultados encontrados no decorrer das análises. Além disso, são feitas reflexões sobre algumas limitações desta pesquisa, ao mesmo tempo em que se abre espaço para sugestões que contribuam para a revisão e superação dessas limitações.

Nesse sentido, este trabalho parte inicialmente de bases teóricas que evidenciam as proposições apresentadas para depois se fazer uma abordagem prática da proposta interventiva já citada, estabelecendo-se, assim, uma necessária conexão entre teoria e prática.

## **1 PERCURSO TEÓRICO: LEITURA E ENSINO**

Nesta seção, serão apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam este trabalho em todas as fases. Inicialmente é feita uma abordagem a respeito dos modelos e concepções de leitura até se chegar às estratégias cognitivas e metacognitivas. Em seguida, passa-se às noções de gêneros textuais e seus diversos aspectos, dedicando maior atenção à tirinha, gênero escolhido para o desenvolvimento da proposta de intervenção.

### **1.1 Modelos de processamento de leitura**

Este tópico busca apresentar as principais concepções de leitura presentes nas escolas e a sua relação com as práticas de ensino nas aulas de Língua Portuguesa. Sem o propósito de uma reflexão aprofundada, são apresentadas contribuições de alguns estudiosos acerca do tratamento dado à leitura que embasaram esta pesquisa, articulando as concepções apresentadas com as atividades de leitura e com o papel do professor e da escola para a formação do leitor.

É muito comum o professor se perguntar por que o seu aluno não compreende tudo o que lê, o que se reflete na dificuldade em atividades de interpretação de texto. Mas há perguntas mais relevantes e que podem levar o professor a um caminho reflexivo sobre suas práticas em sala de aula: As aulas de Língua Portuguesa priorizam o ensino explícito da leitura? Os alunos sabem usar estratégias adequadas que lhe possibilitem compreender melhor o texto?

Com efeito, ainda é comum professores privilegiarem o ensino normativo de gramática em detrimento de um ensino voltado para a leitura e compreensão de textos. Muitas vezes, o pouco tempo dado à leitura se volta para atividades que se constituem em um pretexto para o ensino de língua, tais como cópias, resumo, questionários pouco reflexivos, análise sintática, entre outras tarefas semelhantes. Não é de se estranhar, portanto, que tantos alunos não desenvolvam sua competência leitora, em razão de um ensino que, além de não trabalhar efetivamente a leitura em sala de aula, dedicando mais tempo para o trato com o texto e o ensino de estratégias, não reconhece os gêneros textuais como um produto interativo entre autor, leitor e o próprio texto, reconhecimento este que colabora para a formação do leitor crítico.

Segundo Solé (1998), fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente é um dos grandes desafios que a escola precisa enfrentar, uma vez que a leitura é imprescindível para a autonomia do sujeito numa sociedade letrada, e a falta dela pode provocar uma profunda desvantagem naqueles que não conseguem aprender a ler de forma efetiva. Nesse sentido, ainda

segundo a autora, o tratamento dado à leitura nas escolas depende da acepção que se tem sobre essa prática.

Considero que o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. (SOLÉ, 1998, p. 33)

Em conformidade com essa discussão, Kleiman (2016) aponta um outro problema em relação à leitura nas escolas: a falta de se estabelecer objetivos para essa prática. Para ela, o contexto escolar não possibilita a delineação de objetivos específicos em relação a essa atividade. “Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de língua” (KLEIMAN, 2016, p. 32). A importância dos objetivos também está ligada à compreensão do leitor que, em contato com o texto, pode formular hipóteses que serão testadas e servirão para checar o seu conhecimento prévio. Isso se o texto for compreendido como um produto não acabado, e o leitor como um ser não passivo, linha que este trabalho defende.

Em se tratando de leitura na escola, percebe-se que, subjacente à prática docente, há diferentes concepções de língua/ linguagem e de abordagem da leitura que definirão o tipo de leitor que emergirá ao final do ciclo escolar. Nesse sentido, pode-se constatar que são três os principais modelos que explicam o processamento da leitura: o modelo ascendente de leitura (*bottom up*), o modelo descendente (*top down*) e o modelo interativo (LEFFA, 1999).

No modelo ascendente, a leitura é basicamente um processo de extração, em que a construção de sentido está centrada no próprio texto, ou seja, na informação visual, sem levar em conta para a sua compreensão o conhecimento do leitor e o contexto de produção do texto. Esse modelo é, segundo Silveira (2005), uma atividade mental em que o leitor usa estratégias a partir de “insumos visuais para depois de examinada essa informação, integrá-la à totalidade da frase e, daí num processo mais alto, chegar ao significado e à compreensão” (SILVEIRA, 2005, p.26). Nesse caso, a leitura flui do texto para o leitor e é considerada como um processo de decodificação de letras e sons, em que se enfatiza o texto e os dados nele contidos (a informação gráfica) como ponto de partida para a compreensão. Esse modelo provém de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, segundo a qual o sentido estaria ligado às letras, às palavras e às frases, que são processadas pelo leitor em uma atividade cognitiva de nível baixo, pois não exige um leitor proficiente para a sua execução.

Seguindo essa linha de pensamento, têm-se aulas com atividades de leitura voltadas para a decodificação, restringindo o ato de ler a uma atividade mecânica de decifrar códigos, e o

leitor ao papel de apreender os sentidos expressos objetivamente pelo autor, numa ação mecânica, sem qualquer ação crítica. Destaca-se que a decodificação é um processo no qual se realiza a identificação dos signos linguísticos, e o aluno consegue estabelecer uma correspondência entre grafemas e fonemas, reconhecendo o significado que esse material linguístico fornece. O maior problema ocorre quando nesse processo não se consegue ir além da identificação visual e de sua transfiguração para o nível fonológico, não atingindo o nível da significação.

Kleiman (2010) chama as práticas que envolvem atividades de decodificação de empobrecedoras, porque não mudam em nada a visão de mundo do aluno. Como exemplo, ela cita as tarefas de mapeamento, em que o aluno busca visualmente respostas que correspondem a palavras já citadas na pergunta. Para ela, esse tipo de atividade é dispensável, pois é composta de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras da pergunta, em que, para responder, o leitor só precisa visualizar os trechos que repitam o material já decodificado da pergunta.

Para Kleiman (2010), a decodificação passa por leitura, “quando a verificação da compreensão, também chamada no livro didático de interpretação, exige apenas que o aluno responda a perguntas sobre informação que já está expressa no texto” (KLEIMAN, 2010, p. 23). Isso não quer dizer que a decodificação não seja uma habilidade necessária. Segundo uma visão psicolinguística, Cabral (1986) afirma que a decodificação, juntamente com a compreensão, a interpretação e a retenção, é uma das etapas decisivas no processo da leitura. No entanto, não deve ser tomada isoladamente, pois, por si só, a decodificação não é suficiente para a formação de leitores proficientes, uma vez que a leitura, em sua plenitude, engloba ações muito mais complexas para a produção de sentido.

O modelo descendente, por sua vez, está centrado no leitor e em seus objetivos e expectativas. Esse processo se dá quando o leitor atribui significados ao que ele lê a partir de seus conhecimentos prévios e das informações que ele busca no texto. Por se construir através da interpretação das ideias representadas no texto, monitoradas pelo conhecimento prévio do leitor, esse processo cognitivo é considerado de nível mais alto que o anterior. Exige-se do leitor a capacidade de selecionar as informações mais pertinentes e preencher lacunas de acordo com o seu conhecimento de mundo. Nesse caso, a atribuição de significado não está no texto, mas no leitor, ou melhor, na informação não-visual. A leitura é feita, como já frisado, mediante a experiência de vida do leitor, anterior ao seu encontro com o texto, e envolve conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos, além de fatores afetivos (preferências por determinados tópicos, motivação, estilos de leitura, etc).

Percebe-se, nessas duas concepções, se tomadas isoladamente, uma fragmentação no processo da leitura, pois esta se centra exclusivamente ora no texto, ora no leitor, como se esses dois elementos não estivessem integrados, ou não pudessem se complementar em um processo interativo, utilizando-se os dois tipos de informação, visual e não visual.

Acerca dessa discussão, Smith (1989) afirma que tanto a informação visual quanto a informação não-visual são essenciais para a leitura, podendo existir um intercâmbio entre as duas, uma vez que há uma relação recíproca entre elas. No entanto, mostrando-se partidário do modelo descendente, Smith defende que uma leitura eficaz depende mais da informação não-visual do que da informação visual, e sustenta que “quanto mais informações não-visuais um leitor possui, menos informação visual necessita. Quanto menos informação não-visual estiver disponível por detrás dos olhos, mais informação visual será necessária” (SMITH, 1989, p. 86). Assim, apesar da necessidade da informação visual, ela por si só não garante a leitura, exigindo do leitor a ativação do conhecimento prévio para que o texto seja compreendido.

Observa-se, portanto, que esses dois modelos de leitura apresentam perspectivas diferentes e ligadas a concepções também distintas. Contudo, há de se considerar que não são excludentes, pois podem ser processados de forma simultânea ou alternadamente, configurando um terceiro modelo: o interativo. O modelo interativo ressalta a necessidade de propostas em que os alunos aprendam a processar o texto a partir de estratégias que tornarão possíveis a sua compreensão, num processo de interação com o texto. Segundo Kato (2010, p. 74), “cada um dos modelos de leitura depende das condições de leitura, dentre as quais o grau de maturidade do sujeito como leitor, o nível de complexidade do texto, o estilo individual, o gênero do texto”.

A partir das diferentes abordagens acerca da leitura, é natural que se perceba mais claramente diferentes tipos de leitores. O leitor que se utiliza essencialmente do processo ascendente constrói o significado com base nos dados visíveis do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas. Para Kato (1985), é característico desse leitor uma leitura vagarosa e pouco fluente, além da dificuldade de sintetizar as ideias do texto, por não saber distinguir o que é principal ou redundante no texto.

O segundo tipo de leitor, aquele que privilegia o processamento descendente, apreende mais facilmente as ideias gerais e principais do texto e lê com mais fluência e velocidade, mas pode fazer uso de adivinhações em excesso, sem se preocupar em confirmá-las com os dados do texto, a partir de uma leitura ascendente e mais cuidadosa. O terceiro tipo de leitor é aquele que usa adequadamente e no momento certo os dois modelos de leitura, um complementando o outro. Segundo Kato (1985, p. 41), “é o leitor para quem a escolha desses processos é já uma estratégia metacognitiva, isto é, é o leitor que tem controle consciente e ativo de seu

comportamento”. Ao considerar a leitura um processo interativo, uma vez que acreditar que o sentido do texto esteja exclusivamente no próprio texto ou no leitor é uma forma muito reducionista de ver a leitura, este trabalho defende, em sua base, a formação do terceiro tipo de leitor.

Adepto do modelo interativo, Leffa (1996) afirma que a compreensão do ato da leitura implica considerar o papel do leitor, o papel do texto e o processo de interação entre o leitor e o texto.

Leitura implica uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto. Leitor e texto são como duas engrenagens correndo uma dentro da outra; onde faltar encaixe nas engrenagens leitor e texto se separam e ficam rodando soltos. Quando isso acontece, o leitor fluente, via de regra, recua no texto, retomando-o num ponto anterior e fazendo uma nova tentativa. Se for bem sucedido, há um novo engate e a leitura prossegue. (LEFFA, 1996, p. 22)

O leitor, por conseguinte, atuaria como participante nesse processo, levando em consideração não só os aspectos essenciais do texto em si, mas aspectos sociais da leitura, uma vez que o leitor faz parte de uma comunidade discursiva. A leitura, numa abordagem interativa, envolve, segundo Leffa, além de aspectos essenciais do texto, do leitor e da comunidade discursiva, o modo como esses aspectos se auto influenciam. “Trata-se de um processo complexo e dinâmico de interação entre as perspectivas do texto, do leitor e da comunidade discursiva” (LEFFA, 1999, p. 15).

Vê-se, portanto, que a prioridade dada aos aspectos envolvidos nesse processo – linguísticos, semânticos, sociais, entre outros - determina, em parte, a escolha de uma ou de outra concepção, e até mesmo o tempo dedicado ao trabalho com a leitura em sala de aula. Fica claro, no entanto, que reduzir a leitura a procedimentos de reprodução limita ações bem mais complexas e enriquecedoras que envolvem discussão, reflexão, confronto de ideias, interlocução, construção e reconstrução de sentidos.

Dessa forma, ao adotar concepções reducionistas de que a leitura é a tradução da escrita em fala ou que é a atividade de extrair significados somente a partir do texto, o professor é condicionado a direcionar atividades respaldadas em tais convicções. A exemplo, podem ser citadas atividades como a leitura em voz alta para verificar se o aluno sabe ler corretamente e se tem domínio dos aspectos fonológicos do sistema da língua, a leitura de textos para buscar elementos que ilustrem regras gramaticais e a leitura para responder perguntas de interpretação, exigindo do aluno apenas a localização de informações explícitas no texto.

Esses são apenas alguns exemplos de atividades que impedem que a leitura seja vista como uma prática social e histórica, que sofre transformações ao longo dos anos e que tem

objetivos definidos pelo contexto interacional. Fechar os olhos para essa visão de leitura significa continuar com práticas que pouco colaboram para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, o que pode ser comprovado pelas dificuldades que eles sentem em responder questões que extrapolem o que está escrito no texto, e pela própria resistência ao ato de ler, que é visto por muitos alunos como algo pouco prazeroso.

É preciso, portanto, que os professores revejam suas práticas pedagógicas em relação à leitura, rompendo com concepções que perpetuam a ideia de passividade do leitor diante do texto. Além disso, para que se compreenda a leitura sob essa visão interativa, é preciso atentar para pelo menos três aspectos relevantes: o processamento cognitivo, a metacognição e o conhecimento de mundo. Tais aspectos serão abordados mais detalhadamente no próximo tópico desta seção.

## **1.2 Aspectos envolvidos no processamento da leitura: o processamento cognitivo, a metacognição e o conhecimento de mundo**

Após a exposição de algumas concepções de leitura e as implicações de sua abordagem no ensino, faz-se necessário tratar dos processos de desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura, que perpassam por questões como a compreensão leitora, os objetivos de leitura e o papel do professor como mediador para dar subsídio para que os alunos tenham mais autonomia nas atividades de leitura. Antes, porém, é preciso tecer algumas considerações sobre o desenvolvimento cognitivo, a metacognição e o conhecimento de mundo, aspectos essenciais no processo de aprendizagem e evolução do leitor.

No processamento cognitivo, a memória tem um papel imprescindível na extração do significado de um enunciado ou de um texto, uma vez que no ato da leitura o cérebro utiliza o que já sabe para extrair sentido da informação recebida. Vale ressaltar que a memória é aqui entendida como uma função do cérebro e, ao mesmo tempo, um processo cognitivo que permite a uma pessoa codificar, armazenar e depois recuperar informações ou experiências. Segundo alguns estudos, há três aspectos da memória a serem considerados, dependendo do tempo que se passa entre a apresentação de algo a ser lembrado e a testagem para ver o quanto pode ser recuperado: o armazenamento sensorial, a memória a curto prazo e a memória a longo prazo.

O primeiro aspecto, o armazenamento sensorial, está relacionado à informação do ponto de vista de sua chegada em um órgão receptor, como o olho, por exemplo, até ser percebida pelo cérebro. Segundo Smith (1989), o armazenamento sensorial é pouco significativo para a

instrução da leitura, uma vez que, além de armazenar a informação visual por um tempo muito breve, não pode ser sobrecarregado nem sua capacidade aumentada pelo exercício.

A memória a curto prazo, por sua vez, é onde o leitor retém as informações mais imediatas e é a porta de entrada para a memória a longo prazo. Caracterizada por sua limitação, uma vez que não pode conter mais que seis ou sete itens de uma só vez, ela também não pode ser sobrecarregada, pois corre-se o risco de as informações serem perdidas antes de serem passadas para a memória a longo prazo. É o caso, por exemplo, do leitor que ainda não apreendeu o sentido de segmentos ou palavras anteriores e tenta ir adiante na leitura. Nesse caso, dificilmente o texto será compreendido, e uma releitura se fará necessária.

A memória a longo prazo apresenta algumas vantagens sobre a memória a curto prazo, em especial a sua capacidade. Nela nada precisa ser perdido ou acomodado para dar lugar a novas informações, pois não existe um limite definido em relação à quantidade de armazenamento. Da mesma forma, não há um limite para a persistência na memória a longo prazo, embora a recuperação de informações não seja tão imediata quanto na memória a curto prazo. Como a memória a longo prazo é responsável pelo conhecimento de mundo, a recuperação de qualquer material dependerá do sentido que foi dado a esse material no momento de seu armazenamento. É importante ressaltar que o uso dos diferentes tipos de memória, seguindo a hierarquia apresentada, é mais corrente em leitores pouco fluentes ou no estágio inicial de aquisição da leitura, para quem essas memórias são essenciais, pois, sem seu uso ordenado, o aprendizado fracassaria.

Com relação aos aspectos cognitivos, Kleiman (2010) defende que estão ligados à relação entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto. Nessa relação, tenta-se incorporar aspectos socioculturais da leitura, pois o ato de ler vai desde o processo de reconhecimento das letras até o uso do conhecimento armazenado na memória do leitor. No entanto, a autora chama a atenção para o fato de esses modelos de processamento de informações ligados a aspectos cognitivos estarem voltados para “complexos aspectos psicológicos da atividade, apontando para as regularidades do ato de ler, para a atividade intelectual em que o leitor ideal se engajaria” (KLEIMAN, 2010, p. 35). Com isso, Kleiman defende que a leitura é uma atividade que se deve ser ensinada na escola, uma vez que tais processamentos, cuja complexidade vai depender do texto, do conhecimento do leitor, de seus objetivos e das expectativas que se cria sobre o que será lido, precisam ser direcionados por atividades e estratégias que promovam a aprendizagem da leitura.

A metacognição também é uma atividade constante do cérebro, uma vez que, de forma geral, está relacionada ao pensamento sobre o próprio pensamento. Ela ocorre quando se reflete

conscientemente sobre os procedimentos de aquisição do conhecimento, ou seja, sobre o que o aprendiz sabe, se ele está aprendendo ou se está cometendo erros durante esse processo (SMITH, 1989).

Leffa (1996) define metacognição como um processo no qual há um monitoramento consciente do leitor em relação a sua compreensão do texto no ato da leitura. Ela envolve, portanto, “a habilidade para monitorar a própria compreensão e a habilidade para tomar as medidas adequadas quando essa compreensão falha” (LEFFA, 1996, p. 46). Por exigir um controle gradual e consciente do conhecimento, depreende-se que as atividades que envolvem a metacognição requerem um leitor capaz de realizar e explicitar operações com algum objetivo em mente, isto é, um leitor hábil e preparado para buscar saídas para solucionar os impasses que surgirem durante a leitura. Acrescidos a essa habilidade leitora, é preciso considerar o nível de desenvolvimento da capacidade de reflexão de acordo com o crescimento do indivíduo e os componentes instrucionais, que se referem à intervenção da escola no processo da aprendizagem, como elementos constitutivos do campo da metacognição da leitura.

Outro aspecto importante no processo de aprendizagem da leitura é o conhecimento de mundo do leitor, que corresponde à informação não visual do texto. Para Smith (1989), a compreensão é um processo ativo e o significado não reside na estrutura superficial do texto, mas na sua relação com o que o leitor já sabe e com o que o leitor deseja saber. Em sua teoria, Smith (1989, p. 202) defende que

A base da leitura fluente é a habilidade para encontrar respostas, na informação visual escrita, para as questões particulares que estão sendo formuladas. A linguagem escrita faz sentido quando os leitores podem relacioná-la ao que já sabem (incluindo aquelas ocasiões quando o aprendizado ocorre, quando existe uma modificação global naquilo que os leitores já sabem). E a leitura é interessante e relevante quando pode ser relacionada ao que o leitor deseja saber.

Como se vê, o sentido não está exclusivamente no texto, visto que o leitor também contribui com a significação a partir de suas experiências e expectativas, ao mesmo tempo em que vê seu conhecimento sendo modificado pelo que lê.

Segundo Kleiman (2016), o conhecimento prévio é um conhecimento que pode ser adquirido tanto formalmente, de caráter enciclopédico, quanto informalmente, através de experiências e convívio numa sociedade. Normalmente fica depositado na memória do leitor, juntamente com outros tipos de conhecimentos, e é ativado a partir de elementos formais fornecidos no texto. Para Kleiman (2016, p. 29),

A ativação do conhecimento prévio é essencial à compreensão, pois é a partir desse conhecimento que o leitor faz inferências necessárias para relacionar as partes discretas do texto num todo coerente. Essas inferências fazem parte de um processo

inconsciente que o leitor proficiente realiza ao ativar, motivado pelos itens lexicais do texto, o seu conhecimento de mundo.

Sob essa ótica, a ativação dos conhecimentos prévios - linguísticos, textuais e conhecimento de mundo – é uma das estratégias de leitura que certamente colabora para a construção de sentido do texto, pois, ao interagirem entre si, esses conhecimentos são importantes elementos que facilitam a compreensão textual. Corroborando essa visão, Antunes (2009) alerta sobre a complexidade de se estabelecer o sentido de um texto, que só se dá quando se articula o que está presente no enunciado e o que é selecionado no conjunto de dados contextuais conhecidos pelo leitor. É o que ocorre no processo de leitura de vários gêneros textuais, quando é preciso ir além da superfície do discurso e considerar os pressupostos que são inferidos a partir das experiências de vida.

Em uma breve análise comparativa, pode se constatar que, numa situação de diálogo entre dois falantes, a comunicação ocorre de forma mais efetiva, porque, além de os dois se engajarem de forma cooperativa para esse fim, o fato de um estar falando diretamente com o outro possibilita que os subentendidos sejam esclarecidos instantaneamente. No diálogo com o texto, o leitor precisa compensar a falta de compreensão a partir de inferências, que são informações necessárias para que o texto seja compreendido, mas que não se encontram explícitas. Para Koch (2005), as inferências são importantes na interação entre autor e leitor, uma vez que elas constituem estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto, constroem novas representações mentais e/ou estabelecem uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação não explicitada no texto.

No entanto, tais inferências dependem do conhecimento de mundo do leitor, sem o qual a construção de sentido fica comprometida, visto que todo texto traz implícitos, lacunas deixadas pelo autor, que precisam ser apreendidos durante a leitura. Daí a importância de ativar os conhecimentos prévios antes e durante a leitura, seja através de perguntas sobre elementos do texto ou fora dele, como o título ou o autor, por exemplo. Essa pode ser considerada uma estratégia pertinente por auxiliar os alunos a terem informações que facilitarão a atividade de construção de sentido do texto, ao mesmo tempo em que incita a interação entre o sujeito-leitor e o texto que dialoga com ele.

Ademais, os conhecimentos mobilizados a partir da exploração dos elementos textuais antes da leitura total do texto servirão para auxiliar os alunos a realizarem as inferências necessárias para a sua compreensão. Vale salientar que a informação contida no título de um texto é normalmente usada como pista para acionar esquemas adequados para a sua leitura.

Esquemas, segundo Leffa (1996), são estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para representar a sua teoria do mundo, ou seja, são estruturas cognitivas criadas a partir das vivências de cada um. No ato da leitura, esses esquemas são acionados de forma automatizada, pois, ao se deparar com um texto, o leitor procura imediatamente em sua mente algo para relacionar com as informações lidas.

Sem estabelecer relação com algum esquema, a compreensão inexiste, uma vez que o leitor não consegue atribuir significados ao que está lendo. Quando se trata de leitores conscientes, estes sabem que será preciso suspender a leitura em busca de conhecimentos que lhes possibilitem continuar a ler e compreender o que estão lendo. Em relação a leitores pouco experientes, como é o caso de grande parte dos alunos, se não houver a intervenção do professor para lhes auxiliar nesse processo entre a suspensão da leitura e a busca de estratégias que lhes viabilizem acionar um esquema, a leitura deixa de ser algo prazeroso para se tornar uma ação desanimadora e torturante.

À vista do que já foi dito, se a escola quer formar leitores hábeis, não cabe focar em atividades de decodificação, embora essa seja imprescindível, mas na construção de sentidos do texto a partir da relação entre informações prévias e textuais e da realização de inferências. Sob essa perspectiva, é patente as dificuldades que os alunos têm revelado em relação à leitura, justificada por eles não terem o conhecimento prévio para a realização das inferências necessárias e por não terem ainda construídas habilidades e estratégias que os façam desenvolver a sua compreensão leitora.

Nesse sentido, deve-se considerar que o propósito de leitura é um elemento importante como estratégia. Afinal, definir objetivos contribui para o desenvolvimento de qualquer atividade, e com a leitura não é diferente. Dessa forma, antes de se ler, é preciso se perguntar “para que estou lendo”, ou “o que espero alcançar com essa leitura”.

Para encontrar sentido no que devemos fazer – neste caso, ler – a criança tem que saber o que deve fazer - conhecer os objetivos que se pretende que alcance com sua atuação -, sentir que é capaz de fazê-lo – pensar que pode fazê-lo, que tem os recursos necessários e a possibilidade de pedir e receber ajuda - e achar interessante o que se propõe que ela faça. (SOLÉ, 1998, p. 91)

Por conseguinte, no âmbito da sala de aula, o professor deve definir com os alunos objetivos específicos para cada atividade de leitura, uma vez que essa é uma estratégia que também auxilia na compreensão do texto. Solé (1998) elenca alguns objetivos possíveis para a leitura:

- Ler para obter uma informação precisa: é a leitura que é realizada para se localizar algum dado de que precisamos ou que nos interessa.

- Ler para seguir instruções: é uma tarefa de leitura completamente significativa e funcional. Nesse caso, além de ler é preciso garantir a compreensão do que se leu.
- Ler para obter uma informação de caráter geral: é a leitura que fazemos quando queremos saber do que se trata um texto, saber o que acontece, ver se interessa continuar lendo.
- Ler para aprender: consiste em ampliar os conhecimentos a partir do que se lê. É necessário, nesse tipo de leitura, que o aluno conheça detalhadamente os objetivos que se pretende que atinja.
- Ler para revisar um escrito próprio: é uma leitura crítica, útil na aprendizagem da escrita. No contexto escolar, trata-se da autorrevisão das próprias redações escritas e é um ingrediente imprescindível que enfoca a leitura e a escrita.
- Ler por prazer: é uma leitura que está relacionada com a experiência emocional de cada um. Essa leitura associa-se à leitura de literatura.
- Ler para comunicar um texto a um auditório: é um tipo de leitura em que os aspectos formais são muito importantes, é própria de grupos de atividades restritos.
- Ler para praticar a leitura em voz alta: é bastante usada nas escolas e, neste caso, a compreensão fica em segundo plano.
- Ler para verificar o que se aprendeu: consiste em que os alunos deem conta de sua compreensão, normalmente através de perguntas e respostas.

As estratégias de ensino devem ser definidas, portanto, de acordo com os propósitos de leitura que se espera alcançar com cada uma de suas atividades.

Para a referida autora, ajustar o seu modo de ler ao objetivo da leitura é uma atribuição do bom leitor. Solé defende ainda que o professor sirva de modelo para que os alunos se tornem bons leitores, mostrando aos discentes as estratégias que ele utiliza ao ler um texto. Ao ver e compreender as estratégias usadas pelo professor, em uma situação significativa e funcional, os alunos também passarão a utilizá-las em suas leituras. Dessa forma, o professor, como leitor mais experiente, contribuirá para que os alunos também obtenham as habilidades que ele já possui. Ações como essas corroboram a importância da mediação do professor nesse processo, em que os alunos necessitam de mais autonomia nas atividades de leitura.

