



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



JUCIENY MARIA MACEDO

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO GÊNERO TIRINHA NO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA DOS EFEITOS DE SENTIDO
IRÔNICOS**

Montes Claros-MG

2019

JUCIENY MARIA MACEDO

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO GÊNERO TIRINHA NO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA DOS EFEITOS DE SENTIDO
IRÔNICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Carla Roselma Athayde Moraes.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Dissertação Liberada.

Carla Roselma Athayde Moraes

(Prof^a. Dr^a. Carla Roselma Athayde Moraes)

Montes Claros - MG

2019

M141e Macedo, Jucieny Maria.
Estratégias de leitura do gênero *Tirinha* no Ensino Fundamental [manuscrito] : uma abordagem discursiva dos efeitos de sentido irônicos / Jucieny Maria Macedo. – Montes Claros, 2019.
96 f. : il.

Bibliografia: f. 86-88.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2019.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Roselma Athayde Moraes.

1. *Tirinhas* – Gênero discursivo - Textual. 2. Estratégia. 3. Ironia. I. Moraes, Carla Roselma Athayde. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Uma abordagem discursiva dos efeitos de sentido irônicos.



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

JUCIENY MARIA MACEDO

"ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO GÊNERO TIRINHA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
uma abordagem discursiva dos efeitos de sentido irônicos"

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras Doutoras:

Carla Roselma Athayde Moraes

Prof.^a Dr.^a Carla Roselma Athayde Moraes – Orientadora (Unimontes)

Patricia Goulart Tondinelli

Prof.^a Dr.^a Patricia Goulart Tondinelli (UNIR)

Maria da Penha Brandim de Lima

Prof.^a Dr.^a Maria da Penha Brandim de Lima (Unimontes)

Montes Claros (MG), 26 de setembro de 2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela força em todos os momentos da minha vida.

Ao meu amado filho, Pedro Lucas, pelo amor, compreensão, paciência e torcida.

À toda a minha família pelo apoio, principalmente a minha mãe Ercília.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Carla Roselma Athayde Moraes, minha gratidão e admiração.

A todos meus alunos, em especial aos que se envolveram nesta pesquisa, possibilitaram essa experiência e contribuíram para que eu repensasse, ressignificasse e reconstruísse a minha prática pedagógica.

Aos colegas do Mestrado Profissional em Letras, pelo apoio, carinho, momentos de descontração, conhecimento e pela amizade construída.

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

Aos docentes do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, pelos conhecimentos compartilhados.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

“O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção.” (Paulo Freire)

RESUMO

Esta Dissertação busca investigar e aplicar estratégias eficazes para sanar dificuldades de leitura e compreensão dos efeitos de sentido irônicos, veiculados no gênero discursivo/textual *tirinha*, em alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. O trabalho tem como objetivo propor reflexões, desenvolvimento e aplicação de estratégias de leitura, por meio de módulos, a fim de auxiliar os alunos, no que diz respeito à habilidade de leitura e compreensão do gênero.

A hipótese inicial desta pesquisa é de que a habilidade de depreender a ironia em *tirinhas* pode ser desenvolvida com a proposição de estratégias didáticas mediadas e sistematizadas pelo professor. Assim, desenvolvemos um Plano Educacional de Intervenção, que tem como base o desenvolvimento das habilidades de inferir e depreender o efeito de sentido irônico no gênero *tirinha*. Como referencial teórico deste trabalho, a pesquisa utiliza autores como Bakhtin (1997), Ducrot (1987), Maingueneau (2008), Isabel Solé (1998), Marcuschi (2008), Ramos (2017), Rojo e Barbosa (2015), Thiollent (2011) Vergueiro (2007), Koch (2010), Dolz; Noverraz; Schneuwly, (2004), Possenti (1998), entre outros. Como metodologia, fizemos uma seleção cuidadosa do corpus de *tirinhas*, visando ao desenvolvimento das habilidades, utilizando, de forma adaptada, o dispositivo metodológico da Sequência Didática, com o propósito de ensino, exploração e aplicação de estratégias para percepção do efeito de sentido irônico no referido gênero. A partir dessa análise e de atividades diagnósticas aplicadas para os alunos do 8º ano, foram desenvolvidos módulos com foco no desenvolvimento das habilidades citadas. Os alunos fizeram atividades de verificação pré e pós-interventivas. Foi possível verificar que alguns alunos demonstraram compreender bem a construção do efeito de sentido irônico em *tirinhas* - e apresentaram essa compreensão através de perguntas (orais em discussões na sala ou escritas nas atividades), percebendo a interação dos elementos verbais e visuais que constituem o gênero e aprimoramento de habilidades de leitura. Por fim, apresentamos uma análise comparativa entre os resultados obtidos pelos alunos na atividade diagnóstica e nas realizadas após o desenvolvimento das oficinas. Os resultados evidenciam que a habilidade de depreender o efeito de sentido irônico em *tirinhas* é passível de ser ensinada por meio de atividades sistematicamente organizadas e desenvolvidas de maneira mediada pelos professores.