Com base no que foi discutido, pode-se compreender melhor o processo de leitura a partir da ênfase que se dá ao texto, ao leitor ou à interação entre os dois, considerando-os como elementos de uma comunidade discursiva. Da mesma forma, foi visto a importância de o professor trabalhar a leitura em sala de aula através de estratégias que garantam a autonomia e

o desenvolvimento de leitores proficientes. No próximo tópico será feita uma abordagem discursiva acerca das estratégias de leitura, bem como uma apresentação das estratégias que são adotadas neste trabalho.

### **1.3 Estratégias cognitivas e metacognitivas na leitura e compreensão de texto**

Para compreender a importância do uso de estratégias na leitura de textos, é preciso primeiramente conhecer que estratégias são mais adequadas para cada momento da leitura. Assim, esta seção se voltará para a discussão acerca das estratégias de leitura que podem ser ensinadas - algumas já citadas no capítulo anterior - a partir de estratégias didáticas, aqui entendidas como atividades elaboradas para que o leitor exercite estratégias tanto cognitivas quanto metacognitivas de forma não automatizada durante o processamento da leitura.

As estratégias de leitura, do ponto de vista cognitivo, referem-se aos processos mentais que os sujeitos utilizam quando estão envolvidos em uma tarefa de leitura. Kleiman (2010) define estratégias de leitura como sendo operações regulares para abordar o texto. Para a autora, essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, com base no comportamento verbal e não verbal do leitor, ou seja, conforme as suas ações diante do texto que está sendo lido, e se divide em cognitivas e metacognitivas. Assim, depreende-se que a leitura não é um processo exclusivamente cognitivo, mas também metacognitivo, ou seja, além dos processos de significação, o leitor também usa processos de controle da significação para compreender o texto.

Por outro lado, Kato (1985) apresenta a seguinte polarização entre os diferentes tipos de estratégias: estratégias cognitivas pressupõem que o texto apresenta ordem canônica e que ele seja coerente; estratégias metacognitivas monitoram a compreensão do leitor que tem objetivos em mente e explicitam claramente os objetivos para a leitura, como tema do texto, consistência interna, comparação entre o que o texto diz e o que o leitor sabe sobre o assunto, observando se suas informações são coerentes. Formalizando as estratégias cognitivas e metacognitivas em forma de máximas, Kato apresenta o seguinte contraste:

- I. Estratégias cognitivas:
    1. Pressuponha que o texto apresente ordem canônica.
    2. Pressuponha que o texto seja coerente.
  - II. Estratégias metacognitivas:
    1. Explícite claramente seus objetivos para a leitura.
- Exemplos:
- \_\_\_ Procure o tema do texto.
  - \_\_\_ Analise a consistência interna do texto.

- Compare o que o texto diz com o que você sabe sobre o assunto e veja se as duas informações são coerente, etc.
2. Monitore sua compreensão tendo em mente esses objetivos. (KATO, 1985, p. 108 – 109)

Nessa formalização, fica clara a natureza inconsciente das estratégias cognitivas, uma vez que dificilmente o leitor tem consciência de suas pressuposições, enquanto as estratégias metacognitivas mostram ações tomadas conscientemente antes, durante e depois da leitura.

Silveira (2005) defende que as estratégias cognitivas, por serem inconscientes e automáticas, referem-se ao processamento automático da leitura. Nesse processamento, estão envolvidos “os conhecimentos relativos aos componentes sintáticos, semânticos e lexicais que interagem com a informação visual” (SILVEIRA, 2005, p. 76). Entretanto, o critério do envolvimento da consciência vem sendo questionado quanto a sua validade, pois, de acordo com Leffa (1996, p. 48), “o problema dessa diferenciação está no que se entende por atividade cognitiva, que parece envolver não apenas aquelas atividades totalmente automatizadas na leitura fluente, mas também as atividades de alto nível de consciência como, por exemplo, inferir dados de um texto”.

Como solução para um discernimento mais claro, o autor sugere a classificação das atividades cognitivas e metacognitivas não pelo critério da consciência, mas pelo tipo de conhecimento utilizado para executar a atividade, que ele chama de conhecimento declarativo – quando envolve apenas a consciência da tarefa a ser executada - e conhecimento processual – quando envolve a consciência do processo, numa espécie de avaliação do próprio conhecimento.

Como já foi dito, a metacognição exige um leitor mais proficiente, algo que depende, entre outros fatores, de sua instrução e experiência em leitura. É essa competência que, segundo Silveira (2005), dá ao leitor a consciência de que a leitura é um processamento seletivo e que a escolha de atividades de leitura deve se adequar ao material que está sendo lido e ao objetivo de sua leitura. Para a autora, “o leitor deve tornar-se hábil no uso das estratégias básicas e no emprego de estratégias especiais conforme o tipo de texto que ele manuseia e conforme seu propósito de leitura” (SILVEIRA, 2005, p. 70).

Uma das estratégias importantes no processamento da leitura é a previsão. Para Smith (1989), previsão e compreensão estão interligadas. As previsões são as questões que se faz ao mundo, e a compreensão são as respostas relevantes a essas questões. Na visão do teórico, é melhor que as previsões do leitor falhem, surpreendendo-o, que não ter nada para prever, seja por falta de interesse ou por insegurança, pois a ausência de previsão pode tornar a leitura uma ação entediante.

A previsão é o núcleo da leitura. Todos os esquemas, scripts e cenários que temos em nossas cabeças – nosso conhecimento prévio de lugares e situações, de discurso escrito, gêneros e histórias – possibilitam-nos prever quando lemos, e, assim, compreender, experimentar e desfrutar do que lemos. A previsão traz um significado potencial para os textos, reduz a ambiguidade e elimina, de antemão, alternativas irrelevantes. Assim somos capazes de gerar uma experiência abrangente das imagens inertes da impressão (SMITH, 1989, p. 34).

Como procedimento, segundo Solé (1998), as estratégias de leitura são conteúdos de ensino e devem ser ensinadas para a compreensão dos textos. Essas estratégias envolvem o cognitivo e o metacognitivo e, por isso, não podem ser tratadas como técnicas precisas, mas de forma flexível. Essa flexibilidade é determinante para que os mecanismos construídos para uma determinada circunstância possam servir para situações de leitura múltiplas e variadas.

Dentro dessa visão de que as estratégias de leitura precisam ser apreendidas, considera-se a importância de se ensinar as estratégias metacognitivas a partir da modelagem, ou seja, o professor fornece um modelo para a utilização dessas estratégias para os alunos praticarem e discutirem essas estratégias enquanto as aprendem. Em outras palavras, o que este trabalho pretende é um ensino mediado pelo professor, na expectativa de que ele sirva como um suporte temporário até que os alunos consigam seguir e recriar esses passos na formação de um leitor experiente.

Dessa forma, a proposta interventiva que esta pesquisa apresenta está apoiada na visão de Kleiman (2010), ao defender que o ensino de leitura deve agregar dois pontos: a modelagem de estratégias metacognitivas e o desenvolvimento de habilidades subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas, este realizado através de atividades de análise textual. Para que essas estratégias fossem apreendidas, esta pesquisa se utilizou de oficinas de leitura, como já foi mencionado, com atividades que serviram como estratégias didáticas de leitura, para que os alunos assimilassem estratégias cognitivas e metacognitivas na leitura de tirinhas.

Vale salientar ainda que a leitura desenvolvida em sala de aula é apresentada por Solé (1998) em três etapas de atividades com o texto: o antes, o durante e o depois da leitura. Na visão da autora, as crianças que crescem desenvolvendo a dificuldade da leitura poderiam ter condições de atingir níveis satisfatórios em relação à compreensão do que se está lendo se fossem previamente orientadas a ler do modo apropriado.

Levando-se em conta as estratégias defendidas por Solé (1998) nos três momentos da leitura, têm-se:

a) Atividades antes da leitura: motivação; apresentação dos objetivos da leitura; levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto; antecipação do tema ou ideia principal como título, subtítulo, exame de imagens.

b) Atividades durante a leitura: formulação de previsões e de perguntas sobre o texto; confirmação ou rejeição das ideias antecipadas ou expectativas criadas antes do ato de ler; identificação de palavras-chave; suposições sobre as conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, valores, experiências de vida, crenças; construção do sentido global do texto; busca de informações complementares; relação de novas informações ao conhecimento prévio.

c) Atividades para depois da leitura: construção do sentido sobre o texto lido; troca de opiniões e impressões a respeito do texto; relacionar informações para concluir ideias; avaliar as informações ou opiniões expressas no texto lido; resumir/parafrasear o texto lido; avaliar criticamente o texto abordado.

É importante destacar que essas atividades apresentadas por Solé (1998) são direcionadas ao leitor que ainda não tem uma competência leitora que lhe garanta autonomia e, por isso, deve contar com a intervenção do professor, cujo papel é o de orientar os alunos a como proceder durante todo esse processo de leitura e de construção do sentido do texto, caso dos sujeitos desta pesquisa. Por outro lado, não se direciona a leitores iniciantes, para os quais os procedimentos e estratégias são outros. Segundo Moreira (2019), tratar o leitor emergente como se trata um leitor fluente é uma concepção que precisa ser mudada, posto que os dois se comportam distintamente diante de um texto. Como exemplo, a autora cita o fato de que normalmente, para um leitor mais fluente, fazer inferências é um procedimento esperado que o auxilia a compreender o texto. Para um leitor iniciante, que ainda não conhece bem o código linguístico, essa estratégia o levará à adivinhação, sem que a compreensão seja efetivada. Para Moreira (2019), a adivinhação pode ser eficiente para a criança em um dado momento, mas, “se assim ela se comportar o tempo inteiro, nunca ficará apta a agir sobre uma palavra nova, decifrando-a para compreendê-la” (MOREIRA, 2019, p. 81).

Como a proposta deste trabalho não está direcionada a leitores em fase inicial de aprendizagem da leitura, como já foi citado, definiu-se as estratégias discriminadas por Solé (1998) para serem usadas por considerá-las adequadas aos objetivos pretendidos e corresponderem às atividades elaboradas para que os alunos depreendam os sentidos do texto. Levou-se em conta também os três momentos que envolvem o processo da leitura, embora se deva enfatizar que as estratégias não entram em cena de modo isolado, visto que são processos sempre interdependentes. Isso significa que, quando se utiliza determinada estratégia, quase sempre é preciso recorrer a outra que a complementa e dê continuidade à atividade da leitura e compreensão do texto, o que justifica o ensino de múltiplas estratégias ao longo das oficinas.

É importante ressaltar que as estratégias aqui expostas servem a qualquer tipo de texto por terem um caráter universal, ou seja, o leitor que se depara com um texto, seja ele qual for,

deve utilizar essas estratégias, conscientemente ou não, para compreender o que está lendo. No entanto, no âmbito escolar, as atividades devem ser elaboradas considerando as especificidades dos gêneros textuais. Dessa forma, no próximo tópico será feita uma análise teórica desses gêneros e do seu uso em sala de aula.

#### **1.4 Os gêneros textuais em sala de aula: a tirinha enquanto objeto de estudo**

Neste tópico, serão feitas algumas abordagens pertinentes acerca dos gêneros discursivos/gêneros textuais. Não se pode trabalhar com gêneros textuais sem que se conheça todos os elementos que os envolvem, desde a sua estrutura até o seu suporte e sua funcionalidade. Como a presente pesquisa está direcionada ao gênero textual tirinha, é imprescindível um conhecimento mais aprofundado deste gênero para que ele seja melhor compreendido.

##### **1.4.1 Gêneros discursivos**

Os termos gênero discursivo e gênero textual ganham destaque no cenário dos estudos sobre ensino de língua portuguesa, sobretudo a partir das diretrizes apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, ao postularem que

(...) a unidade básica do ensino só pode ser o texto. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 1998, p. 23)

Esses conceitos estão inseridos em vertentes teóricas distintas, mas que possuem em comum as bases dos estudos de Bakhtin, como se verá adiante.

Analisando-se primeiramente a teoria de Bakhtin (1997), vê-se que ele inicia suas considerações acerca dos gêneros do discurso em *Estética da Criação Verbal*, afirmando que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (BAKHTIN, 1997, p. 279). Essa variação, segundo o teórico, determina a variedade dos modos de utilização da língua, que se efetua em formas de enunciados orais e escritos que derivam dos integrantes das esferas da atividade humana.

Nesse sentido, os gêneros do discurso, a que Bakhtin chama de “tipos relativamente estáveis” de enunciados, diferenciam entre si de acordo com o estilo, a forma e a composição, e a sua riqueza e variedade acompanha a diversidade e desenvolvimento da esfera humana, que é inesgotável e cada vez mais complexa. Como se vê, de acordo com a visão bakhtiniana, a estabilidade do texto é suplantada por elementos sócio-históricos e culturais e, como produto social, tem como características inerentes a dinamicidade e a variabilidade, ou seja, o texto se molda às situações concretas de comunicação.

Bakhtin (1997) faz também uma divisão entre gêneros primários e gêneros secundários. Dentro do campo dos gêneros primários, considerados mais simples por se formarem em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea, tem-se os discursos orais como a linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, entre outras. Já os gêneros secundários são, segundo Bakhtin, mais complexos e normalmente se encontram na forma escrita e mais evoluída da língua, como o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. Apesar dessa distinção, há uma fusão dos dois tipos quando os gêneros primários se incorporam aos gêneros secundários, distanciando-se de sua característica de proximidade com a realidade.

Ao entender que os gêneros são resultados de práticas sociodiscursivas, constata-se a sua funcionalidade comunicativa como preponderante em relação a questões linguísticas e estruturais. No mesmo sentido, tendo a linguagem como social e dialógica, não se pode conceber um ensino de língua que priorize a mecanização a partir de leituras e exercícios pouco reflexivos, como se a linguagem escrita fosse desassociada do seu uso em situações reais de comunicação. Logo, a aprendizagem da língua deve estar atrelada às interações cotidianas do aluno nas mais variadas situações de uso, para que ele compreenda as especificidades de cada gênero textual em sua função comunicativa. Para Bakhtin (1997, p. 282),

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.

Por outro lado, Marcuschi (2008), adotando a terminologia gêneros textuais, aborda as diversidades das formas do texto numa perspectiva interacionista, em que processos de produção de sentido são situados em contextos sócio-históricos, em atividades discursivas de negociação. Os gêneros textuais devem ser vistos, segundo o autor, como categorias linguísticas construídas interativamente sob a influência dos fatos culturais. Para ele, quando dominamos um gênero textual, “não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar

linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Outra questão bastante enfatizada por Marcuschi se refere à importância da distinção entre gênero textual e tipo textual, aspecto relevante para a produção e compreensão de textos. Aliás, é muito comum, nos livros didáticos, no trabalho com textos na escola, o uso da expressão tipo textual para definir o que na verdade é um gênero textual. Marcuschi (2002) define tipos textuais como sequências formadoras de gêneros, o que permite que um gênero textual possa conter uma heterogeneidade de tipos textuais. Dessa forma, “um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto” (MARCUSCHI, 2002, p. 27).

Mais especificamente, Marcuschi estabelece que o tipo textual tem como base de sua definição a natureza linguística de sua composição, ou seja, os traços linguísticos predominantes no texto é que o definirão como, basicamente, narração, argumentação, exposição, descrição ou injunção. Já a expressão gênero textual é usada por ele como “uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2002, p. 23).

Marcuschi também define o que seria o domínio discursivo, designado como uma esfera de produção discursiva ou de atividade humana, que propicia discursos específicos como jurídico, jornalístico, religioso, entre vários outros, realizáveis nos textos. Dessa forma, ao expor a questão da funcionalidade do gênero e aproximar as noções de gênero, texto e discurso, o autor se distancia da visão bakhtiniana do gênero como um produto social e materializado que se realiza em universo igualmente concreto.

Nessa perspectiva, o fato de os gêneros textuais serem produtos de realizações comunicativas envolvendo elementos socio-históricos e culturais faz com que, de acordo com Marcuschi, seja improvável uma lista fechada que comporte todos os gêneros. Além disso, ele lembra que muitos textos apresentam uma configuração híbrida, quando o formato de um gênero é utilizado com a função de outro. Esse processo se denomina “intertextualidade intergêneros” e se distingue da heterogeneidade tipológica, que ocorre quando há em um só gênero a presença de vários tipos textuais (MARCUSCHI, 2002).

Seguindo essa linha de pensamento, Guimarães (2013) concebe o discurso como um lugar de mediação entre a língua e a fala e reforça o uso da língua/linguagem manifestada no texto como a materialidade específica do discurso. Para a autora, a linguagem, como objeto de ensino, “é entendida como um processo de interlocução, que pressupõe a constituição de e por sujeitos numa determinada situação histórica e social” (GUIMARÃES, 2013, p. 95).

Dessa forma, sob a perspectiva dialógica da linguagem abordada pelos autores citados, um mesmo gênero discursivo configura-se segundo os diferentes contextos em que ocorre e as relações entre os sujeitos ali estabelecidas, corroborando a ideia de que os discursos se constroem e se desconstroem na relação interacional entre os envolvidos. Assim, ao considerar a importância do sujeito e das esferas de comunicação no uso efetivo da linguagem, além de conceber a língua como produto e produtora de ideologias, Bakhtin e os adeptos de sua teoria abriram um leque conceitual que hoje possibilita a análise de formações discursivas em vários âmbitos, inclusive das mídias digitais, e das novas formas de interação mediadas pelo computador, por exemplo.

Sabe-se que relativamente essa diversidade textual já é apresentada na seleção de textos de alguns livros didáticos. O problema é o tratamento que esses livros dão a essa diversidade, pois muitos textos não são explorados, servindo como pretexto para o ensino de gramática, ou como elemento decorativo ou de distração para os alunos, caso das tirinhas e de outros textos multimodais. Além disso, há uma tendência a sempre direcionar a análise e a exploração dos mesmos gêneros textuais, comparativamente a outros que ficam relegados para outros fins questionáveis.

Sobre essa discussão, os PCN enfatizam que, além da heterogeneidade textual, é preciso que o tratamento didático também seja heterogêneo, uma vez que os textos possuem estilos e funções diversas, que acompanham o contexto em que ocorrem.

Vale considerar que a inclusão da heterogeneidade textual não pode ficar refém de uma prática estrangulada na homogeneidade de tratamento didático, que submete a um mesmo roteiro cristalizado de abordagem uma notícia, um artigo de divulgação científica e um poema. A diversidade não deve contemplar apenas a seleção dos textos; deve contemplar, também, a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura. (BRASIL, 1998, p. 26)

Como se pode perceber, as orientações postuladas pelos PCN são reflexos de uma visão sociointeracionista da linguagem que incorpora os gêneros textuais como objeto de ensino ao contemplar as práticas de leitura e produção de texto. Como resultado dessa visão, algumas experiências com o ensino de gêneros textuais têm revelado que o seu uso, de forma sistematizada, pode-se revelar um caminho produtivo para o trabalho com a linguagem, facilitando a compreensão e interpretação de texto.

Feldman e Kalmar (2000) realizaram uma dessas experiências, voltando seus estudos para a formação de significados a partir da análise e conhecimento de gêneros, e trouxeram algumas reflexões pertinentes sobre o processo de interpretação textual. Uma delas se refere ao fato de que os discursos, se forem lidos e apresentados com seus aspectos padronizados, tornam-

se parte do conhecimento do leitor e, conseqüentemente, um modelo cognitivo que o auxiliará na interpretação. Para isso, é preciso uma exposição a variados gêneros textuais, pois só assim se perceberá a estrutura padrão de cada um, e eles poderão ser rotulados.

Segundo os autores, o rótulo de gêneros e as características textuais que distinguem um gênero do outro são duas vias que existem para que as pessoas acessem os gêneros em seu conjunto de ferramentas cognitivas. Um dos resultados de suas pesquisas apontou para o fato de que os diferentes rótulos de gênero ativam diferentes modelos mentais de gênero. Em outras palavras, significa que, ao saber a qual gênero pertence um texto, o leitor focalizará em aspectos desse gênero, gerenciando ações cognitivas de escolha, de descarte, de seleção, entre outras. Uma outra importante consideração de Feldman e Kalmar (2000) diz respeito ao fato de que o leitor é influenciado por questões genericamente culturais em sua forma de pensar.

O fato de esses modelos mentais poderem ser ativados por informações mínimas vindas de fora, quer sejam dadas como rótulo, quer sejam dadas por sinais textuais, não deixa dúvidas de que eles são conhecidos pelo sujeito antes do encontro com o texto. “E o fato de que os mesmos modelos, ou similares, podem ser ativados dessas duas maneiras [...] sugere ainda que os modelos são gerais ou abstratos” (Feldman e Kalmar, 2000, p. 376).

A partir dos resultados obtidos, os autores recomendam o ensino de gêneros de variadas maneiras como uma ação mais explícita em sala de aula, uma vez que o uso da variedade de gêneros na escola é uma forma de oferecer informações neles contidas, o que melhoraria o acesso dos alunos a essas informações. Trabalhar gêneros textuais na escola é, portanto, trabalhar com a diversidade e concretude da língua em situações formais ou informais. Por conseguinte, esse trabalho com gêneros proporciona aos alunos um desempenho melhor diante dos textos, orais ou escritos, sobretudo no que diz respeito à leitura e à compreensão desses textos.

#### **1.4.2 Gênero e suporte textuais**

Uma questão bastante relevante no estudo dos gêneros textuais é sua relação com os suportes nos quais os textos escritos são fixados, como condição para sua circulação social. Esse é um ponto que foi abordado por Marcuschi, num ensaio em que tenta explicar essa relação, embora o autor reconheça que questão é complexa e que ainda há uma carência de estudos sistemáticos sobre o tema. Para o autor, o suporte “é imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado. Mas isso

não significa que o suporte determine o gênero e sim que o gênero exige um suporte especial” (MARCUSCHI, 2008, p. 174).

Marcuschi define suporte como “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 174). Dessa forma, concebe o suporte como um portador de textos, cuja ideia comporta três aspectos: a) suporte é um lugar (físico ou virtual); b) suporte tem formato específico; c) suporte serve para fixar e mostrar o texto. Com isso, Marcuschi deixa clara a ideia da materialidade do suporte, da sua especificidade, no sentido em que ele foi produzido para portar textos, e da sua funcionalidade, que é expor o texto e torná-lo acessível ao público.

O autor mostra também que a distinção entre gênero e suporte nem sempre é precisa, causando uma certa confusão quando se toma um pelo outro. Apresenta como exemplo o *outdoor*, classificado por vários autores como gênero, mas claramente defendido por ele como um suporte público que serve a vários gêneros, preferencialmente na esfera discursiva comercial ou política. Da mesma forma, questiona se o fato de um gênero textual aparecer em suportes diversos interferiria em sua função original. É o caso do livro didático, que serve de suporte a diversos gêneros. Na visão de Marcuschi (2008, p. 179), “a incorporação dos gêneros textuais pelo livro didático não muda esses gêneros em suas identidades, embora lhe dê outra funcionalidade, fato ao qual denominei reversibilidade de função”. Isso significa que um gênero textual como a tirinha, por exemplo, continua sendo o que é originalmente, sem que haja uma mudança pelo fato de não estar em seu suporte específico.

Em relação à especificidade, Marcuschi divide os suportes em convencionais e incidentais, conforme a sua constituição comunicativa. Os convencionais são suportes que foram produzidos para a finalidade de portarem ou fixarem textos, como o jornal, a revista, o livro, a televisão, o *outdoor*, entre outros. Em contraposição, os incidentais são aqueles que podem trazer textos, mas não são destinados necessariamente a esse fim. Ele cita como exemplos embalagens, roupas, corpo humano, paredes, muros, paradas de ônibus, estações de metrô, calçadas, fachadas e janelas de ônibus.

Bonini (2011) também compactua com o conceito de Marcuschi de que o suporte é um portador de textos. No entanto, ele defende a tese da existência de duas formas de suporte: os físicos (o álbum, o *outdoor*, etc.) e os convencionados (o jornal, a revista, etc.). Esse posicionamento pressupõe “a existência de um contínuo que vai do gênero (como unidade da interação dialógica) ao suporte em sua forma mais característica (como portador físico)” (BONINI, 2011, p. 682). Em meio a esses dois pontos extremos, o autor defende a ocorrência

de elementos híbridos, como o jornal, a revista e o site, que seriam, ao mesmo tempo, um gênero formado por outros gêneros (um hipergênero) e um suporte.

Por outro lado, para Bonini (2011), uma discussão que ainda carece ser feita e ainda não foi abordada pela maioria dos autores se refere às mídias. O autor alega que as mídias funcionam como mediadoras da interação com o gênero e apresentam um conjunto de suportes encadeados na forma de um sistema. Como exemplo, cita a televisão, que possui como suportes o microfone, a câmera, a mesa de edição, os suportes de transmissão (ondas eletromagnéticas, cabo, sinal de satélite, etc.), e o aparelho de televisão.

Mesmo reconhecendo a existência do suporte, não se pode dizer que ele seja o elemento mais diretamente relacionado ao gênero como unidade da interação. Em sentido abrangente, os termos mais importantes e usuais para se caracterizar o processo de interação são gênero e mídia. O termo suporte só é relevante em uma análise mais pormenorizada de uma mídia específica. Podemos dizer, desse modo, que a interação se faz por meio de gêneros e que esses gêneros circulam em mídias. (BONINI, 2011, p. 689)

Dessa forma, a mídia é, na visão do autor, um elemento contextualizador no interior do qual o gênero circula. No entanto, para Bonini, a mídia não é um elemento inócuo em relação ao gênero, pois ela, na maioria das vezes, determina as coordenadas de cada gênero que nela circula.

Como se vê, a questão do suporte e dos gêneros textuais ainda merece uma análise aprofundada, devido à complexidade dessa relação e de não haver ainda estudos sistemáticos a esse respeito. Em compensação, as abordagens aqui expostas já colocam o gênero em estudo deste trabalho, a tirinha, como um gênero textual que, por se enquadrar no domínio discursivo jornalístico, de lazer e ficcional, conforme quadro proposto por Marcuschi (2008), circulam originalmente em jornais e revistas, além de terem migrado para os livros didáticos e para *sites* da internet.

Depois de analisar a questão dos gêneros e seus suportes, na próxima seção serão abordadas as especificidades da tirinha, e como esse gênero textual será trabalhado na intervenção pedagógica proposta por este trabalho.

### **1.5 Gênero tirinha: caracterização e funcionalidade**

Como já foi exposto, as práticas de linguagem comumente são relacionadas, no ensino, aos gêneros textuais. Os gêneros, vistos como formas relativamente estáveis, permitem que se perceba elementos formais e culturais dessas práticas, o que pode servir como suporte para atividades que envolvam situações de comunicação e para práticas de leitura. Dentro da

concepção bakhtiniana, a tirinha é gênero secundário, tem formação complexa, elaborada, e não se constrói em situações imediatas de comunicação, o que não impede que essas situações se façam presentes em seu conteúdo, uma vez que os gêneros secundários se fazem a partir dos gêneros primários, como já foi discutido.

Além de considerar a infinitude da variedade dos gêneros do discurso, levando em consideração que estes são reflexos da atividade humana, e a complexidade dos gêneros secundários, Bakhtin (1997) também defende que os gêneros são constituídos por três elementos - conteúdo temático, estilo e construção composicional - que se fundem no enunciado e são definidos pela especificidade no ato comunicativo.