Palavras-chave: Estratégia; Ironia; *Tirinhas*.

ABSTRACT

This thesis aims to investigate and apply effective strategies to solve reading difficulties and comprehension of the ironic mood effects by the 8th grade students linked to the comic strip and discourse genre. The work aims to propose reflections, development and application of reading strategies through workshops, in order to help students with their reading abilities and understanding of gender. Therefore, we developed an Intervention Educational Plan based on the development of the abilities to infer and educe the ironic humor into the comic strip genre. The initial hypothesis of the research is that the ability to understand the irony in comic strips can be developed by the proposition of didactic strategies mediated and systematized by the teacher. As theoretical and academic reference of this work, the research uses authors as Bakhtin (1997), Ducrot (1987), Maingueneau (2008), Isabel Solé (1998), Marcuschi (2005), Ramos (2017), Rojo (2015), Thiollent (2011) Vergueiro (2007), Koch (2010), Dolz; Noverraz; Schneuwly, (2004), Possenti (1998) among others. As methodology, we made a careful selection of the comic strip corpus, aiming the development of skills, using in part the S.D, with the purpose of teaching in the exploration and application of strategies for the perception of the irony on the mentioned genre. From this analysis and by diagnostic activities applied to the 8th grade students, we developed some workshops focusing on the development of the skills mentioned. The students made pre and post-intervention verification activities. It was possible to verify that some students demonstrated to understand well the construction of the irony in comic strips and presented this comprehension through questions (oral in class discussions or into written activities), realizing the interaction of the elements (verbal and visual) that constitute the gender and improvement of reading skills, comprehension and deduction of the students' irony. We will present a comparative analysis between the results obtained by the students in the diagnostic activity and the results obtained after the development of the workshops. The results show that the ability to understand humor in comic strips can be taught through activities systematically organized and developed in a mediated manner by teachers.

Key words: Strategy; Irony; *Comic Strips*.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CMAS - Colégio Municipal Américo Souto

D - Descritor

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEI – Proposta Educacional de Intervenção

SD - Sequência Didática

UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Turma da Mônica/ Magali.....	32
FIGURA 2- Mafalda/ Brincar de governo.....	38
FIGURA 3- Mãe Coruja.....	40
FIGURA 4- Hagar, o Horrível.....	46

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Matriz de Referência: Eixo 2.....	29
Quadro 2- Tipos de balões.....	33
Quadro 3 – Desempenho do CMAS na Prova Brasil.....	51
Quadro 4- Distribuição dos alunos por nível de proficiência em Língua Portuguesa.	52
Quadro 5- Percentual do nível de proficiência e média a nível federal, estadual e municipal em Língua Portuguesa.....	53
Quadro 6- IDEB 2017/ CMAS.....	54
Quadro 7- Tabulação dos dados da intervenção.....	83

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.2 Objetivos.....	15
1.2.1 Objetivo geral.....	15
1.2.2 Objetivos específicos	15
2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	17
2.1 O que é leitura?.....	17
2.2 Leitura crítica.....	21
2.3 As estratégias de leitura e seu papel.....	23
2.4 Gênero discursivo/textual.....	26
2.5 <i>Tirinha</i> : definição e funcionalidade.....	30
2. 6 Ironia.....	37
3 METODOLOGIA	40
3.1 Metodologia e técnicas de coleta de dados.....	41
3.2 Exemplar de <i>tirinhas</i> com caracterização de personagens, <i>corpus</i> já selecionado para a abordagem da atividade diagnóstica e dos módulos do PEI.....	42
3.3 Universo e sujeitos da pesquisa	48
4 ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	56
4.1 Procedimentos metodológicos da etapa investigativo-diagnóstica.....	56
4.2 Proposta de atividade diagnóstica.....	56
4.3 Resultados parciais / amostra de atividades diagnósticas respondidas.....	57
4.4 Proposta Educacional de Intervenção.....	62
4.5 Realização da PEI.....	63
4.6 Sequência de atividades aplicadas na intervenção.....	66
4.7 Análise dos resultados da intervenção.....	80
4.7.1 Análise comparativa entre <i>Corpus I</i> e <i>Corpus II</i>	80
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	84

REFERÊNCIAS..... 86
ANEXOS..... 89

INTRODUÇÃO

No Ensino Fundamental, o trabalho de leitura costumava restringir-se a ler o texto e responder a algumas perguntas relacionadas a ele como: seus personagens, localidades, o que mais gostou, o que não gostou, entre outros, e revelam que o foco estava no resultado da leitura e não em seu processo, ou seja, as práticas escolares davam maior ênfase ao domínio das habilidades de decodificação. Porém, a leitura é uma atividade complexa e requer o uso de diferentes processos cognitivos que vão desde o reconhecimento de palavras para acessar seu significado, passando pelo reconhecimento de letras/ sílabas/ palavras, análise semântica, até a compreensão de todo o texto. Assim, para que o leitor faça a atividade de leitura e compreensão de textos verbais é essencial que ele domine o código escrito, no entanto, o domínio do código não implica, necessariamente, que haja compreensão, os dois processos são considerados essenciais para a atividade de leitura proficiente.

A decodificação pode ser compreendida como a capacidade de decifração do código escrito, após esta operação, que é comum nas primeiras etapas da aprendizagem da leitura, todo esforço deve voltar-se para a compreensão, portanto, decodificação não deve ser confundida com a totalidade que envolve o processo.

Em contrapartida, a pesquisa, a discussão e o estudo dos gêneros discursivos passaram a estar mais presentes nas aulas de Língua Portuguesa e entre os professores da referida disciplina; os livros didáticos, as avaliações institucionais os trazem com maior frequência nos últimos anos, ampliando novas perspectivas para o ensino dos gêneros discursivos/textuais.

Nesse sentido, nossa proposta busca familiarizar os alunos aos textos que fazem parte de seu cotidiano escolar (conforme dissemos, as *tirinhas* são muito comuns nos livros didáticos, apesar de não explorarem abordagem discursiva), ativando seu conhecimento e, conseqüentemente, construindo sentidos em contraposição a um ensino que elege e verifica apenas o conhecimento sistêmico da língua. Atividades com leitura de imagens articuladas ao texto verbal em sala de aula abrem possibilidades de levar o aluno a desenvolver e ampliar a leitura de mundo e, conseqüentemente, melhor compreendê-lo. Não privilegiamos o suporte, pois entendemos que, direcionando o trabalho para o gênero e não para o suporte, geraria, possivelmente, a assimilação de como se projeta o discurso, apesar de reconhecermos que o suporte altera e/ou ressignifica, optamos por não focar no mesmo, já que o corpus foi retirado de suportes vários.

Além disso, é possível notar uma problemática que vai além do reconhecimento de gêneros, mais especificamente *tirinhas*, é que os alunos aprendam a ler, a leitura numa perspectiva crítico- discursiva, já que verificamos através da leitura e compreensão dos alunos (testes-piloto), certa dificuldade no que diz respeito à percepção de efeitos de sentido irônicos do gênero em questão.