Relacionando esses componentes caracterizadores do gênero da teoria bakhtiniana ao gênero tirinha, vê-se a necessidade de um estudo direcionado a analisar esse gênero, a fim de selecionar atividades mais adequadas, tendo a tirinha como objeto de leitura. Vale lembrar que o trabalho em sala de aula com os gêneros não deve se reduzir aos aspectos formais, “uma vez que eles são determinados não só pela forma, mas também pela função, pelo suporte, pelo contexto em que circulam e, sobretudo, pela ação de linguagem que efetivam nos contextos sociais em que ocorrem” (COSTA VAL, 2007, p. 21).

Segundo Costa Val (2007), quanto à temática, deve-se considerar que os gêneros surgem para atender necessidades comunicativas de uma esfera social específica (por exemplo, a científica, a literária, a religiosa, a jornalística), e geralmente se caracterizam pelos temas de que tratam e pelo modo como os tratam.

Como forma de propor aos alunos reflexão quanto ao tópico (ou tema) a ser explorado, a autora sugere que esse trabalho deve considerar:

- a escolha e delimitação do tema – o tema (ou tópico principal) é adequado aos objetivos, aos interlocutores e ao gênero que vai ser produzido? Que aspecto desse tema deve ser focalizado?
- seleção dos conteúdos pertinentes – em que conteúdos (informações, reflexões, argumentos, exemplos etc.) deverá ser desdobrado o tema?
- sequenciação dos subtópicos – em que ordem os conteúdos escolhidos serão integrados no texto?
- organização lógica e coerente dos subtópicos – como os conteúdos (que são desdobramentos do tópico principal) serão articulados? Que relações serão estabelecidas entre eles (tempo? Lugar? Causa? Condição? Consequência)? (COSTA VAL, 2007, p. 25)

Embora essas orientações estejam mais diretamente direcionadas à produção de texto, não se pode conceber a leitura sem uma análise de seu conteúdo temático, que geralmente se condiciona ao gênero em que ele é reproduzido. Nesse sentido, as tirinhas têm uma temática humorística que gira em torno de assuntos os mais diversos, que podem ser atemporais ou do

âmbito do cotidiano. Ademais, muitos de seus temas estão relacionados às especificidades de seus personagens. Portanto, conhecer as características dos personagens é um fator importante e facilitador para que se compreenda o seu conteúdo. É bom frisar que algumas histórias se desenvolvem por conta da singularidade de seus protagonistas, como é o caso dos personagens da Turma da Mônica (Cascão, com seu medo de água, Chico Bento, com sua ingenuidade do homem do campo, etc.) e da personagem Mafalda, cuja marca distintiva é a crítica social sagaz e inteligente sobre temas político-sociais, só para citar alguns exemplos.

Além das particularidades dos personagens, a escolha de um tema também depende da finalidade e dos objetivos que o autor quer alcançar, bem como do público-alvo ao qual o texto se direciona. Por isso, há tirinhas com teor mais infantil, enquanto outras tematizam sobre assuntos mais politizados, que requerem um interlocutor adulto. Essa versatilidade faz com que esse gênero textual possa ser utilizado em sala de aula e em qualquer nível de ensino, pois são inúmeros os temas e as finalidades delineadas pelos autores em vista do público que se quer atingir.

Em relação à forma composicional, os gêneros textuais são organizados segundo um modelo formal que define quantas e quais são as suas partes e em que ordem elas aparecerão. Trata-se de um esqueleto, uma forma, que geralmente caracteriza a composição dos textos de um mesmo gênero. Para Costa Val (2007), é preciso se levar em conta os seguintes elementos, ao se trabalhar com a forma composicional dos gêneros em sala de aula: a forma, o esquema usual; a composição em partes; a ordenação das partes; a função de cada parte; a articulação das partes entre si.

A forma composicional da tirinha guarda semelhanças com a de outros gêneros em quadrinhos, especialmente por causa de seu formato e do fato de englobar elementos verbais e visuais característicos desses gêneros. Segundo Ramos (2017), diferenciar os gêneros no formato de quadrinhos depende do contexto de produção e de circulação dessa produção, embora o autor reconheça que os limites demarcatórios sejam muito tênues. Para Ramos (2017, p. 63),

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

A distinção entre gêneros formados por quadrinhos e suas nomenclaturas tem, segundo Ramos (2011), fomentado uma apropriação indiscriminada e sem critério no uso de termos de gêneros no âmbito dos quadrinhos. Para o autor, o formato, que está vinculado ao suporte que

o veicula, é um dos elementos determinantes do gênero tirinha. “O próprio nome, tiras, advém da percepção do espaço físico por elas utilizado” (RAMOS, 2011, p. 91). Por isso, estruturalmente, pode se afirmar que, em geral, as tirinhas são divididas horizontalmente em um número limitado de quadrinhos, três ou quatro; são compostas de balões, os quais representam a fala, o pensamento, enfim, a expressão dos personagens.

Como já foi mencionado, há recursos usados na composição das tirinhas que são marcas comuns, compartilhadas por outros gêneros de histórias em quadrinhos. Entre esses recursos, os principais são o formato em quadrinhos, delimitados por linhas demarcatórias, o uso do balão para inserir a fala dos personagens, as onomatopeias, as expressões faciais/corporais dos personagens, que conduzem a narrativa e substituem, por vezes, a palavra escrita, além de elementos visuais externos que podem caracterizar o espaço e o tempo da narrativa. Almeja-se que, por já ser um gênero conhecido pelos alunos, eles tenham ciência dos elementos e das partes que compõem a tirinha. É um conhecimento necessário que precisa ser ativado, antes da leitura, para que os alunos sejam capazes de compreender o funcionamento, a intenção comunicativa, a temática, os sentidos construídos, entre outros aspectos desse gênero textual.

Sobre o estilo, Costa Val (2007) diz que ele diz respeito à maneira mais usual com que são empregados os recursos linguísticos nos textos de determinado gênero e que é definido em função da esfera social em que esse gênero circula. Para ela, um estilo de gênero se configura, por exemplo, pelo emprego característico de:

- vocabulário – mais formal ou mais coloquial, com termos específicos da área de conhecimento, da esfera social de circulação;
- recursos morfosintáticos – de acordo com a variedade linguística usada no contexto social de circulação, com preferência por construções sintáticas mais simples ou mais complexas;
- organizadores textuais (conjunções ou expressões adverbiais que inter-relacionam as grandes partes do texto, os parágrafos, as orações) – conforme o tipo textual predominante no texto e/ou em cada passagem do texto;
- paragrafação e pontuação – de acordo com a variedade linguística usada e com o tipo textual;
- tempos e modos verbais – de acordo com o tipo textual predominante no texto e/ou em cada passagem do texto;
- elementos da cadeia referencial (ou recursos de coesão nominal, que introduzem ou retomam informações no texto, sinalizando de que se está falando a cada momento) – de acordo com a variedade linguística usada, o contexto social de circulação e, em alguns casos, com o tipo textual. (COSTA VAL, 2007, p. 28)

Quanto à estilística da tirinha, vê-se que a linguagem mais utilizada é a informal, com marcas coloquiais, e sua sintaxe prima por construções mais simples. A escolha dos recursos linguísticos (fraseológicos, gramaticais e lexicais) é determinada pelo objetivo de todo gênero, que é atingir um determinado ouvinte e obter uma resposta. No caso da tirinha, são também

usados recursos visuais que interagem com os recursos verbais para que o sentido seja mais facilmente construído. Algumas tirinhas, por exemplo, usam a cor como artifício para chamar mais atenção do leitor, além de um cenário de fundo, que contribui para contextualizar a narrativa.

Considerando a sua constituição, Ramos (2010) define tirinhas, ou tiras, como ele prefere chamar, como textos curtos, mas que possuem uma sequência textual narrativa, cuja peculiaridade é apresentar um desfecho inesperado, que seria a essência do humor. Cria-se um cenário para o leitor e depois se revela outro, numa mudança brusca de situações que precisam ser compreendidas para a construção de sentido. Para essa compreensão, há a necessidade de conhecimentos prévios e inferências por parte do leitor, partindo da análise de seus elementos verbais e visuais. Vale lembrar que o *corpus* deste trabalho são as tiras cômicas, uma vez que estão mais presentes nos jornais, livros didáticos e na internet, sendo, portanto, mais conhecidas e mais próximas dos alunos.

Na mesma perspectiva, Guimarães (2013) corrobora a ideia de que a função da tirinha é provocar efeito de humor, que surge pelo não esperado, ou seja, pela quebra de expectativa. Nesse caso, a ruptura contribui para a produção de coerência que, numa concepção pragmática, também contribui com a noção de que o texto escrito não deve ser recebido passivamente. Para Guimarães (2013, p. 17), “um texto não tem sentido por si mesmo, mas graças à interação que se estabelece entre o conhecimento apresentado no texto e o conhecimento de mundo armazenado na memória do interlocutor.”

Por outro lado, sabe-se que os gêneros textuais que integram recursos visuais e verbais demandam modos diferenciados de leitura em um trabalho mais ativo por parte do leitor. Tomando a linguagem como centro do seu trabalho, normalmente o professor de Língua Portuguesa utiliza em suas aulas textos de diversos gêneros, entre eles a tirinha. No entanto, é uma prática comum seguir a orientação dos livros didáticos, que costumam se limitar a explorar aspectos gramaticais e interpretativos em detrimento de todos os outros elementos que compõem esse gênero, como função social, humor, crítica, elementos não verbais, entre outros. Tais elementos são essenciais para que os gêneros multimodais cumpram a sua função comunicativa em toda a sua plenitude de acordo com suas particularidades, desde as características formais às funcionais.

De acordo com Soares (2004), por muito tempo, textos como as tirinhas foram pouco apreciados em sala de aula devido ao preconceito de que a brevidade desses textos poderia não favorecer o letramento, entendido como o desenvolvimento de habilidades de uso do sistema convencional da escrita em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem

esse sistema. O surgimento de novas tecnologias, no entanto, contribuiu para que as pessoas passassem a se informar e a interagir por meio de uma multiplicidade semiótica presente em textos que antes não faziam parte do seu cotidiano. Segundo Ramos (2017), as tiras reúnem duas características que colaboram para a sua inclusão no ensino brasileiro: o tamanho diminuto, que facilita a sua reprodução e edição; e a densidade de conteúdo, devido à quantidade de informações que reúne em curto espaço. “Não por acaso, elas figuram em livros didáticos, apostilas, vestibulares, em documentos oficiais relacionados à educação” (RAMOS, 2017, p. 169).

Não há como negar a acessibilidade a diversos gêneros textuais oportunizada pela tecnologia, nem as mudanças que ela trouxe, direta ou indiretamente, no âmbito escolar. Como também não há como negar a necessidade de explorar toda a potencialidade dos hipertextos multimodais, uma vez que estão inseridos nesse novo contexto dos multiletramentos, termo criado por um grupo de pesquisadores de Londres para se referir aos novos letramentos exigidos pelo caráter multimodal dos textos contemporâneos e pela multiculturalidade característica das sociedades globalizadas, hoje amplamente utilizado nas discussões acerca da leitura na era digital. Para Rojo (2012), o conceito de multiletramentos está interligado a dois tipos de multiplicidade presentes em nossas sociedades na contemporaneidade: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13).

Os textos multimodais são textos compostos de linguagem verbal e não verbal com o objetivo de proporcionar uma melhor inserção do leitor no mundo contemporâneo, e se apresentam muito favoráveis ao trabalho em sala de aula, na medida em que podem despertar o senso crítico do aluno. Além disso, também contribuem para ampliar seu universo leitor e proporcionar a compreensão do mundo em que vive. Nessa acepção, o trabalho com tirinhas requer uma reflexão sobre a multimodalidade textual, por esse gênero estar no campo dos hipertextos multimodais e multissemióticos, ou seja, são considerados textos “compostos de muitas linguagens (ou modos ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19).

Como um texto multimodal, a tirinha é um gênero que reúne algumas das semioses características dos tempos de hoje, o que a faz se aproximar do leitor contemporâneo. É preciso reconhecer que o avanço tecnológico fez despontar leitores altamente digitais, que buscam dar conta dessa diversidade semiótica presente nos textos que se encontram nas mídias. A escolha

do gênero tirinha para ser trabalhado nesta pesquisa se deu justamente por essa aproximação de suas características com o caráter multimodal/digital dos alunos.

Nas tirinhas, uma linguagem complementa a outra, mas há também exemplos em que a linguagem visual predomina ou aparece como único elemento textual. Nesse sentido, os recursos visuais merecem destaque nesse gênero textual, cuja presença precisa ser analisada e interpretada para que a produção do sentido global do texto seja possível. Devido às dificuldades que os alunos apresentam em fazer essa leitura visual e necessária dos textos multimodais, torna-se importante o desenvolvimento de práticas docentes para o ensino e a aprendizagem desse tipo de gênero textual na escola.

Após a exposição da teoria que embasa este trabalho e de questões relevantes aqui retratadas, serão apresentados, na próxima seção, os fundamentos metodológicos, objetivando detalhar toda a ação e instrumentos utilizados no trabalho desta pesquisa.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ao se propor uma prática pedagógica, principalmente a partir de uma pesquisa científica, faz-se necessário considerar os componentes que a envolvem, bem como a metodologia aplicada, para que os objetivos sejam mais facilmente atingidos. Nesse sentido, após a fundamentação teórica deste trabalho, o próximo passo é a exposição dos procedimentos metodológicos adotados, da contextualização do ambiente, assim como a apresentação dos sujeitos da pesquisa e do *corpus* utilizado para o desenvolvimento do projeto. Além disso, é feita a exposição da proposta, abordando-se alguns aspectos da tirinha, a fim de que se deixem mais claras algumas questões específicas desse gênero que serão trabalhadas durante as oficinas, assim como as estratégias de leitura que serão usadas na intervenção. No último tópico, encontra-se um quadro-resumo da proposta de intervenção, com a divisão de módulos, objetivos e resumo das atividades.

Dessa forma, esta seção objetiva fazer essa exposição, considerando a importância de se esclarecerem os procedimentos teórico-metodológicos, bem como apresentar os elementos envolvidos nesta proposta, uma vez que o seu conhecimento é pertinente para um melhor entendimento da proposta interventiva e do caderno de leitura que resultará de toda a experiência e que poderá servir para auxiliar outros professores a trabalhar a leitura de forma sequencial em sala de aula.

### 2.1 A metodologia

O trabalho de pesquisa é um dos caminhos a ser percorrido para se chegar a uma reflexão crítica sobre questões referentes ao ensino e à resolução de problemas detectados nesse percurso. Nessa perspectiva, a escolha da pesquisa-ação como método norteador deste trabalho corrobora os moldes do curso de mestrado profissional em Letras - PROFLETRAS, cuja instrução normativa determina que o trabalho de pesquisa proponha uma intervenção pedagógica, em função de problemas identificados nas aulas de Língua Portuguesa, a fim de minimizá-los e promover uma melhor aprendizagem dos aspectos que envolvem o uso da língua.

Por supor uma forma de ação planejada, a pesquisa-ação contribui para transformar a realidade e melhorar a prática pedagógica, uma vez que é um meio de produzir conhecimento sobre os problemas vivenciados na escola. Assim, sendo o professor um pesquisador colaborativo, investigador e investigado, reduz-se o distanciamento entre a realidade e o saber

acadêmico, valorizando-se a reflexão e a experiência como dois elementos complementares, e possibilita que ele atue, intervenha, ressignifique a sua prática em sala de aula.

Segundo Thiollent (2011, p.20),

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica 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 ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nesse sentido, a pesquisa-ação, além de ter uma abordagem qualitativa, tem caráter interventivo e exige um trabalho mais ativo do professor-pesquisador, assim como dos alunos, sujeitos colaboradores nesse processo. Além disso, é um modelo que pressupõe uma integração do conhecimento teórico a questões e problemas que envolvem um grupo social, na busca de minimizar esses problemas. Thiollent (2011) ainda reafirma o caráter dialógico desse método ao frisar a importância de os objetivos dos pesquisadores estarem afinados com os interessados, no caso deste trabalho, os alunos do 8º ano. Para isso, é fundamental que se adote uma linguagem apropriada, não só durante o desenvolvimento do projeto, mas na produção de material didático.

Em relação aos princípios procedimentais, a pesquisa-ação não segue etapas rigidamente ordenadas, tendo como uma de suas características a flexibilidade. De acordo com Gil (2002, p. 143) “ocorre um constante vaivém entre as fases, que é determinado pela dinâmica do grupo de pesquisadores em seu relacionamento com a situação pesquisada”. No entanto, é preciso lembrar que, apesar de não haver uma rigidez na ordenação e na fixação das etapas, todo processo de pesquisa social envolve planejamento, coleta de dados, análise e interpretação e redação do relatório, etapas que podem ser subdivididas em outras mais específicas.

Na visão de Franco (2005), um outro aspecto importante a ser considerado na pesquisa-ação é o tempo para a sua realização, que deve ser longo. Daí decorre a imprevisibilidade como um componente inerente à sua prática. Considerar a imprevisibilidade significa “estar aberto para reconstruções em processo, para retomadas de princípio, para recolocação de prioridades, sempre no coletivo, por meio de acordos consensuais, amplamente negociados” (FRANCO, 2005, p. 493). Reforça-se, portanto, a importância de se ser flexível não só em relação às etapas, mas também ao tempo dedicado a elas, uma vez que é preciso priorizar o processo interativo entre os sujeitos envolvidos e não só o produto, a fim de não descaracterizar a pesquisa.

Levando-se em conta os aspectos já mencionados, pode-se afirmar que a pesquisa-ação tem se mostrado uma estratégia eficiente para alcançar os objetivos de pesquisas como esta. Nessa perspectiva, adotou-se como procedimento metodológico a organização de atividades

divididas em oficinas de leitura. Essa organização permite que o professor conduza as atividades de forma mais efetiva para que os alunos dominem melhor o gênero em estudo e aprimorem seus conhecimentos linguísticos, principalmente em relação a estratégias de leitura e compreensão textual.

## **2.2 Contextualização da escola**

A escola escolhida para a aplicação deste projeto está localizada no município de Nossa Senhora Aparecida, em Sergipe, e é a única instituição escolar pertencente à rede estadual de ensino no referido município. Com um total de 415 alunos matriculados em 2019, oferta o ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) no turno matutino e o Ensino Médio nos três turnos, atendendo a alunos da cidade e dos povoados, localizados na zona rural. Após o decreto de sua autorização, em 11/09/1979, a escola passou por apenas duas reformas, que ocorreram há mais de 20 anos, e por alguns pequenos reparos em alguns anos posteriores: o último foi no ano de 2017, por conta de parte do telhado de uma sala que cedeu.

Dessa forma, a estrutura física da referida instituição de ensino ainda é precária diante de algumas necessidades para um melhor desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, uma vez que não possui sala de informática, sala de leitura, biblioteca, sala de vídeo, refeitório, quadra esportiva, ou algum espaço coberto adequado para atividades educacionais coletivas. O prédio é dividido em 8 salas de aula, uma cantina, um almoxarifado, uma sala de professores, uma secretaria e um pequeno pátio coberto.

É importante enfatizar que o pequeno acervo de livros que a escola possui é armazenado em estantes distribuídas na sala de professores, um pequeno espaço que, além dessas estantes, só comporta uma mesa redonda com cinco cadeiras. Diante dessa realidade, as atividades de leitura são realizadas em sala de aula ou na biblioteca municipal, que fica a poucos metros da escola.

Quanto à equipe de trabalho, a escola conta com 23 professores - sendo a grande maioria com graduação em sua área de ensino - um diretor, um coordenador, um secretário e 7 profissionais de serviços administrativos e gerais. Vale frisar que a escola passou dois anos sem coordenador, cuja vaga só foi preenchida há poucos meses, e há falta de vigilantes e auxiliares administrativos, o que faz com que a equipe diretiva fique sobrecarregada com os trabalhos burocráticos. Consequentemente, há um comprometimento da parte pedagógica de suas funções.

### **2.3 Os sujeitos da pesquisa**

Os discentes que fazem parte desta pesquisa são alunos do 8º ano B. A turma é composta por 22 alunos, entre 12 e 14 anos, sendo 11 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Percebe-se que não há uma grande defasagem em relação à idade e ao ano em que estão estudando, uma vez que a grande maioria possui a idade esperada para frequentar o referido ano.

Vale frisar que a maioria dos alunos são oriundos da zona urbana e apenas 2 deles moram na zona rural, dependendo, portanto, do transporte público para chegarem à escola. Esse é um dado relevante, pois a realidade mostra que alunos vindos da zona rural têm menos contatos com livros ou com a internet fora do ambiente escolar, uma vez que seus pais são, em grande parte, analfabetos ou semianalfabetos e, como trabalhadores rurais, possuem uma renda baixa, que impossibilita a compra de livros ou revistas, por exemplo. Por sua vez, os alunos que moram na cidade têm mais contatos com os livros, seja em casa ou na biblioteca pública do município, o que deveria representar uma leitura mais proficiente por parte desses alunos.

No entanto, no contexto geral, os alunos demonstram alguma dificuldade para compreender o que leem e uma certa resistência para desenvolver atividades convencionais de leitura, como questionário sobre informações retiradas do texto, sem uma preparação prévia e uma discussão reflexiva, e estratégica sobre o exercício da leitura. É importante ressaltar que, quando se fala em leitura, não é no sentido da decodificação, pois os sujeitos desta pesquisa não apresentam deficiência na correspondência entre grafemas e fonemas, nem na leitura em voz alta. A leitura a que este trabalho se refere corresponde à concepção de leitura como uma atividade de produção de sentido, aspecto que necessita ser bem trabalhado, a fim de auxiliar os alunos a compreenderem o que leem com mais eficiência.

É importante frisar que a escolha da turma se justifica por já ser conhecida pela pesquisadora, uma vez que ela já leciona para esses alunos e conhece suas dificuldades de leitura e interpretação, o que permite um trabalho melhor direcionado para tentar sanar os problemas já mencionados a partir de um trabalho com a tirinha, um gênero textual que desperta o interesse dos sujeitos da pesquisa.

### **2.4 *Corpus* da pesquisa**

Como elemento integrante desta pesquisa, sabe-se que a tirinha é um gênero multimodal que faz parte das exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja orientação é de que os livros didáticos trabalhem com textos que articulem as linguagens verbal e não verbal.

Essa exigência se dá pelo fato de que “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2017, p. 66).

No entanto, de acordo com Ramos (2017), é preciso que o trabalho com esses textos esteja vinculado a uma proposta clara e bem definida que explore, além do conteúdo da história, todos os recursos verbais e visuais, característicos do gênero quadrinhos, no qual a tirinha se insere. Ademais, busca-se, com essa proposta, proporcionar ao aluno um maior tempo dedicado à leitura em sala de aula direcionado a um gênero textual, mas que certamente servirá para o estudo de outros gêneros multimodais.

Dessa forma, o *corpus* utilizado nas oficinas propostas por esta pesquisa é composto por tirinhas cômicas da Turma da Mônica, uma vez que a obra de Maurício de Sousa é atemporal e encanta crianças e adultos. Além disso, foram levadas em consideração as seguintes questões: os aspectos semânticos e formais a serem explorados; a temática, que é variada e mexe com o imaginário, despertando, assim, a atenção do leitor, independentemente de sua idade; os personagens e suas especificidades, sendo a maioria conhecida dos alunos; a narrativa, que deve não só provocar humor, mas desenvolver o senso crítico do aluno.

## **2.5 Exposição da proposta: de aspectos do gênero às estratégias de leitura**

Este trabalho propõe a compreensão de textos narrativos a partir do gênero tirinha, tendo como suporte a realização de oficinas direcionadas para a leitura desse gênero textual. Trabalhar com tirinhas possibilita o entendimento de textos narrativos, uma vez que esse gênero constitui uma história curta, com ação e momentos-chave expressos na narrativa gráfica, ao mesmo tempo em que outros são inferidos pelo leitor. Para desenvolver essas oficinas, foram escolhidas algumas tirinhas da Turma da Mônica, como já foi declarado, uma vez que seus personagens despertam o interesse dos alunos, o que fomenta o raciocínio dedutivo, a análise das ações, a antecipação de acontecimentos, o raciocínio inferencial e a apreciação valorativa do texto. Vale ressaltar que os quadrinhos de Maurício de Sousa retratam temáticas relacionadas às práticas sociais presentes na vida contemporânea. Isso contribui para que os alunos (re)construam representações de sua realidade e se identifiquem com as situações presentes nas histórias criadas.

Em relação às personagens, há também uma grande identificação por parte dos leitores, seja com a personalidade forte da Mônica, com a gula da Magali, ou até mesmo com o medo

de tomar banho do Cascão, só para citar alguns exemplos. Assim, Mauricio de Sousa não só aborda aspectos da infância, mas evidencia as individualidades que cada um possui, contribuindo para que seus leitores compreendam a si mesmos e ao contexto social em que estão inseridos.

Ademais, para que uma tirinha seja lida e compreendida, é preciso que se atente para alguns elementos, especialmente os elementos não verbais, tais como: as várias formas do balão, as formas de representação do som (onomatopeias), as formas de apresentação do quadrinho, o contorno ou não dos quadros, as metáforas visuais, a expressão facial/corporal dos personagens etc. Esses elementos são informativos e contribuem para a construção de sentido dos quadrinhos, além de proporcionar ao leitor a visão de que as imagens são elementos que, integrados ao plano verbal, são responsáveis pela construção do(s) sentido(s) de textos multimodais como as tirinhas.

O balão, que é um dos recursos principais para a identificação da linguagem dos quadrinhos, passou, de acordo com Cagnin (1975), de um simples indicador de fala a um elemento capaz de desenvolver uma série infinita de virtualidades, chegando a se aliar aos poderes sugestivos da imagem. Essa afirmação decorre do fato de os balões possuírem diversos formatos, expressando os estados e emoções dos personagens, de acordo com a situação comunicativa que o autor pretender na história criada. Assim, Cagnin (1975) propõe alguns nomes aos diversos tipos de balões de acordo com o seu formato, como balão-fala, balão-pensamento, balão cochicho, balão-berro, balão-uníssonos, entre outros. O autor ainda ressalta que a diversidade de criações individuais para os balões não dificulta o seu entendimento, uma vez que sua forma está intimamente ligada ao texto e à narrativa, transformando uma realidade linguística, abstrata, em realidade física e concreta.

Um outro elemento distintivo quando se fala em quadrinhos é a onomatopeia. Para Cagnin (1975), a onomatopeia possui duplo aspecto: analógico (envolve o tamanho dos grafemas, volume, tridimensionalidade, formas as mais variadas) e linguístico (aproveita a qualidade do grafema representado e pode variar de língua para língua). Dessa forma, a onomatopeia é mais um recurso visual e linguístico que sintetiza uma ação, sendo que seu uso constante e repetido acaba por fixar símbolos incorporados à linguagem dos quadrinhos.

**Figura 1: Tirinha com onomatopeia**



Fonte: [http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/?tg\\_quadrinho=tiras](http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/?tg_quadrinho=tiras)

Observando a figura 1, percebe-se o uso da onomatopeia “POF” para representar o som da surra dada por Mônica com a utilização do seu coelhinho. Embora o som de uma agressão desse tipo ou de uma pancada possa ter outra representação gráfica, Maurício de Sousa sempre usa essa onomatopeia em situações similares, cuja ação é realizada pelo mesmo personagem, usando sempre o coelhinho como instrumento. Dessa forma, nessa tirinha, o leitor facilmente associará a onomatopeia ao som da surra, que já se anuncia no primeiro quadrinho com a leitura visual de Mônica rodopiando seu coelhinho, nitidamente zangada, enquanto corre atrás de Cebolinha. Na sequência, esse pressuposto se concretiza no segundo quadrinho, com a visão de Cebolinha com o rosto machucado, nos ares, dada a força expelida pelo golpe.