Observando alguns livros didáticos e algumas atividades disponibilizadas em alguns sites de Língua Portuguesa, bem como em observações empíricas, foi possível notar que, em sua maioria, o gênero *tirinha* apresenta uma abordagem mais gramatical, utilizando o gênero em questão exclusivamente para identificação de tipos de sujeitos, classificação, regência e transitividade verbal, entre outros, e, quando explora os sentidos possíveis e efeitos de sentido irônicos, através da aplicação e observação das respostas dos alunos no cotidiano escolar, verificamos certa dificuldade ou não entendimento por parte dos alunos do Ensino Fundamental II, diagnosticável principalmente em questões discursivas; sobretudo, quando levamos em consideração as propostas e objetivos estipulados pelos PCN.

Diante dessa realidade, fica evidente a necessidade de pesquisas que não só identifiquem quais as dificuldades os alunos têm na leitura e compreensão, mas, principalmente, apontem possíveis caminhos para que as dificuldades possam ser gradativamente enfrentadas e superadas. Assim, pretendemos, levando em conta tal problema, apresentar possibilidades e estratégias para que o aluno desenvolva competências de leitura linguístico-discursivas. No nosso caso, optamos por alguns estudiosos que respaldam teoricamente a depreensão dos efeitos de sentido irônicos.

Adotaremos, inicialmente, o livro *Estratégias de Leitura*, de Isabel Solé (1998), que nos apresenta como as práticas pedagógicas podem organizar situações de ensino e aprendizagem que tragam em si essas análises, e que permitam interpretar, compreender e trabalhar textos escritos, no nosso caso a *tirinha*, leitura e pesquisa fundamental para a proposta do projeto de intervenção.

A escolha de *tirinhas* se deu, considerando-se que, hoje, no trabalho com textos em sala de aula, privilegia-se a diversidade de textos que circulam em sociedade e há um crescente número de diferentes suportes (incluindo o livro didático) que exploram o gênero discursivo/textual *tirinhas*.

De acordo com pesquisas sobre análise do trabalho com *tirinhas* em sala, é possível que esse gênero seja capaz de despertar o interesse pela leitura mais aprofundada do texto que leva à depreensão de efeitos de sentidos irônicos, no entanto, são poucos os encaminhamentos

e propostas efetivas quanto a sua abordagem, pois algumas atividades, bem como a percepção dos alunos quanto nos apontam que carecem de reflexões discursivas. Assim, a prática docente deve ser marcada pelo processo de reflexão e renovação de seus instrumentos e estratégias metodológicas, buscando-se melhorar o sistema de ensino contemporâneo, que tem apresentado fragilidades multifatoriais, como, por exemplo, o insucesso de algumas posturas didáticas tradicionais; sendo estas identificadas, faz-se necessário discuti-las no âmbito escolar, buscando alternativas e soluções.

Atualmente, existe uma diversidade de formas de se comunicar algo, levando-se em consideração o advento de novas tecnologias responsáveis pela divulgação e facilidade de edição dos mais variados gêneros discursivos/textuais.¹

Neste trabalho, buscamos o diálogo com estudiosos de um e de outro campo, por meio das análises discursivas/textuais, o que muito contribuiu para aplicabilidade do que foi proposto.

Nessa perspectiva, o processo de ensino necessita de mobilizações que promovam a aprendizagem e que acompanhem o desenvolvimento social e cultural, trazendo-os para o âmbito escolar. Para tanto, é fundamental que o professor seja consciente do seu papel de articulador e mediador de novas estratégias de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a *tirinha* apresenta alternativas viáveis que podem promover resultados satisfatórios por parte dos discentes.

Assim, propomos um estudo e posteriormente uma intervenção que leve em consideração a importância da leitura na sociedade atual e na escola como espaço privilegiado dessa atividade. Considerando o fato de que nossos alunos precisam desenvolver estratégias diversificadas ao ler, surge a seguinte questão norteadora: como desenvolver um trabalho de leitura em sala de aula, tendo como objeto as *tirinhas*, de modo a gerar questionamentos e levar a reflexões que concorram para ampliar a “leitura de mundo” dos alunos? Partindo desta questão, estabelecemos a implementação de uma ação interventiva em sala de aula que possibilite, em nossas práticas docentes, desenvolver atividades de leitura com gênero discursivo/textual, cuja construção se fundamente na utilização de *tirinhas* que visem à apreensão de efeitos de sentido irônicos.

¹ Segundo Marcuschi (2008), os gêneros discursivos textuais “[...] engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral”. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. [...] podemos dizer que os gêneros são uma “forma de ação social”.

Entre tantos outros gêneros, escolhemos as *tirinhas*, segundo as orientações dadas pelos PCN, no que diz respeito à pluralidade de textos que devem ser trabalhados/ explorados em sala, tornando-os parte do cotidiano dos alunos e à possibilidade de abordagens comunicacionais necessárias para que o sujeito identifique-se como fonte relevante do que ele confere significado. É um gênero, portanto, que pode contribuir de forma eficaz, com as práticas voltadas para a competência discursiva do aluno, pois permite que ele faça interpretação de aspectos linguísticos e textuais, ampliando sua compreensão. Na aceitação de que a ideia sobre leitura e análise de textos é ainda apartada da realidade de muitos discentes e de que a prática docente possibilita identificar estratégias necessárias à compreensão de gêneros, pretendemos, no presente trabalho, desenvolver uma ação interventiva, a partir de análises de atividades diagnósticas, e, posteriormente, de análise das ações pós-intervenção, ratificando a importância para nossa formação de professores pesquisadores, a fim de melhorar nossas ações profissionais.

Assim, a pesquisa foi desenvolvida a partir da observação do contexto atual em que gêneros discursivos/textuais vêm ganhando espaço nos diversos meios de comunicação bem como da sua utilização em sala de aula. Sendo assim, a escola não pode ignorar a necessidade de desenvolver em seus alunos as habilidades necessárias e nem se isentar de procurar alternativas para que o processo da leitura eficaz e crítica se estabeleça. Essa premissa contribuiu para definir o objeto deste estudo: trabalhar a leitura do gênero *tirinha*, veiculado nos diversos meios de comunicação (mídia eletrônica, jornais, livros, revistas, etc.), com o intuito de identificar as possibilidades de trabalho para a formação do leitor com os textos que circulam socialmente, explorando, principalmente, o efeito de sentido irônico .

No entanto, é possível notar uma problemática que vai além do reconhecimento de gêneros, mais especificamente *tirinha*, verificamos através da leitura e interpretação de alunos (testes-piloto), certa dificuldade no que diz respeito à percepção de efeitos de sentido irônicos do gênero em questão já que seu entendimento implica, entre outros fatores, conhecimento de mundo (conhecimento enciclopédico) /conhecimento prévio, por parte dos leitores, pois a constatação prévia alimenta as possibilidades de formação e desenvolvimento do aluno leitor.

Dessa forma, as atividades com a leitura desse gênero podem motivar para o ato de ler, por extensão, promover o desenvolvimento do pensamento crítico e melhor compreensão das ideias presentes no texto. Acreditamos que atividades com leitura de imagens articuladas ao texto verbal em sala de aula abrem possibilidades de levar o aluno a desenvolver e ampliar a leitura de mundo e, conseqüentemente, melhor compreendê-lo.

Nesse sentido, nossa proposta busca instigar os alunos a compreenderem os textos (em uma visão mais ampla) explorando a construção de sentidos e não privilegiar, exclusivamente o ensino do conhecimento sistêmico da língua ou interpretação superficial.

Pretendemos, portanto, através da aplicação de uma proposta de intervenção didática, auxiliar os alunos no desenvolvimento de atividades para ampliação das habilidades de leitura. Para tanto, desenvolveremos uma metodologia, com algumas estratégias para o ensino de leitura da *tirinha*, pois abarca as habilidades que propomos desenvolver nos estudantes, utilizando os estudos desenvolvidos em Análise do Discurso e na Linguística Textual, com os teóricos Bakhtin (1997), Ducrot (1987), Maingueneau (2008), Isabel Solé (1998), Marcuschi (2008), Ramos (2017), Rojo e Barbosa (2015), Thiollent (2011) Vergueiro (2007), Koch (2010), entre outros, com o objetivo de respaldar teoricamente e nortear as atividades e estratégias de leitura desenvolvidas por nós e realizadas pelos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental para uma reflexão teórico-metodológica e análise pós-intervenção.