Outra característica presente nas tirinhas que merece destaque é a utilização de figuras cinéticas e de metáforas visuais. As figuras cinéticas são artifícios (traços, linhas e repetição de imagens) criados pelos desenhistas para dar a sensação de movimento, uma vez que as imagens nos quadrinhos são sempre fixas. Servem para representar deslocamentos, oscilações e impactos. Já as metáforas visuais são “signos ou convenções gráficas que têm relação direta ou indireta com expressões do senso comum, como por exemplo, ‘ver estrelas’, ‘falar cobras e lagartos’, ‘dormir como um tronco’ etc” (VERGUEIRO, 2014, p. 52).

Essas metáforas são utilizadas para expressar “ideias e sentimentos” e, em geral, reforçam o conteúdo verbal de forma sintética, já que uma imagem representada por uma metáfora visual equivale, no mínimo, a uma frase. Além disso, como lembra Cagnin (1975), outro aspecto importante em relação a esses símbolos é o fato de que eles são mais ou menos motivados, e estão sempre ligados ao seu referente, como causa ou como efeito.

**Figura 2: Tirinha com metáfora visual**



Fonte: <http://caboclosletrados.blogspot.com/2011/05/historias-em-quadrinhos-oralidade-em.html>

Na figura 2, pode-se perceber que a metáfora visual representada pelas estrelas ao redor da cabeça de Cebolinha equivale à frase “Cebolinha viu estrelas”, fato ocorrido como consequência das batidas dos pés da personagem Mônica em seu rosto, quando ela tenta nadar.

A elipse, ancorada em uma imagem, também é um recurso utilizado nas tirinhas. Em relação à elipse, Cagnin (1975) afirma que ela pode ser usada como recurso de economia no processo de comunicação ou para criar suspense ou graça, dependendo da intenção do autor e da própria sequência narrativa.

**Figura 3: Tirinha com elipse**



Fonte: <https://arteemanhasdalingua.blogspot.com/2011/08/mas-essa-magali.html>

No exemplo da figura 3, vê-se que Maurício de Sousa usou o recurso da elipse ao omitir a ação no segundo quadrinho, que foi substituída pela imagem do som. Nesse caso, o leitor compreenderá a ação a partir do que foi lido no primeiro quadrinho e do seu conhecimento de que a onomatopeia “chuac” representa o som de um beijo.

Como já foi referido, a montagem de uma tirinha, pelo próprio formato, implica contar uma história em espaço e tempo curtos, uma vez que toda a narrativa se inicia e termina em até

quatro quadrinhos. Nessa perspectiva, além dos recursos de ordem verbal e visual já citados, as tirinhas, cujo tipo discursivo predominante é a narração, têm em sua construção elementos narrativos como a passagem do tempo, a composição do espaço, entre outras possibilidades. Ao se trabalhar a compreensão desse gênero textual, considera-se pertinente explicitar como esses elementos se apresentam, uma vez que compreender a estrutura composicional da tirinha é essencial para compreender também o seu sentido.

A leitura de tirinhas obedece a ordem dos balões e da disposição dos quadrinhos, que devem ser lidos da esquerda para a direita, ou de cima para baixo, para as tirinhas verticais. Essa ordem de leitura tem implicações cronológicas na sequência narrativa, uma vez que o autor organiza os balões e as imagens obedecendo ao encaminhamento natural da leitura dos espaços. Segundo Cagnin (1975), uma das noções deduzidas da leitura que merece destaque é a ideia de tempo, pela sua importância na sequência narrativa. O autor propõe seis maneiras de como o tempo pode aparecer na linguagem dos quadrinhos:

- 1- O tempo enquanto sequência de um antes e de um depois: a comparação entre dois momentos possibilita a percepção de sucessão temporal.
- 2- O tempo enquanto época histórica: pode ser percebido pelos elementos visuais.
- 3- O tempo astronômico: indicação de períodos do dia a partir de ícones como sol ou lua, contrastes de tons e cores, por exemplo.
- 4- O tempo meteorológico: traduzido por figuras específicas que indicam o clima (calor, frio, chuva, etc).
- 5- O tempo da narração: momento da representação da narração em si, que se torna presente enquanto é lido, está presente em todos os quadrinhos.
- 6- O tempo de leitura: refere-se à linearidade da leitura, feita quadro a quadro e respeitada pelo leitor, embora tenha todos os quadros a sua frente.

Embora essas noções de tempo não estejam em todas as tirinhas, faz-se pertinente o seu conhecimento, uma vez que o tempo é elemento essencial nos quadrinhos. Segundo Ramos (2010, p. 128-129) “quanto maior o número de vinhetas para descrever uma mesma ação, maior a sensação e o prolongamento do tempo”. Em sentido contrário, quando ocorrem elipses, ou se condiciona a ação a poucos quadros, a impressão é de que a narrativa se realiza em tempo mais breve.

**Figura 4: Tirinha com exemplo de condensação do tempo**



Fonte: <http://blogxandrohq.blogspot.com/2011/01/tiras-n1367-turma-da-monica-mauricio-de.html>

Pode se notar que, na figura 4, há uma sequência narrativa organizada em três vinhetas, sendo que a do meio não é demarcada por linhas e corresponde a uma elipse, que precisa ser inferida pelo leitor. Dessa forma, o autor condensou toda a cena da surra que Cebolinha levou da Mônica, substituindo-a por uma onomatopeia que a resume e, conseqüentemente, torna a narrativa mais breve, cujo tempo se dá entre dois momentos: um antes e um depois. Em relação ao espaço da narrativa, pode-se dizer que os elementos visuais são os responsáveis por determiná-lo e, assim como o tempo, está condicionado ao pouco espaço que os quadrinhos ocupam numa página.

Quanto ao narrador, a sua presença nas tirinhas é constantemente dispensada, devido ao fato de serem histórias breves em que a imagem e os diálogos se relacionam e dão conta da narrativa. Dessa forma, pode-se dizer que os personagens, com suas falas, narram a história; e os diálogos, para além de representarem a fala, fazem a narração seguir; enquanto as imagens, por sua vez, se incubem das informações descritivas.

Um outro aspecto importante a se considerar na leitura das tirinhas é um mecanismo narrativo específico desse gênero a que Cagnin (1975) chama de funções narrativas implícitas em três momentos: uma situação inicial; um elemento que desvia o curso natural da ação, chamado também de elemento disjuntor; e a disjunção operada por este elemento, responsável pela quebra de expectativa e pelo efeito de humor.

**Figura 5: Tirinha exemplificando os três momentos da narrativa**



Fonte: <http://ospequenosensadores.blogspot.com/2011/11/escrevendo-texto-narrativo-partir-de.html>

Tomando a figura 5 como exemplo, têm-se as seguintes funções narrativas:

- Situação inicial: Cascão e uma tartaruga andam tranquilamente.
- Elemento disjuntor: barulho de trovão, que representa o anúncio de chuva.
- Desenlace: Cascão se esconde da chuva no casco da tartaruga, deixando-a desprotegida.

Vale frisar que alguns desses recursos citados já são normalmente conhecidos e compreendidos pelos alunos em sua leitura. No entanto, nem sempre a leitura é feita de forma correta, e muitos desses elementos precisam ser trabalhados sob a mediação do professor. Segundo Solé (1998, p. 42),

[...] para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes que atuam como suporte e recurso.

No caso das tirinhas, em especial as da Turma da Mônica, tem-se um texto de leitura acessível ao aluno do 8º ano, o que faz com que ele se sinta motivado para ler. No entanto, já foi enfatizado que a tirinha é um gênero híbrido, que requer uma leitura aguçada em relação ao entrelaçamento entre as duas linguagens que a compõem, nem sempre feita pelo leitor de forma global. É nesse contexto que o professor deve dar suporte para que a leitura se efetive de forma adequada em relação ao gênero e à produção de sentido.

Nessa perspectiva, é importante frisar que as oficinas foram pensadas a partir das ideias defendidas por Solé (1998), de que há três momentos que devem ser seguidos pelo professor ao se pensar no ensino da leitura: o antes da leitura, que consiste na motivação, na apresentação dos objetivos e no levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema e o gênero abordado; o durante a leitura, momento de explorar as relações que o leitor faz enquanto ler; e

o depois da leitura, que constitui as verificações das confirmações das hipóteses, o posicionamento/a reação do leitor diante do texto.

Antes da leitura, o professor deverá motivar a turma a partir de uma roda de conversa sobre a importância da leitura com uma dinâmica e a apresentação de um vídeo que trate desse tema de forma lúdica. Também deverá fazer uma revisão e atualização do conhecimento prévio dos alunos sobre a tirinha, no momento em que um exemplo desse gênero será apresentado para os alunos. Tal verificação será feita a partir de perguntas que explorem a linguagem híbrida desse gênero, bem como o que os alunos já conhecem sobre ele.

Acredita-se que o fato de se trabalhar com tirinhas da Turma da Mônica colaborará como um elemento motivador para a leitura, pois grande parte dos alunos já estão familiarizados com tais personagens nas histórias em quadrinhos, mas, ao mesmo tempo, poucos leem tirinhas dessa turma, o que pode favorecer para que esse material ofereça certos desafios ao aluno, fator que contribui para o interesse pela leitura. Ou seja, o fato de os alunos não conhecerem as histórias apresentadas, mas estarem mais ou menos ambientados às temáticas e conteúdos abordados nesses textos, significa que o professor deve levar em conta o conhecimento prévio dos alunos ao tempo em que os auxilia a construir adequadamente um significado para tais textos (SOLÉ, 1998).

Durante a leitura é o momento em que ocorre a maior parte da atividade compreensiva, fato que explica um maior número de tarefas exigidas enquanto os alunos leem e buscam compreender o sentido dos textos lidos e alcançar os objetivos pretendidos. Nessa perspectiva, o professor deve fazer a leitura compartilhada na apresentação das tirinhas que forem trabalhadas em sala, e conduzir os alunos através de estratégias, como a formulação de perguntas que encaminhem os alunos para a compreensão global do texto, resumo das ideias do que foi lido, previsão sobre partes do texto que ainda não foram lidas, entre outras. Para isso, o professor deverá pensar em atividades que estejam adequadas ao gênero abordado, uma vez que cada gênero tem suas especificidades, além do fato de que estratégias de leitura não são receitas prontas que servem a toda e qualquer situação.

Em relação às estratégias posteriores à leitura, serão realizadas discussões sobre as informações presentes no texto, bem como as impressões sobre as histórias lidas. Além disso, os alunos poderão fazer resumos escritos ou orais, sintetizando as ideias principais do texto e o relato oral das narrativas, o que fará com que o professor perceba como o aluno compreendeu o texto, as informações que ele selecionou como mais importantes, se houve algum fato importante não percebido pelo aluno, entre outros aspectos.

Vale frisar que nem sempre é possível estabelecer limites definidos entre esses três momentos da leitura, por se tratar de um processo que não pode ser considerado como uma sequência de passos rigidamente estabelecidos, mas como um processo de compressão constituído por atividades cognitivas/metacognitivas guiadas pela intencionalidade do leitor (SOLÉ, 1998).

## 2.6 Resumo da proposta interventiva

As atividades, desenvolvidas em oficinas, corresponderam a 12 horas-aula de 50 minutos, e foram distribuídas ao longo da semana, preferencialmente nos dias em que a turma tinha duas aulas seguidas, o que facilitou o desenvolvimento do projeto.

Abaixo apresenta-se um quadro síntese das oficinas desenvolvidas e que serão detalhadas mais adiante:

**Quadro 1: Síntese das oficinas da proposta de intervenção**

<b>OFICINA 1</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>DURAÇÃO</b>
<b>Apresentação da situação</b> - Motivação - Contato com o gênero - Conversa informal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover uma discussão sobre a importância da leitura para a vida de cada um;</li> <li>• Explorar o conhecimento prévio do aluno a partir da apresentação de tirinhas, suscitando o seu interesse pela leitura desse gênero.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação de vídeo e dinâmica;</li> <li>• Exposição de uma tirinha em Datashow para reconhecimento do gênero;</li> <li>• Diálogo informal para acionar os conhecimentos prévios a respeito das tirinhas, bem como dos personagens da Turma da Mônica;</li> <li>• Confeção de um álbum com os principais personagens da</li> </ul>	2 aulas de 50 minutos

		Turma da Mônica e sua caracterização.	
<b>OFICINA 2</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>DURAÇÃO</b>
<b>Apresentação sequencial dos componentes do gênero</b> - Conhecimento de elementos, como os tipos de balões, as onomatopeias e as metáforas visuais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a estrutura composicional do gênero tirinha</li> <li>• Desenvolver a compreensão global do texto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preenchimento de falas em balões para colagem em cartazes</li> <li>• Leitura segmentada</li> <li>• Jogo de palavras cruzadas</li> <li>• Sistematização e apresentação das informações selecionadas pelos alunos.</li> </ul>	2 aulas de 50 minutos
<b>OFICINA 3</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>DURAÇÃO</b>
<b>Estrutura composicional da narrativa nas tirinhas</b> - Exploração dos elementos narrativos como a passagem do tempo, a composição do espaço e dos personagens e as funções narrativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a estrutura composicional da narrativa nas tirinhas;</li> <li>• Promover atividades voltadas para esse reconhecimento;</li> <li>• Explorar os elementos narrativos característicos da tirinha.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação de tirinhas em slides para uma leitura quadro a quadro.</li> <li>• Leitura coletiva e perguntas dirigidas para a inferência de sentidos do texto.</li> <li>• Preenchimento de prancha</li> <li>• Reconto oral com suporte visual</li> </ul>	3 aulas de 50 minutos
<b>OFICINA 4</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>DURAÇÃO</b>
<b>Identificação de elementos explícitos e</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber os pressupostos e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura colaborativa</li> </ul>	2 aulas de 50 minutos

<p><b>implícitos que estabelecem o sentido do texto</b></p>	<p>subentendidos na leitura de tirinhas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o sentido do texto e perceber que nem tudo que entendemos está escrito ou explícito.</li> </ul>	<p>com levantamento e confirmação de hipóteses</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação do último quadrinho a partir da leitura e observação dos elementos verbais e visuais</li> <li>• Jogo de formação de tirinhas</li> </ul>	
<p><b>OFICINA 5</b></p>	<p><b>OBJETIVOS</b></p>	<p><b>ATIVIDADES</b></p>	<p><b>DURAÇÃO</b></p>
<p><b>A temática nas tirinhas</b> - Uso de pressupostos e subentendidos, da ironia e do humor</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o dizível nas tirinhas;</li> <li>• Perceber que as tirinhas tratam de temas diversificados e identificá-los com a leitura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e formulação de perguntas</li> <li>• Jogo de caça-palavras</li> </ul>	<p>1 aula de 50 minutos</p>
<p><b>OFICINA 6</b></p>	<p><b>OBJETIVOS</b></p>	<p><b>ATIVIDADES</b></p>	<p><b>DURAÇÃO</b></p>
<p><b>A tirinha e sua identificação com o leitor</b> - Relação do texto com vivências e experiências cotidianas dos alunos/leitores</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover uma discussão sobre a temática das tirinhas e sua relação com as vivências dos alunos;</li> <li>• Refletir sobre associações, experiências sensoriais, sentimentos que a história lida pode suscitar no leitor;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura colaborativa com perguntas direcionadas</li> <li>• Roda de conversa</li> <li>• Exposição de tirinhas para leitura e identificação de situações e vivências do leitor.</li> <li>• Sistematização dos conhecimentos</li> </ul>	<p>2 aulas de 50 minutos</p>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Explorar as estratégias já usadas na produção e leitura de tirinhas</li></ul>	adquiridos a partir de exposição oral	
--	---	---------------------------------------	--

Fonte: Dados da pesquisadora

Vale frisar que essa sequência de atividades foi elaborada com o intuito de fazer com que o aluno do 8º ano compreenda melhor o gênero narrativo tirinha a partir de estratégias de ensino de leitura que lhe garantam mais autonomia na leitura. No entanto, ela pode ser adaptada, com as devidas adequações, a qualquer texto do gênero narrativo e a outras turmas do ensino fundamental, como pode ser constatado no relato da aplicação da proposta na seção seguinte.

### **3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: TIRAS EM SALA DE AULA**

Esta seção está dividida em dois tópicos: o primeiro contempla o desenvolvimento da proposta e o relato de sua aplicação em sala de aula, com algumas considerações; e o segundo, a análise dos dados e resultados.

#### **3.1 Aplicação da proposta**

A intervenção pedagógica foi iniciada em sala de aula em meados de setembro de 2019 e finalizada ao final do mês de outubro do mesmo ano.

A fim de tornar a proposta mais dinâmica, a exposição das tirinhas foi feita através de *slides* e cartazes, uma vez que o gênero é predominantemente visual, e foram utilizados alguns jogos como caça-palavras, quebra-cabeça e palavras cruzadas. Como a escola não possui sala de vídeo ou qualquer outro espaço disponível, o projeto foi realizado essencialmente na própria sala da turma.

É importante salientar que, antes da elaboração desta proposta, foi feita uma avaliação da leitura dos sujeitos da pesquisa a partir da própria experiência da pesquisadora com a turma durante o primeiro semestre do ano letivo, em que se constata que nenhum aluno dessa turma apresenta dificuldade no processo de decodificação de palavras ou na extração de respostas explícitas no texto, algo comumente trabalhado nos livros didáticos. Portanto, a ênfase das atividades se dá no nível da compreensão do texto e nas estratégias usadas para alcançar essa compreensão, mesmo que em alguns momentos tenha havido questões de extração de respostas visualmente encontradas no texto.

Enfim, as oficinas resultaram em 12 aulas interativas que serão relatadas a seguir, juntamente com os seus objetivos e com uma análise dos resultados de cada intenção planejada nos encontros com os pesquisados.

#### **Oficina 1: Apresentação da situação: reconhecendo o gênero tirinha (2 aulas de 50 minutos)**

Objetivos: Promover uma discussão sobre a importância da leitura para a vida de cada um; explorar o conhecimento prévio do aluno a partir da apresentação de tirinhas, suscitando o seu interesse pela leitura desse gênero.

## Aula 1: Estimular a curiosidade e o apetite pela leitura

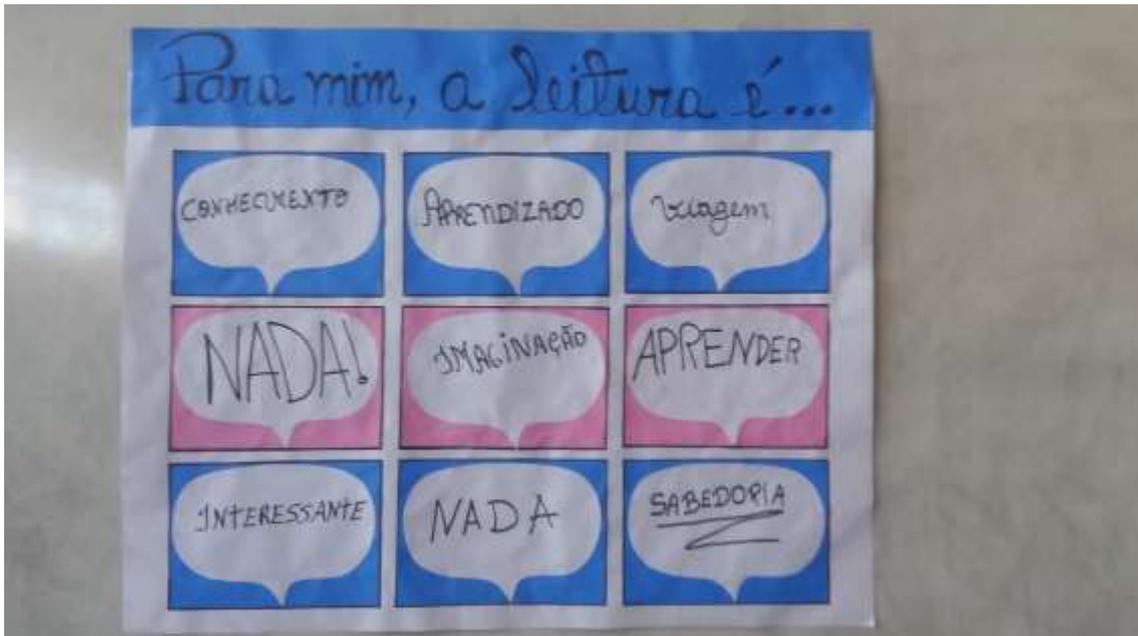
Antes de apresentar a proposta aos alunos, achou-se necessário criar um ambiente propício à leitura, provocando uma discussão sobre a importância de se ler. Como estímulo inicial, foi apresentado, em *datashow*, “A menina que odiava livros”, um curta-metragem de aproximadamente sete minutos, disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=mvekE\\_X3IjM](https://www.youtube.com/watch?v=mvekE_X3IjM)>. O pequeno filme conta a história de uma garota que não gostava de livros - embora estivesse sempre rodeada deles, pois seus pais amavam ler -, até que, após um acontecimento mágico, ela descobre o rico universo da leitura. Percebeu-se que os alunos gostaram muito do vídeo e acharam interessante como a personagem começou a gostar de ler. Alguns relataram sua própria experiência inicial com os livros.

Após a apresentação do vídeo, realizou-se uma pequena dinâmica, distribuindo cartões em branco para os alunos e lhes pedindo que escrevessem em uma palavra o que a leitura representava para eles. Em seguida, recolheram-se os cartões, que foram colocados em uma caixa e distribuídos de forma aleatória entre os participantes. Cada um leu o que continha no seu cartão e tentou adivinhar de quem seria aquela resposta. Quando acertava o autor da resposta do cartão, o aluno o colava em um painel, previamente preparado pelo professor, e explicava como tinha chegado àquela dedução. Em seguida, o aluno citado continuava a brincadeira, tentando adivinhar quem havia escrito o cartão que ele tinha em mãos. Caso o aluno não acertasse, continuava com o cartão e o professor passava a vez para outro aluno. Essa sequência foi seguida até que todos os cartões foram lidos e colados no painel.

Por fim, gerou-se uma discussão sobre as respostas expostas no painel e a importância da leitura em suas vidas. Com essa dinâmica, o professor pôde perceber que a leitura tinha valores diferentes para alguns alunos, sendo significativa para alguns e nada representando para outros, conforme as respostas contidas nos cartões. O fato de alguns alunos responderem que a leitura não representa nada para eles chamou a atenção para o desafio de preencher essa lacuna, talvez deixada pelo fato de eles não terem tido contato com os livros desde cedo, pela falta de incentivo familiar e pelo despreparo da escola, devido à automatização da leitura ser a ação mais frequente nas salas de aula.

Vale ressaltar que o painel foi feito em formato de uma história em quadrinhos e os cartões em formato de balões de fala para que, ao final da dinâmica, os alunos já tivessem uma imagem do gênero que seria trabalhado.

**Figura 6: Painel da dinâmica**



Fonte: Dados da pesquisadora

Após esse momento inicial e antes da apresentação e leitura do gênero em estudo, foi feita uma explanação do projeto que seria desenvolvido na turma, fazendo uso de estratégias específicas para esse momento, como especificar o objetivo da leitura e das oficinas, informando-os de que participariam de atividades de leitura de tirinhas para que pudessem compreender melhor a construção de sentido de textos que utilizam a linguagem verbal e visual.

Grande parte dos alunos demonstrou interesse e curiosidade sobre como seriam realizadas essas oficinas, perguntando sobre o que fariam, se as atividades valeriam nota, se eles teriam que produzir uma tirinha, entre outros questionamentos.

#### Aula 2: Apresentação do gênero tirinha e levantamento do conhecimento prévio dos alunos

Nessa aula, foram entregues algumas tirinhas impressas para que os alunos as lessem. Em seguida, foi pedido que algum aluno explicitasse as informações relevantes sobre o texto, ou seja, relatasse o que ele achou de importante sobre o que tinha lido. A princípio, a maioria dos participantes se mostrou tímida e disse não saber o que deveria falar. Foi o momento de o professor intervir e chamar a atenção para alguns elementos presentes no texto, como o título, nome do autor, os personagens, o assunto tratado na história, entre outros. Feitos os esclarecimentos, um aluno se prontificou a apresentar a tirinha lida por ele, dando as informações relevantes, que foram sistematizadas no quadro pelo professor.

Após essa leitura prévia feita pelos alunos, o professor apresentou exemplos de mais duas tirinhas, para que eles conhecessem ou/e reconhecessem algumas de suas características. Esse momento direcionou o professor para as atividades subsequentes, levando em conta o conhecimento prévio dos alunos e o que ainda precisava ser apreendido em relação à leitura e à compreensão desse gênero. As tirinhas foram apresentadas no *datashow* e os alunos fizeram uma leitura silenciosa e individual. Depois o professor fez uma leitura em conjunto com a turma, chamando a atenção sobre a importância de integrar elementos verbais e visuais à compreensão do gênero.

Alguns questionamentos foram feitos oralmente para descobrir o que os alunos já conheciam sobre o gênero, bem como para instigá-los a compreender o sentido do texto. Foi um momento de interação em que o professor direcionou perguntas, em referência às tirinhas do *datashow*, e ouviu as considerações e vivências dos alunos com esse gênero textual.

Esse levantamento foi feito a partir das seguintes indagações:

- 1 – Você costuma ler tirinhas? Onde você as encontra para a leitura?
- 2 - Você acha fácil ou difícil ler esse tipo de texto? Por quê?
- 3 - O que mais lhe chama atenção nas tirinhas?
- 4 - Qual a função dos balões nas tirinhas?
- 5 - Há uma história com começo, meio e fim nesse pequeno espaço?
- 6- Em que uma tirinha se difere de uma história em quadrinhos?
- 7 - O que você entendeu da narrativa de cada tira apresentada?
- 8 - O que você já conhece sobre os personagens e sobre o autor dessas tirinhas?

Em seguida, foi apresentado um vídeo, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=RQ3WjRKUyis>>, com curiosidades sobre a Turma da Mônica. No vídeo foram apresentados os principais personagens de Maurício de Sousa e algumas preciosidades sobre esses personagens e sobre seu criador.

Após essa apresentação, abriu-se uma discussão sobre o conteúdo do vídeo e sobre as tirinhas apresentadas, momento em que os alunos expuseram o que já sabiam sobre o gênero e sobre a turma da Mônica, que eles conheciam mais das revistas em quadrinho. Percebeu-se, nessa discussão, que todos já tinha familiaridade com os personagens, o que é um dado facilitador para a compreensão do texto, embora nem todos atentassem para suas peculiaridades na hora de ler a narrativa para compreender o humor produzido.

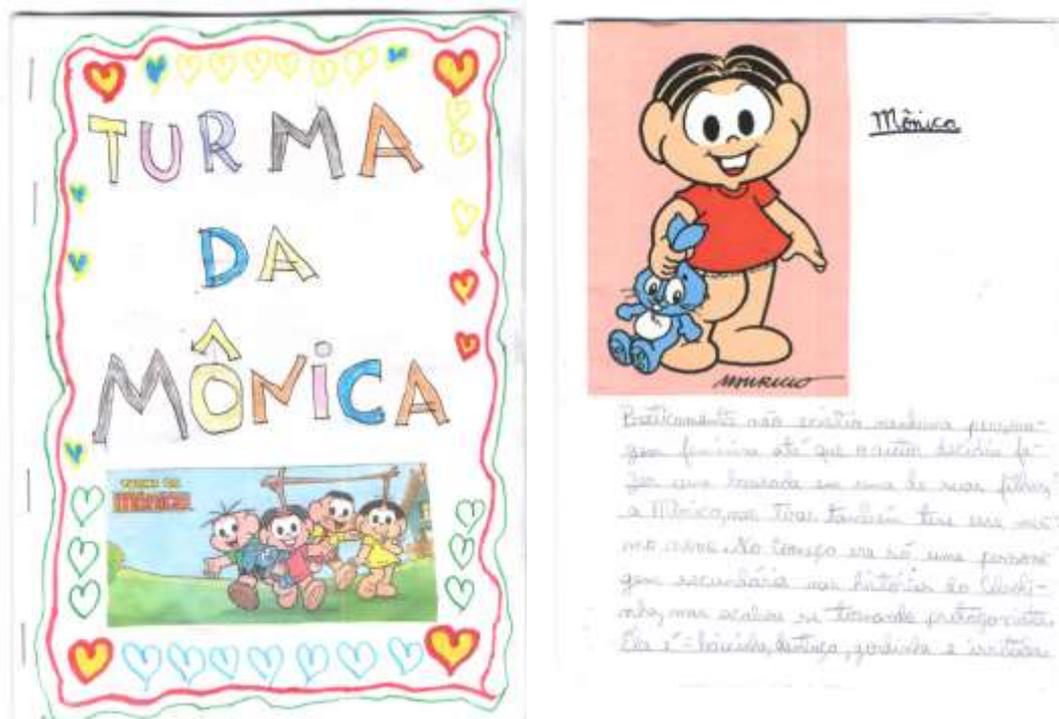
Nessa mesma aula, foi proposto que os alunos confeccionassem um álbum com alguns personagens da Turma da Mônica, com a descrição e a história de cada um deles de acordo com o que viram no vídeo e com os seus próprios conhecimentos. Foram entregues folhas de papel

A4 em branco e imagens dos personagens impressas para que eles recortassem e colassem no álbum. Vale lembrar que as imagens foram previamente impressas e trazidas pelo professor.

Como os alunos não conseguiram realizar a tarefa a tempo, uma vez que ela tinha sido proposta alguns minutos antes do fim da aula, sugeriu-se que eles terminassem em casa e, caso necessário, ampliassem as informações com pesquisas e trouxessem o produto pronto na aula seguinte. Pela análise do material coletado, percebeu-se claramente que alguns alunos pesquisaram pela internet, uma vez que é o meio mais rápido e mais usado atualmente em pesquisas, para fazer a caracterização dos personagens; enquanto outros utilizaram as informações presentes no vídeo a que assistiram. Por conta disso, houve muitos textos idênticos ou semelhantes, embora a criatividade da ilustração dos álbuns tenha sido um ponto diferenciador dos trabalhos apresentados.

O exemplo seguinte é de um álbum de um dos participantes:

**Figura 7: Álbum turma da Mônica**



Fonte: Dados da pesquisadora

A apresentação dos personagens, como uma estratégia que antecede a leitura, é muito pertinente quando se trata da leitura de tirinhas, conforme já discutido anteriormente. Conhecê-los faz toda a diferença na compreensão do texto, porque suas ações e reações conduzem a narrativa e são responsáveis, muitas vezes, pela construção do sentido humorístico. Só para

citar um exemplo, algumas atitudes de Cascão, que tem verdadeira aversão à água, só serão compreendidas se o leitor souber previamente dessa sua particularidade.

Nesse sentido, as discussões e apresentações feitas nessa primeira etapa, além da confecção do álbum, foram atividades que tiveram uma boa participação dos alunos, uma vez que todos realizaram as tarefas propostas e se mostraram bem envolvidos nas discussões. Por corresponderem ao momento antes da leitura, as atividades de verificação sobre o que os alunos já sabem sobre o texto e as informações sobre os objetivos da leitura os auxiliarão na compreensão dos textos que serão lidos ao longo do projeto.

## **Oficina 2: Apresentação sequencial dos componentes do gênero (2 aulas de 50 minutos)**

Objetivos: Identificar a estrutura composicional do gênero tirinha; desenvolver a compreensão global do texto.

Para esse módulo, foram pensadas atividades que tratam dos componentes da tirinha a partir da abordagem de alguns elementos visuais característicos desse gênero. Para tanto, foram usados *slides* com as abordagens necessárias em relação a esses elementos, seguidos de atividades interativas realizadas pelos alunos com a mediação do professor.

### Aula 1: Apresentação de elementos visuais que compõem a tirinha

Para o desenvolvimento desse módulo, foram apresentados *slides*, que se encontram no anexo 4 deste trabalho, montados com o objetivo de apresentar aos alunos alguns elementos característicos da linguagem dos quadrinhos, como o balão em suas variadas formas, as onomatopeias e as metáforas visuais. Embora esses elementos sejam percebidos pelos sujeitos/leitores, nem sempre eles os reconhecem pelo nome ou se atentam para a sua função no texto. Durante a apresentação, um aluno afirmou que já tinha lido muitos quadrinhos, mas que não sabia que os balões tinham formatos diferentes de acordo com a intenção de fala dos locutores, ou seja, esse aluno não compreendia que um balão pontilhado significava que o personagem estava cochichando, por exemplo. Para ele, isso não fazia diferença na leitura, como afirmou durante a apresentação.

Nessa perspectiva, a primeira atividade foi direcionada aos tipos de balões. Para a sua realização, foram preparados previamente cartazes com fotos impressas de personagens em diferentes situações, bem como balões de diferentes tipos, para que os alunos, divididos em grupos, os preenchessem com falas para serem colados nos cartazes. Nesse momento, criou-se

uma pequena algazarra, porque alguns alunos queriam escolher os balões pelo formato e já ir produzindo a fala sem se preocupar com a imagem do personagem a que tais balões iriam se referir. Foi então preciso a intervenção do professor, para mostrar-lhes que antes era preciso analisar o personagem e o contexto em que ele estava inserido para depois escolher o balão adequado e produzir um texto coerente.

**Figura 8: Produção de balões**



Fonte: Dados da pesquisadora

**Figura 9: Cartazes produzidos**



Fonte: Dados da pesquisadora

## Aula 2: Identificação justificada dos elementos que compõem a tirinha

Nesse segundo momento, o professor apresentou uma tirinha para que todos a lessem. Em seguida, conduziu os procedimentos, com a colaboração dos alunos, para que depreendessem seu sentido. De acordo com Solé (1998), é importante que os alunos assistam a um processo/modelo de leitura que lhes permita ver as estratégias sendo utilizadas de forma concreta. Em outras palavras, os discentes precisam ver e entender como o professor faz para chegar à compreensão do texto, para que eles possam seguir os mesmos passos depois, como foi feito nessa atividade.

Para a compreensão do texto, foram empregadas as seguintes etapas:

- Leitura segmentada, sintetizando as ideias de cada quadrinho.
- Grifo de palavras desconhecidas e tentativa de inferir o seu sentido a partir do contexto e de uma releitura do texto.
- Anotações das informações mais importantes de cada quadrinho.
- Paráfrase do texto: contar a história com palavras diferentes da do autor, ou seja, recontar a história com outras palavras.

Feita essa leitura, o professor apresentou uma outra tirinha para que cada aluno lesse previamente a história e selecionasse as informações relevantes sobre a mesma. Foi sugerido que fizessem anotações ou grifos nos elementos verbais/não verbais que achassem relevantes ou que precisassem inferir o sentido (palavras desconhecidas ou alguma imagem não compreendida, por exemplo) para a compreensão da história contada.

Os alunos seguiram os passos anteriormente seguidos com o professor, tentando realizar os procedimentos necessários para a compreensão do texto de forma mais autônoma. Em seguida, eles sistematizaram as informações selecionadas (o autor, os personagens, o assunto tratado, os elementos visuais determinantes para que a história seja compreendida, as ações, o que provoca o sentido humorístico na história) e registraram essas informações por escrito, apresentando-as depois para toda a turma. Alguns grupos apresentaram em cartazes, utilizando também ilustrações com desenhos feitos por eles mesmos, outros em folha A4, e alguns preferiram apresentar oralmente o que compreenderam da história lida.

Ficou evidente, nessa atividade, que alguns alunos compreenderam a tirinha facilmente, pois ativaram o seu conhecimento prévio acerca dos personagens para fazer as inferências necessárias para a compreensão do texto. Os alunos que releeram o texto, fizeram anotações, destacando pontos relevantes, como o verbo chover, palavra-chave no primeiro quadrinho, e o

formato do balão no segundo, além da expressão facial de Cascão nos dois momentos, conforme a figura 10, depreenderam o sentido humorístico da tirinha mais facilmente. Percebeu-se que esses alunos relacionaram as informações que eles já possuíam com as informações passadas pelo autor através dos elementos textuais presentes na tirinha.

Por outro lado, alguns alunos precisaram do auxílio do professor para entender o texto, apresentando mais dificuldades na sua compreensão. Eles não compreenderam, por exemplo, que a essência do humor da tirinha estava sintetizada no formato do balão da fala de Cascão, que, propositadamente, foi desenhado em forma de guarda-chuva para protegê-lo de um eventual temporal. Faltou-lhes ativar os conhecimentos prévios acerca dos personagens, como o pavor que Cascão sente de água, e uma leitura mais atenta dos elementos imagéticos. Deduz-se, portanto, que esses alunos não procederam da mesma forma que seus colegas, nem seguiram os passos já mostrados pelo professor, optando por uma leitura rápida e descuidada, sem atentarem para as imagens e sua associação com o texto, como o modelo do balão e as expressões de surpresa e de descrença de Cebolinha e de Cascão, respectivamente.

**Figura 10: Cascão com balão no formato de guarda-chuva**



Fonte: <https://www.facebook.com/tirinhadamonica59/>

Ainda em grupo, os alunos receberam uma segunda tirinha, de acordo com a figura 11, para tentarem inferir seu sentido a partir de um jogo de palavras cruzadas, em que se fazia perguntas relevantes para o entendimento da narrativa, cujas respostas deveriam completar os quadrinhos do jogo. Um dos grupos conseguiu facilmente finalizar a tarefa, pois, segundo seus participantes, já eram habituados com esse tipo de jogo e acharam a tirinha fácil de ser entendida. Alguns demoraram mais e houve um grupo que não conseguiu completar as palavras sem o auxílio do professor.

Como esse grupo não conseguiu deduzir o significado de algumas palavras e, ao tentar inferir as palavras correspondentes a alguns itens, reconheceram os erros que estavam

cometendo, orientou-se o uso do dicionário para completar esses quadrinhos do jogo. Também foi pedido a esse grupo que relese a tirinha e ordenasse os acontecimentos da narrativa, observando bem os elementos visuais, dada a sua importância para a compreensão do texto, além de rever alguns conceitos já estudadas nas oficinas anteriores. Vale lembrar que o jogo de palavras cruzadas se encontra nos anexos desta pesquisa.

**Figura 11: O anjo da guarda de Cebolinha**



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Fonte: <http://blogxandrohq.blogspot.com/2011/01/tiras-n1367-turma-da-monica-mauricio-de.html>

### **Oficina 3: Estrutura composicional da narrativa nas tirinhas: uma leitura quadro a quadro (3 aulas de 50 minutos)**

Objetivos: Reconhecer a estrutura composicional da narrativa nas tirinhas; promover atividades voltadas para esse reconhecimento; explorar os elementos narrativos característicos da tirinha.

#### **Aula 1: Identificação da estrutura composicional da tirinha**

Nessa etapa do projeto, foram apresentados outros recursos característicos da tirinha, que fazem parte da estrutura composicional desse gênero narrativo, entre eles, a passagem do tempo, o espaço e a ausência de um narrador (que quase nunca aparece na história). Um outro aspecto importante mostrado aos alunos foi o mecanismo narrativo específico desse gênero, a que Cagnin (1975) chama de funções narrativas implícitas em três momentos, já explicitadas neste capítulo: uma situação inicial; um elemento disjuntor; e a disjunção operada por este elemento, responsável pela quebra de expectativa e pelo efeito de humor.

Vale ressaltar que esses elementos foram apresentados em *slides*, através do *datashow*, juntamente com um roteiro de perguntas que conduziram os alunos a perceberem como se apresentam o tempo, o espaço, a sequência narrativa a partir dos diálogos, bem como as funções narrativas em cada momento da história. Esses slides podem ser vistos nos anexos deste trabalho.

Para verificação dos aspectos abordados, foi feita uma segmentação de duas tirinhas, numa leitura quadro a quadro, a partir de perguntas orais, em um momento interacional em que os alunos foram estimulados a fazer inferências para chegar ao sentido construído em cada tirinha apresentada, a partir de seus elementos narrativos.

Abaixo as tirinhas usadas para exploração de sua composição:

**Figura 12: Mônica olhando estrelas**



Fonte: [http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/?tg\\_quadrinho=tiras](http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/?tg_quadrinho=tiras)

- A narrativa ocorre num tempo determinado pela sequência de ações. Relate o que acontece no primeiro quadrinho.
- Que ação ocorreu entre o segundo e o terceiro quadrinho? Que elementos o ajudaram a fazer essa dedução?
- Em que espaço acontece a história?
- Identifique os três momentos da narrativa:
- Situação inicial (o que acontece no primeiro quadrinho?)
- Elemento disjuntor (que elemento ou ação é responsável pela mudança da situação inicial?)
- Desenlace (o que acontece no final que representa a quebra de expectativa, o humor?)

**Figura 13: Brincando de mocinho e bandido**



Fonte: [http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/?tg\\_quadrinho=tiras](http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/?tg_quadrinho=tiras)

- Como você compreendeu a narrativa contada nos quadrinhos?
- Que elementos colaboraram para que você entendesse a história?
- Se fosse Cebolinha chamando os amigos, o desfecho no último quadrinho poderia ser diferente? Por quê?
- Cite os três momentos da narrativa:
- Situação inicial (o que acontece no primeiro quadrinho?)
- Elemento disjuntor que elemento ou ação é responsável pela mudança da situação inicial?)
- Desenlace (o que acontece no final que representa a quebra de expectativa, o humor?)

Optou-se pela exploração oral a partir do diálogo, tanto dos aspectos antes apresentados quanto das tirinhas analisadas, por se acreditar que a participação do aluno é essencial na construção e apreensão de conceitos, construídos coletivamente e de forma interacional. Segundo Kleiman (2010), pesquisas demonstram que o leitor mais inexperiente compreende melhor o texto durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto, pois muitos desses aspectos podem passar despercebidos numa leitura silenciosa ou em voz alta. Na interação, no entanto, aspectos podem ficar salientes e menos obscuros, sendo iluminados e percebidos na construção conjunta da compreensão. Dessa forma, deduz-se que as estratégias de compreensão da leitura são usadas conforme o nível de leitura em que se encontra o aluno, mas, independentemente desse nível, não adianta o professor transmitir para os alunos uma versão do texto, sem levar em conta se eles de fato o compreenderam. Essa compreensão é mais facilmente adquirida se o discurso é construído conjuntamente por professores e alunos.

À vista disso, com essa atividade, explicitou-se a maneira como os elementos da narrativa se apresentam nas tirinhas e de que forma eles colaboram no processo de formação de sentido, principalmente no desfecho humorístico, predominante nas tiras cômicas. Notou-se,

pela participação dos alunos, que uma leitura segmentada e com perguntas elaboradas para a busca da compreensão do texto faz com que percorram um caminho mais seguro para chegar a essa compreensão, mesmo que se precise retornar em alguns momentos, buscando-se algum elemento essencial para o sentido, mas que passou despercebido na primeira leitura. Foi o que aconteceu com alguns alunos na leitura da segunda tirinha, quando eles não atentaram para os elementos visuais que representam o odor exalado por Cascão ao levantar os braços. Nesse caso, foi feita uma segunda leitura mais direcionada para esses alunos, focando na observação da linguagem imagética.

Outro ponto interessante foi que, como não estavam acostumados a uma leitura mais elaborada, principalmente em relação a um gênero textual pouco explorado em sala de aula, alguns alunos se surpreenderam com a quantidade de perguntas que, para eles, “eram muitas para um texto tão pequeno”. Houve ainda um aluno que comentou que “ler tirinha desse jeito era muito mais fácil”, enquanto outro disse que “agora estava começando a entender as tirinhas”.

Dessa forma, os resultados obtidos nessa e nas aulas anteriores são consequência das reflexões voltadas para o reconhecimento das ações gerais presentes na narrativa (O que acontece em cada quadrinho?), do espaço em que ocorre tais ações (Em que local a história acontece?), dos recursos usados para determinar o tempo da narrativa ( Em que parte do dia a história acontece? O que acontece antes e depois de cada quadrinho?), dos elementos visuais e textuais que foram usados como disjuntor para provocar o desfecho inesperado (Como se obtém o efeito humorístico?)

## Aula 2: Atividades de exploração dos componentes da narrativa

Na segunda aula desta oficina, foi dada sequência aos aspectos abordados anteriormente, mas com atividades mais dinâmicas e direcionadas aos elementos que compõem o texto narrativo. Primeiramente, foi distribuída para cada aluno uma prancha em folha A4 (feita em um programa de computador), composta por seis quadrinhos numerados, para que os alunos desenhasssem em cada quadro uma imagem ou escrevessem um pequeno texto conforme a legenda abaixo:

- 1 – Título e nome do autor
- 2 – Onde e quando se passa a história
- 3 – Quem são os personagens

- 4 – Acontecimento inicial
- 5 – Acontecimento no meio da história- problema que surgiu
- 6 – Acontecimento final – como o problema se resolveu

Antes de iniciar a produção, foi exibida em *datashow* a tirinha abaixo e pedido que os alunos fizessem uma leitura silenciosa e atenta antes do preenchimento de cada quadrinho.

**Figura 14: Cascão no penhasco**



Fonte: <http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/index.php?a=33>

Após o cumprimento da tarefa, abriu-se uma discussão com os alunos a partir da leitura e da representação sequencial que fizeram da história. Cada um explicou como compreendeu a tirinha, que elementos verbais e visuais foram determinantes para o preenchimento da prancha e que informações ficaram de fora por serem secundárias.

Com exceção de dois trabalhos, que foram predominantemente escritos, a maioria dos alunos preencheu sua prancha com imagens e texto, mesclando os dois tipos de linguagem. Observando-se as pranchas, enquanto ainda estavam sendo preenchidas, notou-se que alguns alunos estavam tentando repetir as mesmas imagens da tirinha, sem nenhum dado novo escrito. Como o intuito era verificar se o aluno seria capaz de identificar os elementos da narrativa com autonomia, não houve interferência do professor durante esse processo, deixando essa intervenção para o momento da apresentação.

**Figura 15: Criação de pranchas**



Fonte: Dados da pesquisadora

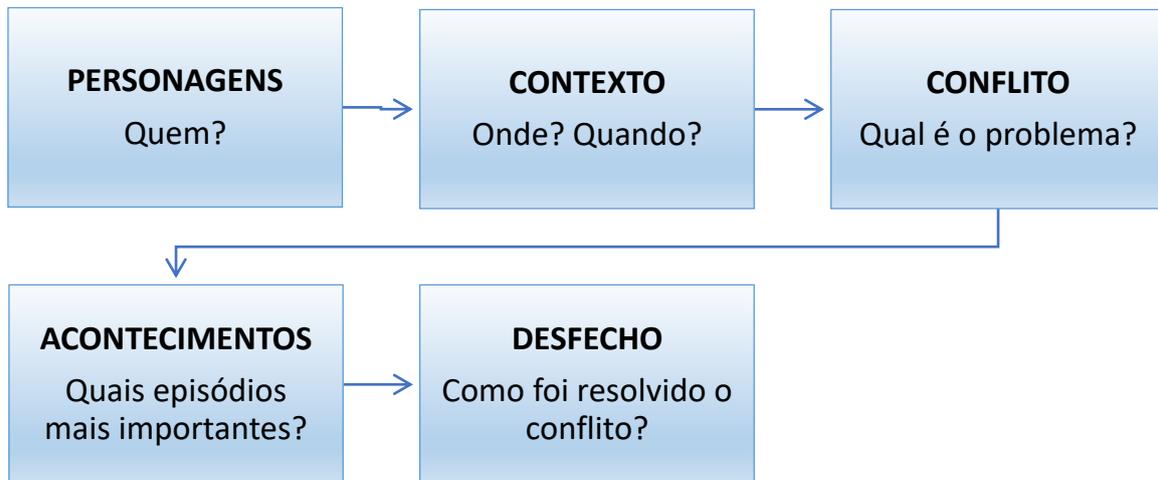
A figura 15 exemplifica a forma como grande parte dos alunos preencheu a prancha, conforme a legenda apresentada, inserindo em cada quadrinho as informações pedidas e inferidas pela leitura da tirinha. Percebe-se, nos exemplos, que essas informações foram explicitadas através das duas linguagens características dos quadrinhos: a verbal e a imagética.

### Aula 3: Reconto oral com suporte visual

A terceira aula desse módulo foi direcionada a uma atividade de reconto oral com suporte visual. Antes, porém, foi preparado previamente um modelo de mapeamento de histórias e distribuído aos alunos, explicando-lhes os passos a serem seguidos para a realização das atividades:

- 1- Leitura das tiras.
- 2- Preenchimento escrito dos quadros.
- 3- Debate coletivo sobre o conteúdo dos quadros para esclarecer dúvidas.
- 4- Reconto oral feito pelo aluno com o auxílio do mapeamento construído.
- 5- Avaliação do reconto pela turma.

### Quadro 2: Mapeamento



Fonte: Dados da pesquisadora

Após a leitura da tirinha, que foi entregue junto com o modelo de mapeamento acima, os alunos inferiram as informações sem grandes dificuldades. No entanto, quatro alunos não conseguiram depreender corretamente o conflito e acontecimentos mais importantes e resolveram copiar as respostas de outros alunos que estavam próximos. Isso demonstra que esses alunos estavam usando estratégias diferentes sem obter os mesmos resultados que seus colegas. Ao perceber essa situação, foi necessária a intervenção do professor para esclarecer as dúvidas e auxiliá-los a compreender o texto em relação ao que estava sendo pedido, chamando a atenção para os elementos de cada quadrinho, tanto os verbais quanto os imagéticos. Foi exigido desses alunos a estratégia de distribuir a atenção com mais concentração nos elementos de cada quadrinho em busca das informações pedidas no mapeamento. Após os esclarecimentos, eles fizeram uma releitura e se animaram a preencher os quadros sem espiar as respostas dos colegas.

**Figura 16: Mônica quebra o galho para Cebolinha**



Fonte: <http://atividadeslinguaportuguesa.blogspot.com/2010/09/atividades-com-tirinhas.html>

**Figura 17: Leitura de um aluno**

Personagens: Mãe e Cezarina  
 Contexto: No Barque, pelo dia.  
 Conflito: Cezarina não consegue se lembrar  
 Acasentamento: Cezarina pede para a Mãe "quebra  
 seu galho" e ela não entendeu muito bem  
 Desfecho: Mãe quebra o galho que Cezarina estava

Fonte: Dados da pesquisadora

O passo seguinte foi o momento mais interativo da aula, quando os alunos recontaram as histórias baseados nas informações coletadas. Ficou claro que a compreensão foi facilitada com o suporte visual, que os auxiliou a recontar as histórias sem esquecer dos elementos que compõem o enredo da narrativa. Chegou-se a essa conclusão pelo fato de que antes dessa atividade alguns alunos não abordavam todos os elementos constitutivos da narrativa ao contar a história lida. A narrativa que muitos faziam era baseada numa leitura superficial, principalmente em relação aos elementos visuais.

O mapeamento da história com o auxílio do suporte visual auxiliou os alunos a compreenderem melhor a sequência de fatos nos quais os personagens estavam envolvidos, bem como a importância do espaço e do tempo na história lida. Além disso, percebeu-se uma melhor organização no momento de parafrasear a história, que foi recontada com mais detalhamento e informações determinantes para a sua compreensão, o que pode ser resultado da imagem mental do conteúdo facilitada pelo suporte que usaram nessa atividade.

Mesmo assim, por não conseguirem inferir informações dadas pelas imagens ou por não terem compreendido o texto em sua totalidade, ainda houve alunos que repetiram a mesma informação em relação ao conflito e aos episódios mais importantes. Essas informações, no entanto, foram percebidas e completadas por outros alunos no momento da avaliação do reconto pela turma.

#### **Oficina 4: Compreensão das tirinhas: explorando os explícitos e os implícitos desse gênero textual (2 aulas de 50 minutos)**

Objetivos: Perceber os pressupostos e subentendidos na leitura de tirinhas; identificar o sentido do texto e perceber que nem tudo que entendemos está escrito ou explícito.

Dando continuidade às atividades anteriores, foi a vez de aprofundar a compreensão das tirinhas a partir da interpretação das informações explícitas e implícitas no texto, que podem se apresentar por linguagem verbal e não verbal. Vale ressaltar que o conhecimento que os alunos já possuem sobre esse gênero lhes permite criar hipóteses e expectativas acerca de possíveis informações ou acontecimentos que eles podem encontrar na sua leitura. Segundo Vergueiro (2014, p. 23-24),

O caráter elíptico da linguagem quadrinhística obriga o leitor a pensar e imaginar – sendo uma narrativa com linguagem fixa, a constituição de uma história em quadrinhos implica na seleção de momentos-chave da história para utilização expressa na narrativa gráfica, deixando-se outros momentos a cargo da imaginação do leitor. Dessa forma, os estudantes, pela leitura dos quadrinhos, são constantemente instados a exercitar o seu pensamento, complementando em sua mente os momentos que não foram expressos graficamente, dessa forma desenvolvendo o pensamento lógico.

Nesse sentido, esperou-se que os alunos identificassem marcas ou pistas textuais, assim como elementos visuais, para inferir as informações explícitas e implícitas, necessárias para a compreensão global do texto.

Aula 1: Construção do sentido da tirinha a partir da leitura de elementos explícitos e implícitos

Inicialmente foi apresentada a tirinha abaixo, figura 18, projetada em um *datashow*, para uma leitura silenciosa:

**Figura 18: O quadro de Marina**



Fonte: [https://pt-br.facebook.com/pg/tirinhadamonica59/posts/?ref=page\\_internal](https://pt-br.facebook.com/pg/tirinhadamonica59/posts/?ref=page_internal)

Após uma leitura rápida e individual, perguntou-se se alguém tinha entendido a história retratada na tirinha. Apenas 7 alunos, dos 20 presentes nesse dia, levantaram a mão, afirmando ter compreendido o texto. Diante desse cenário, viu-se a necessidade ainda de segmentar o texto com indagações sobre pontos e aspectos relevantes para facilitar a sua compreensão. Foram feitas as seguintes perguntas:

- No primeiro quadrinho, vemos que Marina está fazendo um trabalho de pintura. Ela parece satisfeita com o que está pintando? Como podemos deduzir isso?
- Quem está servindo de modelo para a pintura de Marina?
- Por que Marina disse a Mônica que mudou o nome do quadro, que a princípio deveria se chamar “A menina e as frutas”, para “A menina”?
- Que conhecimento prévio você precisou acionar para compreender a tirinha?
- Resuma oralmente a narrativa dessa tirinha, explicando o seu efeito humorístico.

Em meio a essas perguntas, o que mais chamou a atenção de um aluno foi o fato de as frutas não estarem presentes em nenhum momento da história. Ele chegou a perguntar: “Como podemos ter certeza de que tinha frutas na cesta se elas não aparecem? Quem disse que tinha frutas?” Antes que o professor interviesse, vários alunos responderam, ao mesmo tempo, que se podia ter essa informação por causa do nome da pintura “a menina e as frutas”, e que “Magali tinha comido as frutas, porque ela era muito gulosa”. Um outro aluno ainda afirmou que isso podia ser comprovado pelos três tracinhos acima da tigela, denominados figuras cinéticas - assunto abordado em outra oficina -, e pela expressão de Magali no último quadrinho. Para alguns, ela estava com cara de culpa, enquanto outros acharam que ela estava com cara de quem fez algo errado e estava tentando disfarçar, mas que não demonstrava arrependimento. Foram várias as suposições, mas que chegaram ao mesmo sentido: o quadro foi mudado de nome porque Magali, famosa por sua gula, comeu as frutas da tigela.

Também não passou despercebido a mudança de cores ao fundo dos quadrinhos, o que demonstrou a observação mais apurada de alguns discentes. Um deles perguntou por que as cores mudaram, se a história acontecia no mesmo espaço. Foi respondido que as cores não representam só mudança de cenário, mas que elas também têm um tom afetivo, que servem para criar contrastes ou chamar a atenção do leitor para as mudanças de ações que ocorrem na narrativa.

Como se vê, para responder às perguntas e conseguir depreender o sentido da tirinha, os alunos ativaram conhecimentos prévios acerca dos personagens, da técnica de pintura abordada na tirinha, entre outros. Além disso, eles leram não só os elementos textuais, representados pelas falas dos personagens, como também as imagens, os elementos presentes nas cenas, as expressões faciais, numa integração entre essas duas linguagens que, no ambiente dos quadrinhos, não podem ser pensadas separadamente.

Dando sequência à oficina, nessa mesma aula foi feita a apresentação de uma outra tirinha, mas a princípio foi mostrado somente o primeiro quadrinho, em *datashow*, para que os

alunos formulassem hipóteses sobre o que iria acontecer no momento seguinte, até chegar ao final da narrativa, com a apresentação do último quadrinho. É importante destacar que o uso da formulação de hipóteses motiva o aluno para a leitura e o auxilia no processo de produção de sentido, pois ele precisa analisar o que foi apresentado para tentar inferir ações futuras conforme as informações de que ele já dispõe.

Abaixo segue a segmentação feita e as perguntas que auxiliaram os alunos na formulação de hipóteses:

### Figura 19: Quadrinho segmentado

1º quadrinho



- Quem é o personagem? O que você sabe sobre ele?
- O que a expressão do seu rosto revela?
- No primeiro quadrinho conseguimos saber quem está pedindo ajuda? Como?
- O que pode estar acontecendo para que ocorra esse pedido de ajuda?

2º quadrinho



- Pela leitura deste quadrinho, podemos afirmar que Cebolinha realmente está precisando de ajuda? Que elementos comprovam sua resposta?
- Com que intenção Cebolinha está pedindo ajuda?
- A partir da leitura dos dois quadrinhos, qual será o desfecho? Como Cascão ajudará Cebolinha?

3º quadrinho



- Cebolinha estava precisando realmente de ajuda?
- Com que intenção ele gritou por socorro?
- O que desencadeia o humor da tira?

Vale ressaltar que, durante esse processo, o professor não induziu os alunos nas respostas e nem os refutou, deixando-os responder livremente de acordo com suas observações. Nesse momento, as refutações ficaram por conta dos próprios colegas, quando não concordavam com o que o outro dizia. Alguns, por exemplo, ao lerem o segundo quadrinho, não perceberam a verdadeira intenção de Cebolinha, que era fazer Cascão entrar na água. Se pautaram na expressão de desespero do personagem e na sua fala e não prestaram atenção nos outros elementos visuais. Somente quando um aluno notou que a água estava na cintura do personagem e que ele poderia sair da água facilmente ao se segurar na borda do rio, foi que os demais perceberam a verdadeira intenção de Cebolinha. Então a dúvida que seria desfeita com a leitura do último quadrinho era se Cebolinha conseguiria sucesso no seu plano.

Antes de apresentar o último quadrinho, o professor solicitou aos alunos que cada um escrevesse suas hipóteses sobre o final da história, que se daria no último quadrinho. O registro escrito, nesse caso, serviu ao propósito da comparação com as respostas dos colegas e verificação de suas hipóteses após a apresentação do desfecho da narrativa.

Após todos terem escrito um desfecho a partir das hipóteses levantadas, o professor pediu que todos contassem como imaginavam que seria o último quadrinho de acordo com as informações que tiveram nos quadrinhos anteriores, bem como de seus conhecimentos prévios. Todos consideraram o fato de que Cascão tinha medo de água e de que ele não venceria esse medo para ajudar Cebolinha. Grande parte dos alunos sugeriram que, no último quadrinho, Cascão iria aparecer ao lado de outro personagem que ele chamou para socorrer Cebolinha. Outros disseram que Cascão puxaria o colega com uma corda. Somente um aluno sugestionou que Cascão cruzaria os braços e nada faria, porque sabia que Cebolinha o estava enganando.

Após a apresentação do final da narrativa, muitos se surpreenderam e deram risada com a atitude de Cascão. Disseram que nunca imaginariam um final como esse, porque era muito inusitado, pois, segundo a fala de um aluno, “ninguém iria começar a rezar enquanto uma pessoa estava morrendo afogada”. Foi lembrado aos alunos que a característica principal da tirinha é justamente o efeito de humor a partir de uma quebra de expectativa, o que se deu com a atitude final de Cascão.

Com essa atividade, os alunos puderam fazer previsões e formulação de hipóteses antes da leitura, a partir de pistas linguísticas e visuais, estratégia válida na leitura compartilhada, uma vez que faz parte do que Solé (1998) aponta como essencial nesse processo, como ler, resumir, solicitar esclarecimento e prever. “A previsão consiste em estabelecer hipóteses ajustadas e razoáveis sobre o que será encontrado no texto, baseando-se na interpretação que

está sendo construída sobre o que já se leu e sobre a bagagem de conhecimentos e experiências do leitor” (SOLÉ, 1998, p. 119).

Kleiman (2016, p. 36) também defende que “a leitura é como um jogo de adivinhação, pois o leitor ativo, realmente engajado no processo, elabora hipóteses e as testa, à medida que vai lendo o texto”. Ao fazer previsões e levantar hipóteses, o leitor terá que requerer conteúdos, ou seja, terá que pensar sobre assuntos relacionados ao tema proposto, o que o auxiliará no processo de construção de sentidos do texto. Assim, essa atividade consolida a teoria de que a formulação de hipóteses como estratégia de leitura, como defende Kleiman, auxilia os alunos não só a checar seu conhecimento, mas a prever temas, ativar seu conhecimento prévio, testá-lo e refiná-lo até chegar à compreensão do texto.

## Aula 2: Atividade de recriação e inferência

Para essa atividade, a turma foi dividida em cinco grupos. Cada grupo recebeu um exemplo de tirinha (as tirinhas foram diferentes para cada grupo) com um dos balões em branco para ser coerentemente preenchido. Para a realização dessa tarefa, os alunos deveriam realizar as inferências necessárias a partir da observação dos elementos visuais e verbais presentes na tirinha e compreender como se dá a presença dos implícitos para a construção do sentido. Em suma, o exercício consistia em que os alunos recriassem a última fala, considerando a sequência narrativa, cuja expectativa era ver se eles conseguiriam dar uma sequência textual coerente com os quadrinhos anteriores. Como nas atividades antecedentes, os alunos ativaram os conhecimentos prévios acerca dos personagens e observaram os recursos verbais e imagéticos que formavam as tirinhas.

Após produzirem a última fala, o professor pediu que os grupos socializassem as suas produções, trocando os textos entre eles para uma leitura compartilhada, lendo em voz alta as respostas para toda a turma. O professor então apresentou a versão original de cada tirinha para que se fizesse uma comparação com as produções criadas. Após conhecer a fala original de cada tirinha, os grupos expuseram oralmente como entenderam a história e explicaram que pistas os auxiliaram a dar sequência à história, preservando a coerência do texto.

Foi muito interessante ver que as respostas dos grupos se aproximaram muito do texto original, que não sofreu mudanças significativas. Isso evidencia que os alunos ativaram esquemas cognitivos adequados a partir de suas vivências, relacionando o seu conhecimento prévio às informações lidas no texto. Vale ressaltar que, conforme Leffa (1996) defende, ao iniciar a leitura de um texto, a primeira coisa que o leitor normalmente faz é vasculhar a memória

em busca de um esquema onde ele possa fixar as informações do texto. Sem esses esquemas, a compreensão não seria possível, o que evidencia que os alunos contribuíram com sua experiência para a percepção do que leram.

Importa salientar que, com essa atividade, não se quer que os alunos adivinhem o que o autor produziu, mas que consigam produzir uma fala que tenha coerência com todo o contexto, considerando as características dos personagens e a sequência narrativa. Afinal, a proposta desta pesquisa está pautada na leitura interativa entre autor-texto-leitor, o que pressupõe que o leitor considere para a produção de sentido os sinais presentes no texto deixados pelo autor, além dos conhecimentos que o leitor possui. Como o conhecimento é diferente de leitor para leitor, é possível que haja uma “pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto” (KOCH e ELIAS, 2010, p. 21).

Abaixo se tem um exemplo dessa atividade:

**Figura 20: Recriação de um quadrinho da tira**



Fonte: Dados da pesquisadora

**Figura 21: Tira original**



Fonte: <https://entremeussorrisos.wordpress.com/tag/magali/>

Para finalizar essa etapa, foi utilizado um jogo de criação de tirinhas que agradou bastante os alunos. Eles receberam quadrinhos recortados que compõem tirinhas, como se fossem pequenos quebra-cabeças. Esses quadrinhos foram dispostos no birô da sala e os alunos foram convidados a montar as tirinhas. A princípio, a atividade ficou um pouco tumultuada, porque todos foram se apropriando dos quadrinhos ao mesmo tempo, dificultando a realização da tarefa. Mas foi interessante que eles mesmos perceberam, antes de qualquer intervenção, que não conseguiriam realizar a atividade dessa forma. Então soltaram os quadrinhos e os deixaram no birô para que fossem observados e manuseados com mais cautela por todos.

Em poucos minutos, algumas tirinhas já estavam formadas corretamente, enquanto outras tinham que ser desmanchadas, pois estavam incorretas. A incorreção era percebida à medida que o professor pedia para que o aluno lesse com atenção a tirinha formada e ele percebia que a história não fazia sentido.

Depois de todas as tirinhas formadas, os alunos foram indagados sobre as estratégias de que se valeram para conseguir montá-las. A maioria citou o espaço como o elemento mais facilitador, já que quase todas as histórias, por serem curtas, aconteciam no mesmo lugar. Inclusive um aluno chamou atenção ao fato de que a tirinha mais difícil de ser formada foi uma em que as ações ocorreram em três ambientes diferentes, correspondentes a cada quadrinho. Também foi citada a observação dos personagens, a sequenciação das falas e das ações, entre outros aspectos como cores, formas, já explorados nas aulas anteriores como importantes na formação das tirinhas.

**Figura 22: Jogo de formação de tirinhas**



Fonte: Dados da pesquisadora

## **Oficina 5: A temática nas tirinhas (1 aula de 50 minutos)**

Objetivos: Compreender o dizível nas tirinhas; perceber que as tirinhas tratam de temas diversificados e identificá-los com a leitura.

Essa oficina teve como objetivo compreender o dizível nas tirinhas, bem como perceber que os pressupostos e subentendidos colaboram para a compreensão da temática desse gênero. A partir do que já foi trabalhado em sala, foi importante que o professor chamasse a atenção sobre o fato de que a tirinha é um gênero textual que trata de temas diversificados. Além disso, o conteúdo temático não se restringe apenas ao assunto abordado no gênero discursivo, mas também é expresso ao leitor por meio de uma construção composicional e estilo. É o que ocorre com a quebra de expectativa, com o uso de pressupostos e subentendidos, da ironia e do humor, elementos que fazem parte da composição desse gênero.

Para Ramos (2017), a questão da temática e o modo como ela é abordada nas tirinhas envolvem a adequação à faixa etária, uma vez que existem produções direcionadas a crianças, a jovens, a adultos e outras que podem ser lidas por todas as idades, chamadas pelo autor de plurais. No caso desta pesquisa, as tirinhas escolhidas possuem temáticas diversas, porém, ligadas a situações vivenciadas no cotidiano e ao universo infantil, embora possam ser lidas e apreciadas por qualquer faixa etária, inclusive pelo público adulto.

### Aula 1: Exploração dos recursos linguísticos e imagéticos para a depreensão do tema

Para essa oficina, foram pensadas atividades voltadas para a identificação do tema, a partir de informações e pistas linguísticas e visuais já exploradas e de recursos, como a ironia. Antes, porém, o professor perguntou aos alunos se eles sabiam o que era uma ironia. Só uma minoria respondeu que sim, mas nem todos souberam explicar. Assim, foi preciso uma explanação com alguns exemplos expostos em *slides* previamente preparados pelo professor. Os alunos prestaram atenção nos exemplos e muitos ficaram satisfeitos ao perceberem que estavam certos sobre o que seria uma ironia e até relataram situações vivenciadas em que eles presenciaram esse recurso na fala de seus interlocutores.

Sobre o tema, foi preciso esclarecer que é representado por uma palavra ou uma expressão que se refere ao assunto do texto, e que é preciso perguntar “de que fala o texto” para encontrá-lo. Foi preciso explicar como se acha a temática do texto, porque normalmente os alunos confundem tema com título ou com ideia principal. Assim, foi apresentada uma

tirinha, figura 23, para mostrar de forma prática como a formulação de perguntas é uma estratégia importante para depreender o tema e compreender os sentidos construídos no texto.

**Figura 23: Papa-capim e o progresso**



Fonte: [http://eraumavezuem.blogspot.com/2013/09/literatura-infantil-e-meio-ambiente-nas\\_19.html](http://eraumavezuem.blogspot.com/2013/09/literatura-infantil-e-meio-ambiente-nas_19.html)

- Quem são os personagens? Em que espaço acontece a história?
- Observe a linguagem dos personagens. Quais palavras você desconhece por não fazerem parte de seu universo? Você consegue saber o seu significado a partir do contexto?
- O que é progresso para você?
- Quando Papa-capim responde a Kava com a palavra “progresso”, no último quadrinho, ele está se referindo a quê? O que podemos compreender do sentido dessa palavra considerando todo o contexto da história?
- A imagem mostrada representa o progresso para o povo indígena como Papa-capim e Kava, ou Maurício de Sousa usou a ironia ao dizer uma coisa querendo afirmar outra oposta?
- Qual o tema abordado nessa tirinha? De que assunto ela trata?

As perguntas sobre personagens e espaço foram respondidas com facilidade pelos alunos, uma vez que as respostas foram basicamente extraídas do texto. Todos estranharam a palavra “caraíbas”, a única palavra grifada por eles, e tentaram inferir o seu sentido pelo contexto. Foram dadas respostas como “outros índios”, “pessoas da cidade” e “homens brancos”. Um aluno disse que era melhor procurar no dicionário, e ficou confuso com tantas respostas diferentes. Nesse momento, os alunos puderam constatar que uma mesma palavra pode significar várias coisas distintas e que “homens brancos” era a melhor resposta ao contexto da tirinha.

Quanto à pergunta sobre o que o progresso significava para cada um, todas as respostas foram aceitas, por ser uma pergunta pessoal e subjetiva. Vale salientar que a maioria das respostas foram no sentido do crescimento das cidades, das invenções do homem e do avanço da tecnologia. Nenhum aluno concordou que progresso é sinônimo de desmatamento e compreenderam a ironia da palavra no contexto da tirinha, bem como a sua temática. Aqui fica evidente, mais uma vez, que os alunos evocaram o que conheciam sobre progresso, ou seja, trouxeram para o texto sua representação de mundo, com suas variáveis, uma vez que a tirinha não traz essas variáveis explícitas, para que se compreenda o significado da referida palavra. Depreende-se, portanto, que para compreender o significado da palavra em questão, os alunos acionaram esquemas, que foram revisados e ajustados para se adequarem aos dados que viram no texto. Segundo Leffa (1996), a interação com o mundo é feita através de uma representação internalizada que se tem desse mundo. Assim, sem o acionamento de esquemas, ou seja, sem ativar o conhecimento que os alunos já tinham internalizado, dificilmente eles compreenderiam o texto ou o significado da palavra progresso somente com a sua leitura.

Após fazer essa exploração junto com os alunos, e observar as anotações feitas por eles, foi entregue a cada um dos discentes um jogo de caça-palavras, presente nos anexos, cujas palavras que deveriam ser encontradas pelos alunos correspondiam às informações abaixo, confirmando se as respostas dadas ao questionário feito anteriormente estavam certas ou não.

- 1- Onde a história acontece
- 2- Personagem 1
- 3- Personagem 2
- 4- Significado de caraíbas
- 5- Sinônimo de progresso
- 6- Tema da tirinha (de que assunto o texto trata?)

Vale lembrar que, durante a leitura, o conhecimento que o leitor já possui é usado para se realizar as inferências necessárias, para associar informações com as suas vivências, para relacionar as partes do texto e tirar conclusões até chegar ao sentido global do texto. No caso da tirinha apresentada, foi preciso que os alunos lessem nas entrelinhas para compreender que a temática envolve questões presentes nas relações humanas como a de falta de consciência ambiental. Ao abordar a questão do desmatamento, Maurício de Sousa mostra o lado nefasto do desenvolvimento provocado pelo homem branco, e o que os alunos já sabiam sobre esse tema os ajudou no processo de construção de sentido da tirinha apresentada.

Ademais, para que haja a percepção dos aspectos já mencionados, além das vivências dos próprios alunos, do conhecimento dos personagens e do contexto das próprias tirinhas, é

preciso que haja um olhar crítico sobre todos esses aspectos, relacionando esse gênero aos contextos sociais. Assim, após o questionário e o jogo de caça-palavras, os minutos finais da aula foram usados para uma discussão acerca da referida temática e dos sentidos subjacentes do texto.

### **Oficina 6: A tirinha e sua identificação com o leitor (2 aulas de 50 minutos)**

**Objetivos:** Promover uma discussão sobre a temática das tirinhas e sua relação com as vivências dos alunos; refletir sobre associações, experiências sensoriais, sentimentos que a história lida pode suscitar no leitor; explorar as estratégias já usadas na leitura de tirinhas.

Na oficina anterior, buscou-se trabalhar a temática no gênero tirinha. Como já foi referido, a tirinha é um gênero textual que aborda diversos temas do cotidiano, através de sua linguagem híbrida, com algumas peculiaridades como o humor causado pela quebra de expectativa. Segundo Nicolau (2013), a tirinha expressa opinião sobre o cotidiano, provocando reflexão em relação às trivialidades do dia a dia ou até diante de questões mais sérias do país, através de personagens que nos imitam. Para ele,

O profissional de comunicação, principalmente os produtores de tirinhas, deve sempre estar bem inserido na sociedade, conhecendo os costumes e interesses do seu público leitor para atingi-lo, ao mesmo tempo, de forma sutil e marcante. O principal interesse de quem produz as tirinhas é revelar aspectos do cotidiano a fim de que a mensagem opinativa possa ser recebida e interpretada. (NICOLAU, 2013, p. 47)

O autor defende ainda que, através da ironia e do humor, as tiras oferecem críticas a costumes contemporâneos, a rotinas sociais que podem ser inferidas de seus textos. Assim, é muito comum que o leitor se identifique com algum(s) personagem(s) ou com situações retratadas nas narrativas das tirinhas, como acontece comumente com os leitores da Turma da Mônica. É de conhecimento público que Maurício de Sousa se inspirou em seus filhos para criar alguns de seus personagens, o que demonstra a identidade desses personagens com o mundo real. Não é de se estranhar, portanto, que tantas crianças se vejam nesses personagens e se identifiquem com muitas de suas histórias.

Nessa perspectiva, essa oficina foi pensada para explorar essa identificação dos sentimentos e ações dos personagens com os sentimentos e vivências dos alunos-leitores dessas tirinhas. O trabalho com esse gênero, portanto, pode ir além de explorar sua estrutura, sua linguagem (verbal ou não verbal), evidenciando os dizeres implícitos e explícitos.

Destaca-se, portanto, que no trabalho com esse gênero em sala de aula é importante que as perguntas pensadas para auxiliar os alunos a construir sentidos sejam também direcionadas

a relacionar o texto com suas vivências e experiências cotidianas, tomando por base o contexto evidenciado nos textos. Como Maurício de Sousa retrata a infância e o jeito criança que existe em cada leitor, espera-se que essa identificação seja mais facilmente estabelecida pelos alunos-sujeitos da pesquisa, levando-os a criar e solucionar problemas e à indução do pensamento reflexivo. Melhor dizendo, presume-se uma interação entre esquemas cognitivos, na medida em que os dados do texto se encaixem na estrutura acionada internamente, ou seja, na representação de mundo construída por cada aluno.

#### Aula 1 e 2: Exploração da relação da temática das tirinhas com as vivências dos alunos

Como atividade, propôs-se a exploração de duas tirinhas: uma que retrata uma situação vivenciada por Chico Bento em sala de aula, e uma outra entre Magali e seu pai, em um passeio comum pela cidade. Tanto uma situação quanto a outra representam vivências comuns na vida de uma criança. Quem nunca reclamou ou viu alguém reclamar de uma nota com a professora? Que criança ou pré-adolescente não pede para o pai comprar algo, quando saem juntos? São temáticas que fortalecem a identidade do leitor com os dramas, sentimentos e vivências dos personagens. Assim, os temas abordados possibilitam uma reflexão quanto aos propósitos comunicativos presentes nessas tiras, os quais pode-se destacar o estímulo à curiosidade e o desafio em relação ao senso crítico, tendo como elemento motivador essa identificação.

Diferentemente das aulas anteriores, essa última oficina foi realizada no pátio, espaço propício para a disposição de uma roda de leitura. Já dispostos em seus lugares, os alunos receberam a cópia das duas tirinhas, que foram lidas coletivamente. O professor iniciou o debate chamando a atenção para os papéis sociais e as falas presentes na interação entre os personagens (aluno e professor, na primeira tirinha; pai e filho, no segundo exemplo).

Atrelado a isso, foi preciso considerar também o efeito de humor, característico da tirinha, causado pela quebra de expectativa e a ruptura em relação aos modelos construídos socialmente.

Figura 24: Chico Bento na escola



Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/11345591>

Figura 25: Magali e a pipoca



Copyright © 2002 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7426

Fonte: <https://Magali e /wordsofleisure.com/2013/10/12/tirinha-do-dia-magali-e-a-pipoca/>

Foi usado o seguinte roteiro de perguntas:

- Você se identificou com alguma situação presente em alguma das duas tirinhas? Qual? Por quê?
- Na primeira tirinha, a expressão do pai de Magali mudou do primeiro quadrinho para o segundo. Justifique essa mudança.
- É comum a atitude que Magali tomou no último quadrinho? Explique o que você acha que a motivou a tomar essa atitude.
- Em relação à segunda tirinha, você já se sentiu injustiçado por alguma nota dada pelo professor?
- Quanto à atitude de Chico Bento, você acha que ele agiu corretamente? Você faria o mesmo?

- Qual fato foi responsável pela quebra de expectativa, causando o humor nas duas tirinhas?

Chamou a atenção o fato de que quase todos os meninos da turma se identificaram mais com a situação exposta na primeira tirinha, enquanto as meninas disseram que estavam mais próximas da situação vivenciada por Magali. Alguns alunos citaram que já reclamaram de notas, mas que não seriam “burros” de contar à professora que tinham colado. Nesse momento, um aluno, leitor assíduo da turma da Mônica, fato revelado por ele na primeira oficina do projeto, pediu para falar e citou o fato de Chico Bento ser um menino da roça e, por isso, ser muito ingênuo e sem maldade, o que explicaria ele ter falado da cola à professora ao reclamar da nota.

As alunas que se identificaram com Magali também relataram algumas situações em que pediram para seus pais comprarem várias coisas quando foram passear na cidade vizinha ou no shopping, mas que não eram tantas coisas ao mesmo tempo como a personagem. Além disso, uma aluna disse que nunca iria ter a ideia de pedir aumento ao patrão, pois “essas coisas só acontecem em tirinhas”, o que foi de concordância total de toda a turma. Houve ainda uma aluna que comentou: “sorte do pai de Magali que tem patrão. Se ela fosse filha de meu pai, não teria a quem pedir nada”. Esse comentário levantou a questão para a realidade de muitas famílias, em que os pais estão desempregados ou trabalham na informalidade, que é o caso dessa aluna. Ainda houve quem atentasse para o fato de que as crianças pedem muito e nem sempre os pais podem dar o que elas pedem.

Em meio a tantas discussões, percebeu-se que os alunos estavam exercendo seu lado crítico, com a percepção de elementos e ideias implícitos nas tirinhas e que até iam além do que elas continham. Foi o momento propício para mostrar que além do humor, as tirinhas também fazem críticas a valores sociais. Por fim, concluiu-se que tanto a ação de Chico Bento contar que colou à professora ao reclamar de uma nota, quanto a de Magali pedir aumento ao patrão do seu pai quando este não pôde comprar tudo o que ela queria são fatos propositadamente expostos para criar humor na tirinha e, por isso, se distanciaram mais da realidade dos alunos em relação ao que eles fariam.

Depois dessa discussão, o professor distribuiu cópias das tirinhas já trabalhadas ao longo do projeto para que os alunos revissem as temáticas e fatos expressos nessas tirinhas e, em seguida, escolhessem alguma com a qual tenha se identificado mais. Cada aluno escolheu uma tirinha e houve tirinhas que foram escolhidas por mais de um aluno. Após essa escolha, cada aluno justificou sua preferência, apresentou um resumo da história e explicou como entendeu a narrativa e como foi construído o sentido que deu humor à tirinha escolhida. Para Solé (1998),

a elaboração de resumos é uma estratégia necessária para estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários, como foi feito pelos alunos-leitores nesta e em outras etapas anteriores das oficinas.

Com essa última atividade, consolida-se a ideia de que os alunos precisam mostrar autonomia na leitura de um texto como fizeram na escolha da(s) tirinha(s) e ao explicar detalhadamente como foi construído o sentido do texto, dessa vez sem o auxílio do professor. Vale ressaltar que só houve interferência quando o professor percebeu que nenhum aluno compreendeu o sentido global da tirinha, o que só ocorreu em um momento. Nas demais tirinhas, a interferência se deu pelos outros alunos, que acrescentavam informações pertinentes para o sentido do texto, quando percebiam que o colega não as percebia. Além disso, esse último momento da oficina também serviu para fortalecer a identidade do leitor com o texto lido, o que o motivará a ler mais textos desse gênero.

Os resultados das oficinas foram visíveis e serão expostos de forma mais precisa no próximo tópico.

### **3.2 Análise dos resultados**

Como foi visto, durante a experiência deste projeto, foram realizadas diferentes propostas de atividades de leitura e compreensão de tirinhas, com o objetivo de fazer com que os alunos entendessem melhor esse gênero textual e, por extensão, outros gêneros narrativos.

Ao escolher a tirinha como gênero textual para se trabalhar estratégias de leitura, pensou-se que se estaria trabalhando com um gênero pouco explorado, mas de conhecimento amplo do público leitor, já que as tirinhas estão sempre presentes nos livros didáticos e muitos já leram histórias em quadrinhos. No entanto, mesmo usando um *corpus* que se imaginou fácil, por ser direcionado ao público infantil, este trabalho demonstrou que grande parte dos alunos não compreende bem esse gênero a ponto de não descobrir o seu sentido humorístico.

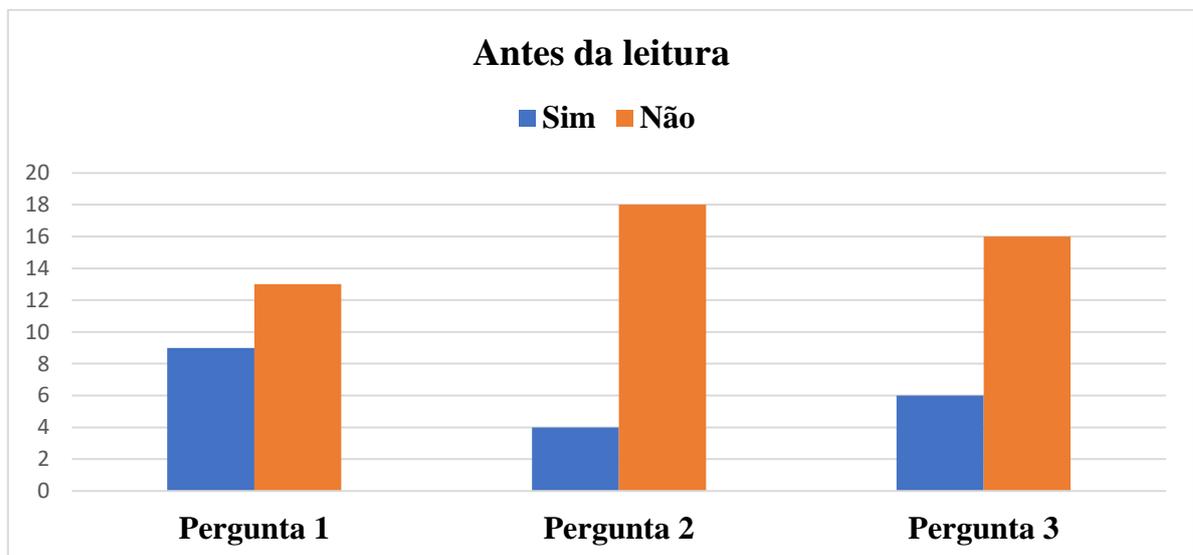
Nessa perspectiva, a avaliação do desenvolvimento dos alunos ao longo do projeto foi processual e contínua, realizada a partir da observação sobre o interesse e participação dos sujeitos da pesquisa. Além disso, também serviram de elementos avaliatórios os resultados das atividades, escritas ou orais, as discussões e as leituras, já comentados e mostrados durante o relato das oficinas.

Além da avaliação qualitativa, o desempenho dos alunos também foi mensurado a partir de questionários de autoverificação, aplicados no início e no final do projeto. As perguntas foram objetivas e os questionários se direcionaram aos três momentos da leitura, já abordados

neste trabalho. Dessa forma, os alunos fizeram a autoverificação, respondendo as mesmas questões sobre as estratégias que utilizaram no momento antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura, no início e no final da proposta interventiva, o que permitiu a coleta de dados que serão expostos em gráficos a seguir.

Primeiramente, serão apresentados os gráficos referentes aos questionários no início das oficinas. Eles apresentam como os alunos se comportaram no princípio do projeto nos três momentos que comportam a leitura.

**Gráfico 1**



Pergunta 1: Sei para que vou ler o texto?

Pergunta 2: Revi o que já sei sobre o assunto?

Pergunta 3: Sei os propósitos da escrita de uma tirinha?

Fonte: Elaborado pela autora

O quadro 3 traz o percentual das respostas dadas pelos estudantes a cada uma das perguntas:

**Quadro 3: Respostas da autoverificação antes da leitura**

	SIM	NÃO
Sei para que vou ler o texto?	40,91%	59,09%
Revi o que já sei sobre o assunto?	18,18%	81,82%
Sei os propósitos da escrita de uma tirinha?	27,27%	72,73%

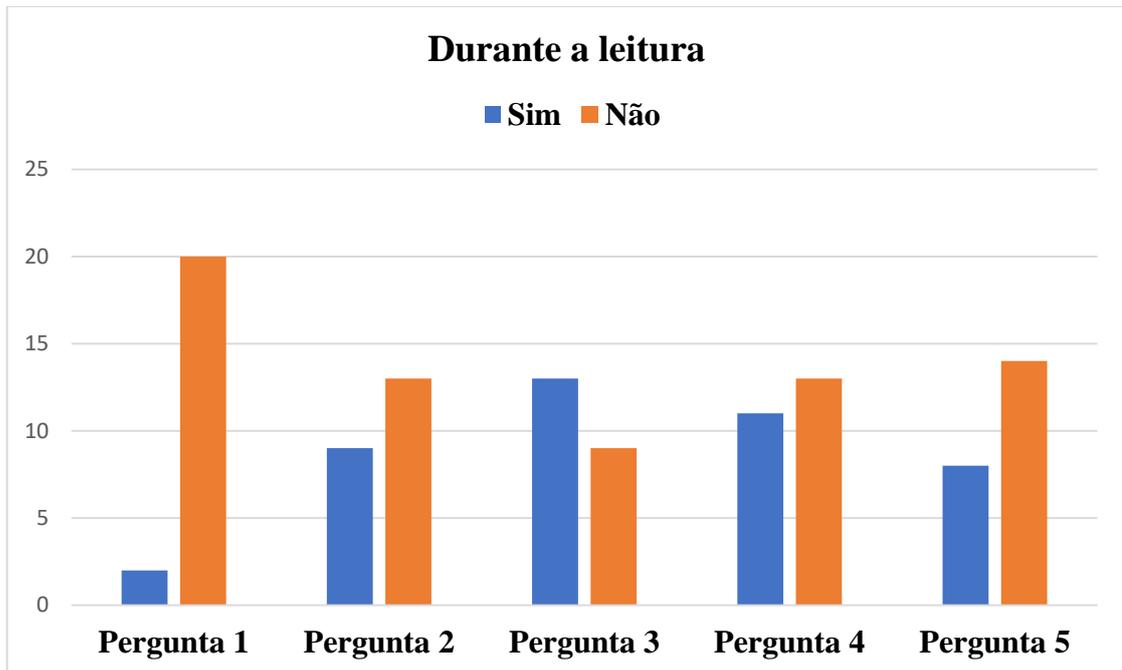
Fonte: Dados da pesquisadora

É possível perceber que, no começo da proposta, a grande maioria dos alunos ainda não compreende a importância de se saberem os objetivos antes de se ler um texto, provavelmente porque é algo pouco explorado nas práticas de leitura em sala de aula. Também chama a atenção o fato de que poucos alunos acionam seus conhecimentos prévios sobre o assunto do texto a ser lido, não revendo seus saberes. Além disso, não demonstram conhecimento sobre a finalidade da escrita de um texto. Ou seja, além de não refletirem sobre o porquê de se lê um texto, também não o fazem sobre o porquê de o autor escrever aquele texto, pontos importantes para se dar sentido à leitura.

Pôde-se ver também que as estratégias utilizadas pela maioria dos alunos nas atividades iniciais não chegavam ao nível de profundidade de que se necessita para compreender um texto. Notou-se que a leitura era feita de forma rápida, e grande parte não se atentava na procura de marcas linguísticas que os auxiliasse a compreender o que não estava explícito no texto. Dessa forma, no início das atividades, esses alunos fizeram uma leitura superficial, não se esforçando para entender o que estavam lendo, uma vez que estavam acostumados a ler para buscar algo que comumente lhe era conferido: encontrar respostas para perguntas de elementos explícitos no texto. Além disso, o fato de a maioria informar a falta de revisão sobre conhecimentos acerca do texto, mostra que lhes falta uma conscientização sobre estratégias importantes que precedem a leitura.

Assim, as estratégias usadas por esses alunos, no momento antes da leitura, foi passar os olhos rapidamente pelo texto, atentando para os elementos explícitos, buscando compreender o que iriam ler a partir desses elementos, mas sem uma preocupação em relacionar as informações do texto com o que já sabiam sobre o assunto, nem com as intenções do autor.

Gráfico 2



Pergunta 1: Faço anotações durante a leitura para me ajudar a entender o que eu leio

Pergunta 2: Reflito sobre o que eu sei para me ajudar a entender o que eu leio?

Pergunta 3: Verifico se minhas antecipações sobre o texto estão certas ou erradas?

Pergunta 4: Uso pistas do contexto para me ajudar a entender melhor o que estou lendo?

Pergunta 5: Retorno e vou adiante no texto para encontrar relações entre as ideias?

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 4: Respostas da autoverificação durante a leitura

	SIM	NÃO
Faço anotações durante a leitura para me ajudar a entender o que eu leio	9,09%	90,91%
Reflito sobre o que eu sei para me ajudar a entender o que eu leio?	40,91%	59,09%
Verifico se minhas antecipações sobre o texto estão certas ou erradas?	59,09%	40,91%
Uso pistas do contexto para me ajudar a entender melhor o que estou lendo?	45,45%	54,54%
Retorno e vou adiante no texto para encontrar relações entre as ideias?	36,36%	63,64%

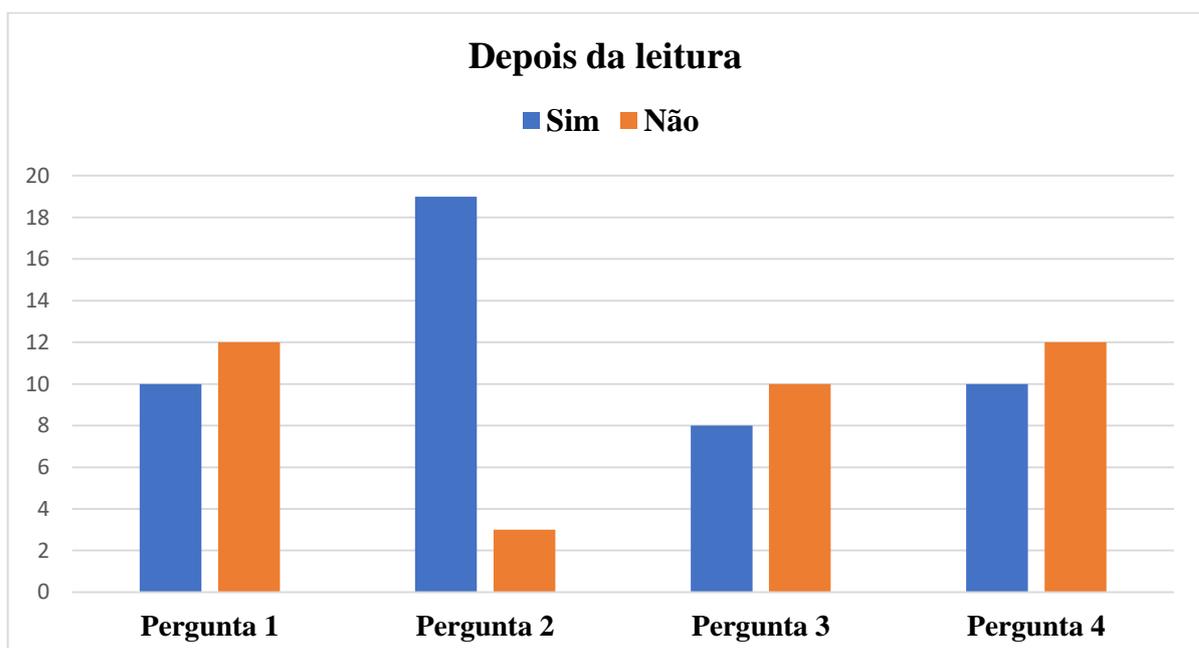
Fonte: Dados da pesquisadora

Nota-se, pelas respostas dadas, que fazer anotações durante a leitura é uma das ações menos realizadas pelos alunos, seguida de retornar e seguir o texto para estabelecer relações entre suas ideias, refletir sobre seus conhecimentos prévios e usar pistas do contexto para entender melhor o texto. A verificação sobre as antecipações é a ação mais exercida nessa etapa da leitura, algo que demonstra que a maioria dos alunos gosta de fazer suposições e verificar se acertou quando lê um texto.

Por terem dificuldades de compreensão leitora, as estratégias usadas pelos alunos no início das oficinas, durante a leitura, se concentraram em buscar entender o texto de forma superficial, sem utilizar estratégias como o uso grifos ou anotações, a busca por palavras-chave ou a reordenação das ideias e informações do texto. Leram, procurando as informações explícitas que lhes auxiliassem a compreender o texto.

Quanto às estratégias metacognitivas, pôde-se ver que alguns se concentraram mais em alguns momentos do texto e, ao perceberem que não o estavam compreendendo, fizeram uma releitura mais cuidadosa. No entanto, não souberam tomar outras medidas corretivas, além da releitura, o que comprova a necessidade da intervenção do professor para lhes ensinar a buscar as medidas necessárias para se chegar à compreensão do texto. Deduz-se que deixar de realizar essas estratégias é um dos fatores responsáveis pelas dificuldades que os alunos vêm apresentando nas atividades de leitura e compreensão textual.

**Gráfico 3**



Pergunta 1: Compreendi o sentido global do texto?

Pergunta 2: Reconheci todas as palavras do texto?

Pergunta 3: Analisei criticamente as informações apresentadas no texto?

Pergunta 4: Sou capaz de recontar a história enfatizando as informações principais do texto?

Fonte: Elaborado pela autora

#### Quadro 5: Respostas da autoverificação depois da leitura

	SIM	NÃO
Compreendi o sentido global do texto?	45,45%	54,54%
Reconheci todas as palavras do texto?	86,36%	13,64%
Analisei criticamente as informações apresentadas no texto?	36,36%	63,64%
Sou capaz de recontar a história enfatizando as informações principais do texto?	45,45%	54,55%

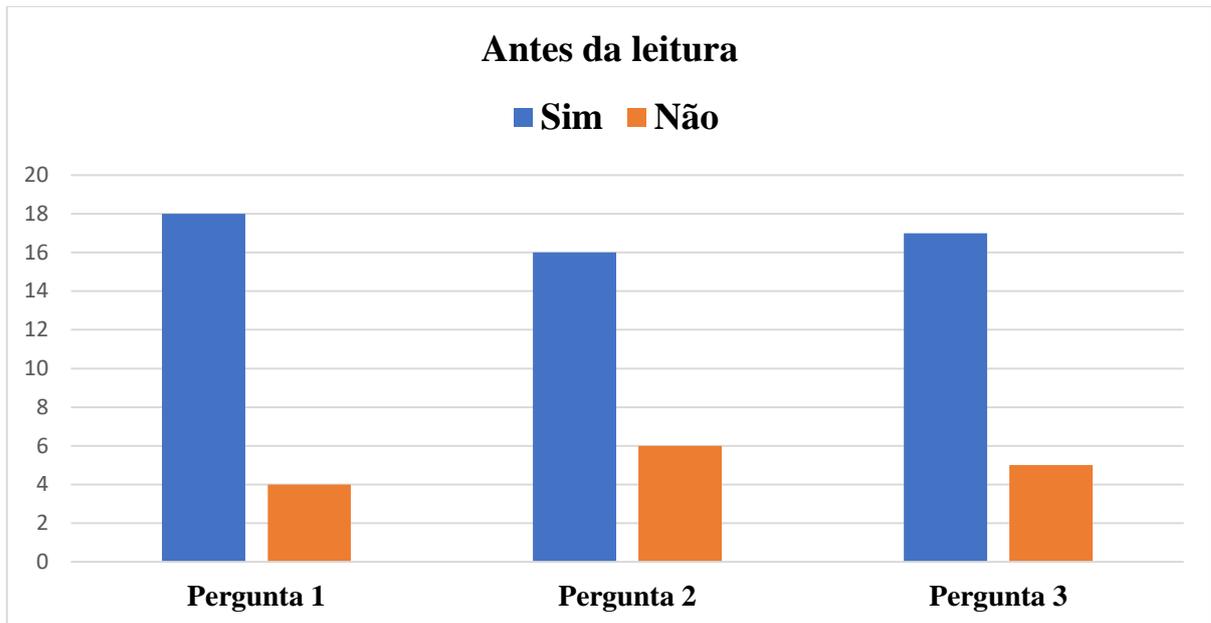
Fonte: Dados da pesquisadora

Observando-se o resultado referente ao último momento da leitura, percebe-se que quase metade dos alunos afirmaram compreender o sentido global do texto, o mesmo acontecendo em relação a ser capaz de recontar a história com suas informações principais, embora se tenha percebido nas atividades iniciais que essa compreensão se mostrou, muitas vezes, superficial. Quanto à pergunta sobre o reconhecimento das palavras do texto, já era esperado uma resposta positiva de quase todos os alunos, uma vez que a linguagem e o vocabulário das tirinhas de Maurício de Sousa são adequados ao público infantil e, por isso, não há muitas palavras desconhecidas desse público. Já a análise crítica das informações é feita por poucos alunos, uma vez que a criticidade é um elemento pouco explorado na leitura e requer uma reflexão mais aguçada por parte do leitor.

Após o desenvolvimento de todas as etapas do projeto, os questionários de autoverificação foram reaplicados. Buscou-se analisar até que ponto a sistematização de atividades voltadas para o conhecimento do gênero narrativo tirinha contribuiu para a construção de habilidades de leitura e compreensão.

Os gráficos e as tabelas apresentados a seguir sintetizam como os alunos evoluíram a partir de sua participação em todas as oficinas desenvolvidas.

Gráfico 4



Pergunta 1: Sei para que vou ler o texto?

Pergunta 2: Revi o que já sei sobre o assunto?

Pergunta 3: Sei os propósitos da escrita de uma tirinha?

Fonte: Elaborado pela autora

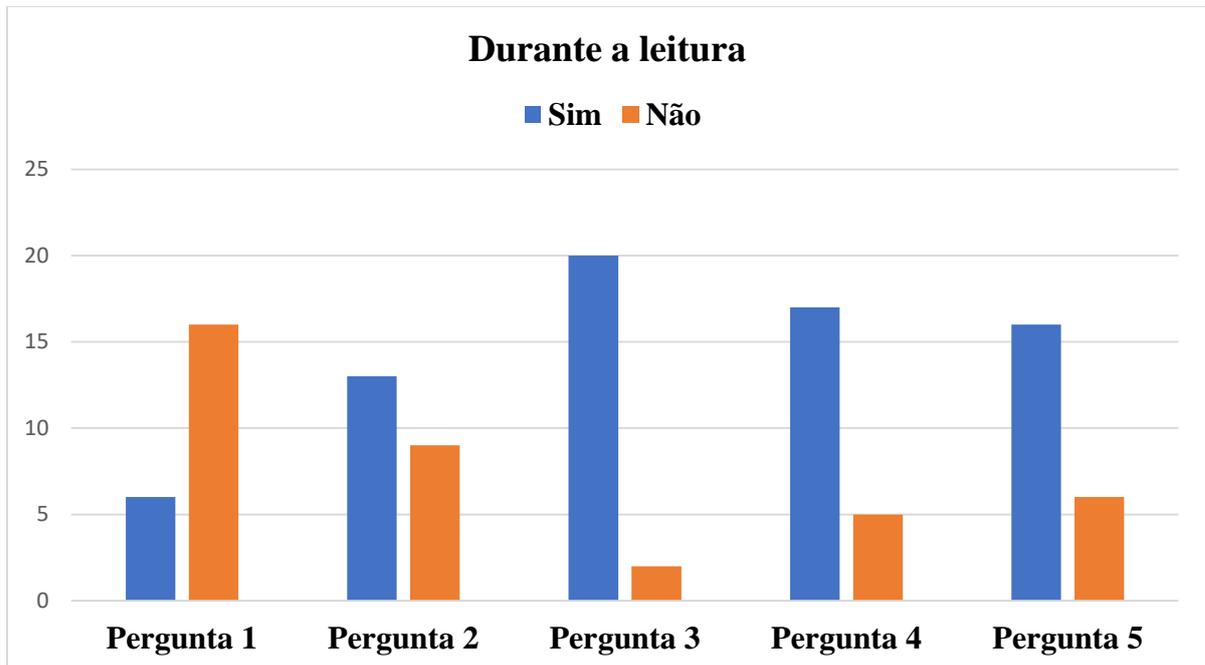
**Quadro 6: Respostas da auto verificação antes da leitura**

	SIM	NÃO
Sei para que vou ler o texto?	81,82%	18,18%
Revi o que já sei sobre o assunto?	72,73%	27,27%
Sei os propósitos da escrita de uma tirinha?	77,27%	22,73%

Fonte: Dados da pesquisadora

O questionário respondido acima aponta para um crescimento do aluno em relação ao seu entendimento sobre os objetivos de leitura e a finalidade da escrita de um texto, bem como uma grande evolução, comparativamente às respostas dadas no início do projeto, na ativação do conhecimento prévio antes da leitura. Todas essas ações facilitam o entendimento do que se vai ler e direciona o leitor para a necessidade de se buscar informações fora do texto, ou de outras leituras, por exemplo.

Gráfico 5



Pergunta 1: Faço anotações durante a leitura para me ajudar a entender o que eu leio

Pergunta 2: Reflito sobre o que eu sei para me ajudar a entender o que eu leio?

Pergunta 3: Verifico se minhas antecipações sobre o texto estão certas ou erradas?

Pergunta 4: Uso pistas do contexto para me ajudar a entender melhor o que estou lendo?

Pergunta 5: Retorno e vou adiante no texto para encontrar relações entre as ideias?

Fonte: Elaborado pela autora

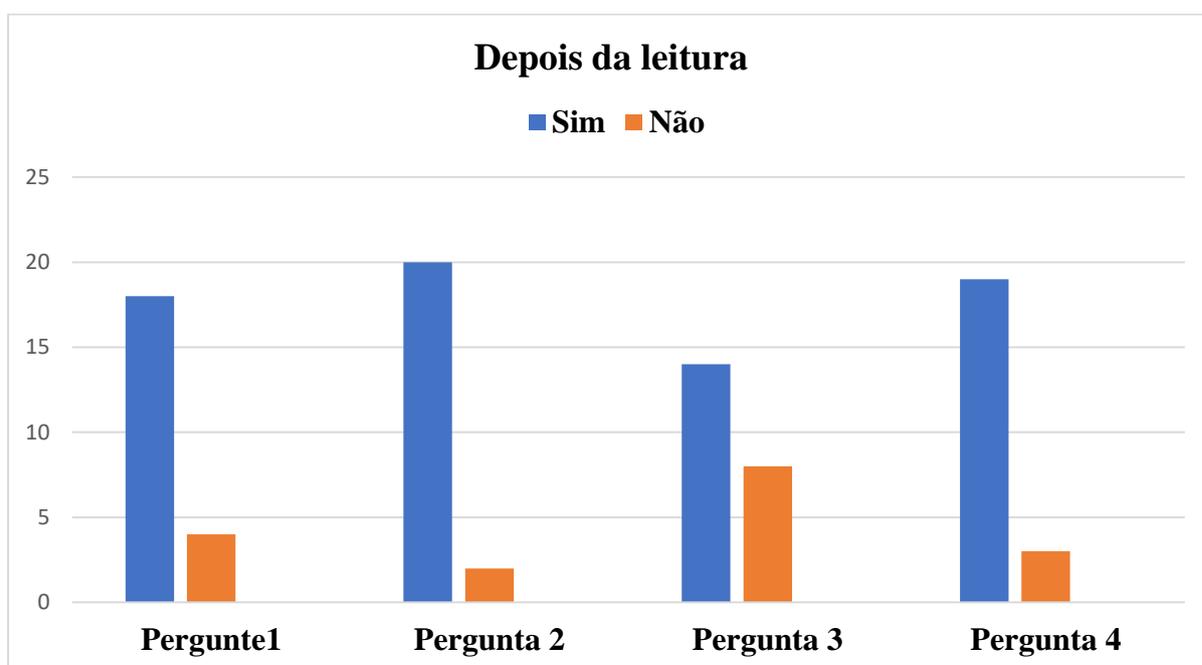
Quadro 7: Respostas da autoverificação durante a leitura

	SIM	NÃO
Faço anotações durante a leitura para me ajudar a entender o que eu leio?	27,27%	72,73%
Reflito sobre o que eu sei para me ajudar a entender o que eu leio?	59,09%	40,91%
Verifico se minhas antecipações sobre o texto estão certas ou erradas?	90,91%	9,09%
Uso pistas do contexto para me ajudar a entender melhor o que estou lendo?	77,27%	22,73%
Retorno e vou adiante no texto para encontrar relações entre as ideias?	72,73%	27,27%

Fonte: Dados da pesquisadora

Nas estratégias utilizadas durante a leitura, pode-se afirmar que também houve uma mudança positiva em relação às ações iniciais. Fazer anotações continuou sendo uma estratégia pouca utilizada, o que se explica pelo motivo já citado de a tirinha ser um texto curto e os alunos não acharem essa ação necessária. Por outro lado, embora ainda não seja o ideal, mais alunos responderam que usam a reflexão sobre o que já sabem antes de ler um texto e quase todos usaram a verificação de hipóteses levantadas durante a leitura. Além disso, foi significativo o acréscimo de alunos que passaram a observar mais o contexto em busca de respostas para o entendimento do texto, assim como aqueles que introduziram em sua prática leitora as ações de voltar e ir adiante na narrativa para estabelecer a ligação entre as ideias do texto.

**Gráfico 6**



Pergunta 1: Compreendi o sentido global do texto?

Pergunta 2: Reconheci todas as palavras do texto?

Pergunta 3: Analisei criticamente as informações apresentadas no texto?

Pergunta 4: Sou capaz de recontar a história enfatizando as informações principais do texto?

Fonte: Elaborado pela autora

**Quadro 8: Respostas da auto verificação depois da leitura**

	SIM	NÃO
Compreendi o sentido global do texto?	81,82%	18,18
Reconheci todas as palavras do texto?	90,91%	9,09%
Analisei criticamente as informações apresentadas no texto?	63,64%	36,36%
Sou capaz de recontar a história enfatizando as informações principais do texto?	86,36%	13,64%

Fonte: Dados da pesquisadora

O progresso dos alunos também se efetivou no momento depois da leitura, o que pode ser comprovado tanto pelas atividades desenvolvidas como pelas respostas dadas ao questionário correspondente. Nota-se que mais alunos afirmaram compreender o texto integralmente e analisar criticamente as informações. Conseqüentemente, aumenta a sua capacidade de recontar a história, selecionando as informações mais relevantes. No tocante ao reconhecimento das palavras do texto, praticamente não houve mudança, uma vez que o vocabulário usado nas tirinhas já era de conhecimento dos alunos.

A partir da comparação dos gráficos, é possível perceber uma mudança considerável nos resultados obtidos pelos alunos antes e após a realização das oficinas. Esses dados, em conjunto com as atividades desenvolvidas durante o projeto, são suficientes para se verificarem os avanços no desenvolvimento da habilidade de compreensão do gênero tirinha, motivados pelo trabalho de sistematização e mediação ocorrido durante todo o processo de realização deste projeto em sala de aula.

Os dados demonstram que as estratégias cognitivas e metacognitivas usadas pelos alunos ao longo das atividades se tornaram mais efetivas à medida que foram ensinadas e praticadas pelos alunos, ocasionando no amadurecimento do sujeito/leitor, conforme podemos observar no sensível aumento nos percentuais de respostas “sim” depois da aplicação das oficinas, em relação aos três momentos da leitura.

No início da proposta, os alunos usaram apenas algumas estratégias cognitivas de leitura de forma vaga, uma vez que a exigência de uma leitura para responder aos questionários do livro didático era a atividade mais comum nas aulas de língua portuguesa, à qual os alunos estavam acostumados, algo já enfatizado neste trabalho. Dessa forma, as estratégias de que se valeram foi no sentido de buscar respostas para perguntas que normalmente estavam explícitas no texto, não havendo uma disposição de grande parte dos alunos para se concentrar nos aspectos centrais da tirinha. Além disso, as inferências feitas ocorreram de forma que não houve

a contribuição do leitor ao sentido do texto, em razão de os alunos buscarem a compreensão com base apenas no que estava expresso graficamente no texto.

Embora as estratégias cognitivas sejam ativadas de forma inconsciente, é preciso lembrar que elas podem ser ensinadas a partir de atividades didáticas, como foi feito nesta proposta, e contribuir para que os alunos se tornem leitores mais autônomos e com uma melhor compreensão leitora. Nesse sentido, com a realização das atividades, constatou-se, não só pela análise quantitativa em relação às respostas dadas pelos alunos, mas pela observação em relação à participação no desenvolvimento das atividades, que os alunos passaram a adotar estratégias que antes não usavam na leitura de textos do gênero narrativo e multimodal como a tirinha.

Como exemplo, pode-se citar algumas estratégias usadas pelos alunos: a identificação de palavras-chave ou de informações relevantes em cada quadrinho (feita com a segmentação do texto); o uso do contexto para compreender o significado de palavras ou situações presentes na narrativa; a leitura mais apurada de todos os elementos do texto, verbais e não verbais, para inferir informações implícitas que contribuem para o sentido do que se lê; o levantamento de hipóteses e predições, que eram confirmadas ou refutadas durante a leitura; o reordenamento dos acontecimentos para o reconto da narrativa. É claro que nem todos os alunos utilizaram essas estratégias em sua totalidade ou de forma efetiva, afinal há de se considerar a individualidade do leitor em relação ao seu desenvolvimento, bem como as suas necessidades no ato da leitura.

Quanto às estratégias metacognitivas, que envolvem a consciência daquele que realiza o processamento da informação, constatou-se que, no início das oficinas, elas foram pouco utilizadas. Embora percebessem a sua falta de compreensão na leitura de alguns textos, poucos alunos buscaram medidas corretivas ou conseguiram definir seus objetivos de leitura, sendo que grande parte ler um texto porque o professor ordena a leitura. Com relação ao monitoramento da compreensão feita por esses alunos, percebeu-se uma certa inconsistência, uma vez que alguns não conseguiram se concentrar nas atividades - principalmente ao ler segmentos do texto em que sentiram mais dificuldades de entendimento - e abandonaram a leitura sem concluí-la, momento em que se precisou da mediação do professor para que voltassem a ter atenção ao texto. Não houve, a princípio e de forma efetiva, uma reavaliação da informação já processada para correção das falhas detectadas.

Com a realização das oficinas e o modelamento de estratégias metacognitivas a partir das atividades elaboradas, em que o professor formulou objetivos prévios à leitura e predições sobre o texto, os alunos passaram a monitorar melhor sua compreensão, e buscar soluções quando detectaram falhas nesse processo. Algumas dessas medidas, a saber, foram: voltar aos

quadrinhos já lidos e prestar mais atenção aos elementos visuais; procurar inferir o significado das palavras pelo contexto e buscar o dicionário quando isso não foi possível, ao se perceber a importância dessa palavra dentro do texto; perguntas dirigidas a si mesmos sobre o texto para ver se suas previsões estavam corretas e se estavam construindo corretamente o sentido do texto; maior concentração na hora da leitura para encontrar as informações mais importantes do texto, entre outras.

Vale salientar, portanto, que as atividades elaboradas para que os alunos aprendessem estratégias de leitura exigidas para a formação de um leitor proficiente cumpriu bem o seu papel, visto que quase todos os alunos demonstraram se sentirem mais motivados para a leitura de tirinhas, participaram ativamente de todas as atividades e colocaram em prática grande parte das estratégias apresentadas pelo professor, quando este se colocou como modelo de leitor. Por outro lado, o fato de as respostas da auto verificação não demonstrarem evoluções significativas em alguns aspectos e alguns alunos ainda não conseguirem usar essas estratégias sem o auxílio do professor, só vem evidenciar que o trabalho com o desenvolvimento de habilidades de leitura requer uma estruturação e um planejamento constante que considere diferentes habilidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é uma ação que implica a presença de um leitor interagindo com o texto a partir de seus conhecimentos prévios e das inferências necessárias para a construção do sentido global do texto lido. Para alcançar esse nível de proficiência, é preciso, no entanto, que o sujeito/leitor utilize estratégias de leitura, sem as quais dificilmente se atinge a competência leitora para qualquer gênero textual, inclusive para o texto multimodal. Faz-se necessário também superar o conceito de que se ensina a ler exclusivamente mandando o aluno ler, com atividades de leitura silenciosa ou em voz alta. Ou de que, ao analisar um texto gramaticalmente, se está ensinando leitura. Ensinar a ler pressupõe ensinar estratégias de leitura e esse ensino precisa ser sistemático, organizado e com constante mediação do professor.

Nessa perspectiva, esta pesquisa nasceu da necessidade de se ensinar estratégias de leitura voltadas para o gênero tirinha em uma turma de 8º ano por se acreditar que as dificuldades de compreensão textual dessa turma advêm do fato de que os alunos não utilizam essas estratégias, uma vez que elas não lhes foram ensinadas. Ademais, o pouco tempo destinado à leitura em sala de aula é outro ponto a ser considerado como responsável pelas dificuldades que os alunos apresentam ao ler e compreender um texto, uma vez que o ensino gramatical se sobrepõe ao ensino de leitura. Sabe-se que hoje as pesquisas apontam a leitura como um processo significativo na sala de aula, em que o papel do sujeito/leitor não pode mais ser o de decodificador de palavras e frases. Embora a decodificação faça parte do processo de leitura, ler vai muito além disso. A leitura pressupõe, como já foi discutido, construir sentidos, numa ação interativa entre o texto e o leitor.

Partindo dessas considerações, esta proposta de trabalho voltou-se para o estudo de estratégias de leitura utilizando o gênero textual tirinha por acreditar que o trabalho de leitura demanda o desenvolvimento de habilidades de letramento, que vão da busca de informações específicas dos textos narrativos à percepção de efeitos de sentido produzidos por recursos não verbais. A princípio, as primeiras atividades foram pensadas especificamente para o texto multimodal tirinha. No entanto, pôde-se perceber que se podia ir além, pensando em práticas que poderiam ser estendidas à maioria dos textos narrativos, o que amplia o horizonte para o professor utilizar esta proposta com outros gêneros e turmas, fazendo as devidas adequações.

É importante salientar que, ao longo da condução das atividades, buscou-se direcionar a prática pedagógica a partir da concepção de língua como uma atividade sociointerativa e do leitor como sujeito ativo durante o processo de leitura, o que fez com que se ficasse atento com relação à recepção das atividades, pois em uma pesquisa-ação é preciso observar as reações dos

sujeitos envolvidos na pesquisa. Por conta disso, foram realizadas diferentes propostas de atividades de leitura e interpretação de tirinhas, sempre se buscando a interatividade como, por exemplo, na confecção do álbum dos personagens, nos jogos e criação de balões e nas rodas de leitura.

Por outro lado, uma das condições que restringiu essa proposta foi a limitação de meios tecnológicos. Por ser uma escola de recursos insuficientes, não se pôde pensar em atividades que envolvessem o uso de computadores e internet, por exemplo. A escola não possui sala de computação e nem uma rede de internet que possa ser usada por professores e alunos. Esse foi um ponto desfavorável ao projeto, mas que não impediu que se aplicasse atividades que os alunos consideraram interessantes e que os motivaram a interagir durante toda a proposta. Da mesma forma, não impede que, nas instituições escolares onde haja facilidade no uso da tecnologia, se possa fazer adaptações e pensar atividades também voltadas para o mundo digital.

No mais, pode-se afirmar que o trabalho com oficinas de leitura de tirinhas intensificou a aprendizagem dos alunos, pois permitiu o domínio de um gênero discursivo de forma evolutiva, além de viabilizar uma melhor percepção das dificuldades dos alunos na leitura e compreensão de texto, bem como o seu progresso ao longo das atividades. Com isso, ratificou-se a premissa de que é necessário um tempo maior nas aulas de Língua Portuguesa para o ensino de estratégias de leitura, dando ênfase aos gêneros textuais.

Vale frisar que a proposta foi bem recebida pela maioria dos alunos, que apreciou o gênero escolhido, com o qual alguns já tinham familiaridade e outros aprenderam a gostar. Além disso, ao interagir com diferentes temáticas, exploradas nas tirinhas de forma crítica e humorística, o aluno dialogou com algumas questões que fazem parte de seu contexto e de suas vivências, além de desenvolver habilidades de ler as entrelinhas do que está escrito, observando os aspectos linguísticos e extralinguísticos que, juntos, constroem o sentido do texto.

Comprovou-se, a partir das atividades realizadas, que nesta proposta de prática de leitura e compreensão de tirinhas, grande parte dos alunos conseguiu mobilizar os devidos conhecimentos linguísticos (seleção lexical da descrição dos personagens, reconhecimento do vocabulário, etc), enciclopédicos (conhecimento das temáticas apresentadas nas narrativas) e superestruturais (reconhecimento da composição da tirinha e sua função social) necessários para o reconhecimento desse gênero textual.

Nesse sentido, a certeza de que é preciso ensinar estratégias de leitura e que a utilização dessas estratégias pelos alunos contribui consideravelmente para a melhoria da compreensão leitora veio a partir da observação das atividades desenvolvidas ao longo do projeto e da comparação das respostas sobre o uso de estratégias de leitura no início e no final das oficinas.

Foi notória a evolução das respostas dos alunos na maioria dos aspectos, o que deixa evidente que eles assimilaram a maioria das estratégias de leitura utilizadas durante as oficinas.

Os dados obtidos pelas respostas dos alunos em relação aos três momentos da leitura condizem com as observações e anotações feitas pelo professor/pesquisador durante o projeto, que, juntos, comprovam que a intervenção foi fundamental para a evolução dos alunos no processo de leitura do gênero tirinha. Antes das oficinas, por exemplo, não havia uma consciência dos alunos em relação às estratégias necessárias para a compreensão global do gênero em estudo, e alguns aspectos como a relação entre as informações do texto e a necessidade de ativação do conhecimento prévio eram relegadas a um segundo plano, o que fazia com que esses alunos lessem apenas a superfície do texto.

As atividades propostas, no entanto, não só serviram para aprimorar a competência leitora desses alunos, que, pela análise dos dados, ampliaram as suas estratégias de leitura em um nível satisfatório, como também possibilitaram uma abertura de novas perspectivas para uma potencialização da leitura de outros gêneros textuais. Esses dados são significativos em relação ao pouco tempo de interação com o material trabalhado em sala.

Com isso, os resultados obtidos evidenciam o quanto o ensino de leitura se faz necessário na sala de aula a partir de atividades elaboradas e voltadas para um gênero textual. No caso desta proposta interventiva, o trabalho com tirinhas mostrou que sua leitura efetiva está relacionada à observação de vários elementos como as imagens apresentadas, a própria linguagem dos quadrinhos e suas especificidades, a questão envolvendo os processos referenciais, entre outros, que contribuem para a produção de sentido. Ler tirinhas, na visão dos alunos, cujos resultados deste trabalho legitimam, passou a ser mais fácil e prazeroso.

Considerando o valor desta pesquisa, foi elaborado um caderno de leitura voltado para professores de Língua Portuguesa, no qual se expõe didaticamente esta proposta de intervenção com considerações pertinentes ao trabalho com a leitura. Como as atividades já foram testadas em sala de aula, sabe-se que elas podem favorecer o desenvolvimento dos alunos na aprendizagem da leitura, ao mesmo tempo em que é mais um instrumento colaborativo para o professor em sala de aula.

Nessa perspectiva, não só a concretização desta pesquisa mas a sua ampliação com a formulação do caderno de leitura, que se encontra no apêndice deste trabalho, estão em conformidade com os objetivos do PROFLETRAS, e segue a linha de pesquisa voltada para a proposta de intervenção-ação, tendo em vista que foi seguido um caminho interventivo na busca de soluções para uma das grandes problemáticas do contexto escolar: a leitura e a compreensão de textos verbais e não verbais.

Enfim, à vista do trabalho realizado, acredita-se que esta intervenção pedagógica serviu para que os alunos se apropriassem das estratégias de leitura ensinadas, o que ocorreu de forma pertinente na medida em que grande parte demonstrou avanços na leitura e compreensão de tirinhas que, por extensão, pode se estender a outros textos narrativos, como já foi destacado.

Diante das considerações feitas, pode-se considerar que esta pesquisa, direcionada não só a professores de Língua Portuguesa, mas a qualquer educador interessado em uma melhor aprendizagem de seus alunos, é de grande contribuição social por mostrar que o ensino de estratégias de leitura, sob a ótica das metodologias ativas de ensino, é possível de ser realizado e traz resultados eficazes para a ampliação da competência leitora de alunos, colaborando para o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento crítico, essenciais para qualquer cidadão exercer seus direitos e deveres em sociedade.

Nessa perspectiva, espera-se que este trabalho sirva de referência para outras práticas voltadas para a leitura e seu ensino e abra caminhos para novas pesquisas que favoreçam a formação de leitores mais críticos e proficientes.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BONINI, A. Mídia / suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **Rev. bras. linguist. apl.** [online]. 2011, vol.11, n.3, pp.679-704. ISSN 1984-6398.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- CABRAL, L. S. **Processos psicolinguísticos de leitura e a criança**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 7-20, 1986.
- CAGNIN, A. L. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975.
- FELDMAN, C. F. & KALMAR, D. A. Algumas implicações educacionais dos modelos mentais baseados em gêneros: A cognição interpretativa da compreensão de textos. Em D.R. Olson & N. Torrance (Orgs.); **Educação e desenvolvimento humano** (pp. 360-380). Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FRANCO, M. A. S. **A pedagogia da pesquisa-Ação**. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 31, n. 03, p. 483-502. set./dez. 2005.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.
- GUIMARÃES, E. **Texto, discurso e ensino**. São Paulo: Contexto, 2013.
- KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguista**. 7.ed. São. Paulo: Ática, 2010.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 13ª ed. Campinas: Pontes, 2010.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 16ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- KOCH, I. G. V. A construção sociocognitiva da referência. In: MIRANDA, N. S. e NAME, M. C. (Orgs.) **Linguística e cognição**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005, p. 95-107.
- KOCH, I. G. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3 ed. 3ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2010.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura – Uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. *In*: LEFFA, Vilson J. ; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. pp 19-63.

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

NICOLAU, V. **Tirinhas e mídias digitais: a transformação deste gênero pelos blogs**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2013.

MOREIRA, C. M. **Estratégias de aquisição da leitura**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2019.

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

RAMOS, P. **Faces do humor: uma aproximação entre piadas e tiras**. Campinas: Zarabatana Books, 2011.

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

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SILVEIRA, M. I. M. S. **Modelos teóricos & estratégias de leitura: suas implicações no ensino**. Maceió: EDUFAL, 2005.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de educação**. 2004, Jan/fev/mar/abr. Nº 25, p. 14.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**; trad. Claudia Schilling. 6ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

VAL, M. da G. C. **Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais**. Belo Horizonte : Ceale/FaE/UFMG, 2007.

VERGUEIRO, W. *et al.* **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** 4ª Edição. São Paulo: Contexto, 2014.

XAVIER, A. C. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. **Revista (Con) Textos Linguísticos** v. 7, n. 8.1, 2013.

## ANEXOS

## ANEXO 1



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
 CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO  
 Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras em Rede (PPLP)  
 Unidade Itabaiana



## TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS

**Título do projeto:** O ensino da compreensão do gênero textual tirinha

**Pesquisador responsável:** Maria Hedenilza Mendonça

**Orientador:** Denson André Pereira da Silva

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana

**Telefones para contato:** (79)

A pesquisadora do projeto acima declara estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras que normatizam a utilização de documentos para coleta de dados identificados e, na impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), devido a óbitos de informantes, assume o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade dos sujeitos, cujos dados serão coletados;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do projeto em questão;
- III. Assegurar que as informações obtidas serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os sujeitos da pesquisa.

Itabaiana, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS

## ANEXO 2



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
 CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO  
 Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras em Rede (PPLP)  
 Unidade Itabaiana



## TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do projeto:** O ensino da compreensão do gênero textual tirinha

**Pesquisador responsável:** Maria Hedenilza Mendonça

**Orientador:** Denson André Pereira da Silva

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana

**Local da coleta de dados:** Colégio Estadual João Salônio

A pesquisadora do projeto \_\_\_\_\_ se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados através de questionários, gravações ou filmagens. A pesquisadora também concorda com a utilização dos dados única e exclusivamente para a execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e os dados coletados, bem como os Termos de Consentimento Livre Esclarecido e o Termo de Compromisso de Coleta, serão mantidos sob a guarda do Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede, da Unidade de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe, por um período de (cinco anos), sob a responsabilidade da professora \_\_\_\_\_. Após este período, os dados serão destruídos.

Itabaiana, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS

## ANEXO 3



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, aluno (a) do \_\_\_\_ ano do ensino fundamental, do Colégio Estadual \_\_\_\_\_, localizado no município de Nossa Senhora Aparecida/SE, autorizo o professor \_\_\_\_\_ a utilizar minha imagem e minhas produções referentes às atividades relacionadas ao projeto \_\_\_\_\_, desenvolvido pela mesma, em uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, junto à Universidade Federal de Sergipe. Estou ciente de que as produções serão despersonalizadas e de que minha identidade será mantida em sigilo.

Nossa Senhora aparecida, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Assinatura por extenso

Como tenho menos de 18 anos, meu responsável legal também assina o documento.

Eu, \_\_\_\_\_, residente na cidade de \_\_\_\_\_, no Estado de Sergipe, assino a cessão de direitos da produção do aluno acima identificado, desde que seja preservado o sigilo como manda o Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, resolução 196/96 versão 2012.

Nossa Senhora Aparecida, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Assinatura por extenso

**ANEXO 4: Apresentação de slides**

## ELEMENTOS CARACTERÍSTICOS DA TIRINHA

### BALÕES

O balão possui dois elementos básicos: o **contorno** (ou seja, o rabicho/apêndice) e o **conteúdo** (a linguagem escrita ou imagem). O corpo do balão e a letra que o contorna, já o **rabicho** ou **apêndice** é o nome dado à cauda do balão que, normalmente, aponta para a boca do personagem que está falando. De acordo com a variação da letra do contorno, os balões possuem diferentes significados. Abaixo temos alguns exemplos do tipo de balão por causa dessa variação:

Existem vários outros tipos de balões e de rabichos. Esses foram destacados por serem os mais usados. O balão pode até aparecer sem contorno, só com um rabicho simples. Nesse caso, é chamado de balão-zero. Veja um exemplo ao lado

### ONOMATOPEIAS

As onomatopeias geralmente são vistas como uma representação (em palavras) de sons, e por isso, são muito utilizadas nas tirinhas. Elas levam a imaginar como essas ações seria na realidade, porém não devemos acreditar que elas seriam a representação fiel dos sons. As onomatopeias podem estar dentro ou fora dos balões, e podem trazer consigo alguns incrementos básicos, como as cores, o tamanho e formato da letra, a posição, etc.

### FIGURAS CINÉTICAS

As figuras cinéticas são traços que sugerem a ideia ou ilusão de mobilidade de objetos ou corpos. As mais comuns são as que expressam trajetória linear (linhas ou pontas que assinalam o espaço percorrido), oscilação (traços curtos que modelam um personagem, indicando temor ou vibração), entre outras.

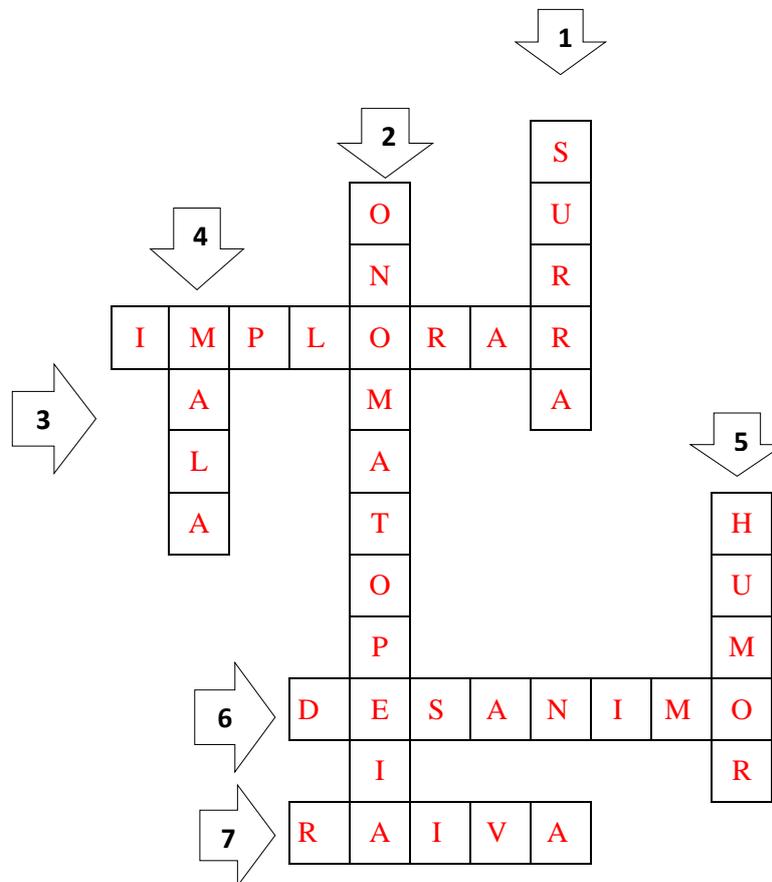
### METÁFORAS VISUAIS

As metáforas visuais são recursos usados para expressar ideias e sentimentos, reforçando, muitas vezes, o conteúdo verbal. São vinculadas com relação direta ou indireta com expressões do senso comum, como, por exemplo, "conação" para representar sono, "letra Z" para representar sono, "uma lâmpada" para representar a surgimento de uma ideia, etc. É importante lembrar que as metáforas visuais podem estar localizadas dentro ou fora dos balões.

### ELIPSE

A elipse ocorre quando entre um quadrinho e outro fica um vazio que deve ser preenchido pelo leitor.

## ANEXO 5: Palavras-cruzadas



### Horizontal

- 3. Ação do Cebolinha no 1º quadrinho; sinônimo de pedir
- 6. Sentimento do Cebolinha no último quadrinho; sinônimo de frustração, desapontamento
- 7. Sentimento expresso pela fisionomia da Mônica no 1º quadrinho

### Vertical

- 1. Ação ocorrida no 2º quadrinho
- 2. Nome que se dá à representação gráfica de um som presente no 2º quadrinho
- 4. Objeto que representa o tipo de ajuda dada pelo anjo
- 5. O que gera a quebra de expectativa, elemento presente na maioria das tirinhas



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

ANEXO 6: Apresentação de slides

## A ORGANIZAÇÃO DA NARRATIVA NAS TIRINHAS

OFICINA DE LITÉRATURA E COMPREENSÃO DE TIRINHAS  
TOMÁS, 4º B  
PROFESSORA INGENHEIRA

**TIRINHA É UMA NARRATIVA CURTA DIVIDIDA EM QUADROS, QUE DEVEM SER LIDOS DA ESQUERDA PARA A DIREITA, OU DE CIMA PARA BAIXO.**

**O TEMPO DA TIRINHA PODE SER PERCEBIDO NA SEQUÊNCIA DE UM ANTES E DEPOIS**

O QUE ESTÁ ACONTECENDO NO PRIMEIRO QUADRADO?  
 O QUE PODEMOS PERCEBER NO ÚLTIMO QUADRADO?  
 ANTES E DEPOIS É O ÚLTIMO QUADRADO, É O ANTES?  
 QUANTO TEMPO VAI? COMO VAI TUDO AÍSEM?

**ÉPOCA HISTÓRICA**

QUE TEMPO ÉSTE PERÍODO?  
 QUE ANO QUE ESTÁ MOSTRADO NA PÁGINA POR DENTRO DE SI?  
 A QUE PERÍODO HISTÓRICO ESTES PERÍODOS PERTENCEM? COMO SE PODE SABER?

**TEMPO ESTORRÓNICO**

EM QUE PARTE DO DIA OCORRE A NARRATIVA?  
 QUE ELEMENTOS COLABORAM PARA SE PERCEBER O TEMPO DA NARRATIVA?

**TEMPO METEOROLÓGICO**

COMO ESTÁ O TEMPO DO PRIMEIRO QUADRADO? COMO PODEMOS SABER?  
 O QUE ACONTECEU NO 2º QUADRADO? O AQUELO QUE ESTÁ MOSTRANDO PARA ANUNCIAR A MUDANÇA DE TEMPO?  
 O QUE ACONTECEU NO ÚLTIMO QUADRADO COMO CONSEQUÊNCIA DESTA MUDANÇA DE TEMPO?

**TEMPO DE LECTURA**

RELEIAMOS A SEQUÊNCIA DA NARRATIVA EM CADA MOMENTO. EM QUE MOMENTO VAI O ÚLTIMO TEMPO DE LECTURA? POR QUÊ?  
 QUE PERÍODO VAI? A QUAL QUADRO PODE ENTENDER O HISTÓRICO?

**O ESPAÇO É REPRESENTADO PELOS ELEMENTOS VISUAIS**

QUE SE PODE A NARRATIVA?  
 QUE ELEMENTOS COLABORAM PARA MOSTRAR O TEMPO DE LECTURA?  
 O ESPAÇO COLABORA PARA A CONSTRUÇÃO DO CENÁRIO HISTÓRICO? DE QUE JEITO?

**O NARRADOR**

NESTA TIRINHA DE QUANTOS PERÍODOS?  
 SE HOUVE ALGUM OUTRO DE QUANTOS? DE QUE JEITO ESTÁ MOSTRANDO?  
 COMO ESTÁ APRESENTADO NA TIRINHA?

### FUNÇÕES NARRATIVAS QUADRO A QUADRO

A NARRAÇÃO NA TIRINHA APRESENTA TRÊS MOMENTOS:

SITUAÇÃO INICIAL

→

ELEMENTO DESJUNTIVO

→

DESJUNÇÃO OU DESENLACE

**VAMOS LER TIRINHAS?**

- SITUAÇÃO INICIAL: CENÁRIO SEM TRANQUILIDADE, E NA ÚLTIMA TIRINHA DO LADO.
- ELEMENTO DESJUNTIVO: SÓCULO DO TIRINHA, ANTES DE CADA.
- DESJUNÇÃO: CENÁRIO DE TIRINHA EM CADA NA TIRINHA, MANTENDO A DESJUNÇÃO.

**VAMOS LER TIRINHAS?**

## ANEXO 7: Caça-palavras

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal, vertical e diagonal, sem palavras ao contrário.

I	V	S	C	E	L	O	N	E	O	H	E	L	E	H	C	W	H
S	O	F	R	H	H	V	C	R	S	A	A	H	E	A	A	P	R
L	T	O	I	R	I	F	U	P	T	T	E	E	T	W	E	A	E
D	E	S	E	N	V	O	L	V	I	M	E	N	T	O	E	P	C
O	O	R	I	A	T	T	S	O	E	L	K	I	G	F	L	A	G
O	D	T	R	E	N	R	D	D	R	I	U	S	I	N	O	C	D
P	K	I	N	L	H	O	O	U	N	E	E	B	E	O	R	A	N
U	A	S	G	S	D	U	U	R	H	E	S	P	W	N	I	P	C
Y	A	F	R	Y	T	I	K	L	P	O	S	T	L	T	E	I	E
D	E	S	M	A	T	A	M	E	N	T	O	I	A	S	P	M	C
O	R	I	E	A	V	T	S	E	R	J	G	E	H	O	E	E	R
O	S	B	R	A	N	C	O	S	A	G	E	S	H	I	N	T	E

As palavras correspondem às informações abaixo:

- |                            |   |
|----------------------------|---|
| 1 Onde a história acontece | 5 Sinônimo de progresso                           |
| 2 Personagem 1             | 6 Tema da tirinha (de que assunto o texto trata?) |
| 3 Personagem 2             |   |
| 4 Significado de caraíbas  |   |