Ao desenvolvermos esta proposta aqui delineada, pretendemos atingir os seguintes objetivos: analisar e compreender os efeitos de sentido irônicos no gênero textual *tirinha*, evidenciando como o discurso constitui-se e é constituído como prática social. Elaborar e aplicar proposta de intervenção com atividades que tenham como ponto de partida a leitura compreensiva do gênero *tirinha*. Desenvolver possíveis dados de abordagens críticas do gênero, no que diz respeito à ironia, sob a perspectiva da Análise do Discurso e Linguística Textual, com o intuito de reconstruir a prática pedagógica, observando as possíveis dificuldades dos alunos e desenvolvimento de sua leitura crítica; Contribuir para novas abordagens de estudo dos gêneros presentes nas aulas de Língua Portuguesa e, por consequência, para uma nova visão da leitura do referido gênero, com a finalidade de obter domínio de diferentes estratégias para seu estudo; Descrever, a partir da análise de dados do *corpus*, as dificuldades e também o bom desempenho dos alunos no que diz respeito à percepção de ironia no gênero escolhido.

No próximo capítulo, apresentaremos algumas considerações teóricas acerca das definições que embasam nossa proposta, no que diz respeito às concepções de leitura e suas estratégias do gênero discursivo/textual *tirinhas*. A reflexão adotada no presente trabalho tem, além dos autores citados anteriormente, o pensamento bakhtiniano sobre gênero bem como o de Marcuschi (2005) e de Solé (1998), no que diz respeito às estratégias de leitura; Maingueneau (2008) com abordagens teóricas delineadas para a análise dos elementos

constituintes do gênero *tirinha*, para a identificação de estratégias subjacentes e necessárias à leitura crítica, com foco na apreensão do efeito de sentido irônico e que deem o devido suporte teórico para atender ao projeto de intervenção que pretendemos aplicar.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

2.1 O que é leitura?

Segundo Solé (1998, p. 22), leitura “é um processo de interação entre o leitor e o texto”. Os significados vão sendo construídos paulatinamente, por meio do contato com o texto, da leitura e da compreensão de quem lê o texto. A autora defende que a leitura é um meio de interação entre o leitor e o texto, guiado por variados objetivos: buscar informações gerais ou específicas, estudar, seguir instruções, confirmar ou refutar um conhecimento prévio, devanear, produzir um texto. Os objetivos são inúmeros e levam a diferentes posturas diante da matéria escrita. Nessa perspectiva, a leitura exige uma postura ativa do sujeito, que deve levantar seus conhecimentos prévios, fazer previsões, identificar suas dúvidas e outras dificuldades ao longo da leitura, monitorar e avaliar sua compreensão, independente do que se lê, o conhecimento deve ser mediado através dos suportes: jornais, revistas, livros, entendendo que esse conhecimento pode se estendido, entre outras possibilidades, através de conversas com outros leitores sobre o texto, perguntas direcionadas, gerando hipóteses, que podem ou não se confirmar. A proposta é direcionar e explorar a leitura como uma atividade didático-pedagógica em que o foco não é apenas o resultado,mas, como também como foi constituído o processo de expansão da compreensão, alcançando, assim a finalidade de atividade, contrapondo-se à leitura como atividade mecanicista e limitante.

Nesse percurso, Solé (1998) reforça a importância de o professor, como leitor proficiente, mostrar o processo pelo qual constrói o sentido do texto, explicitando e ensinando de forma sistemática as técnicas que utiliza para isso. Desse modo, os estudantes podem ir se apropriando progressivamente dessas estratégias e automatizando-as em suas práticas de leitura.

Na visão e entendimento acerca da leitura, os PCN preconizam:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo (BRASIL, 1997, p. 36).

Ainda nessa perspectiva, para Marcuschi (2009), compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva, é muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. De acordo com o autor:

Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem-sucedida (MARCUSCHI, 2009, p. 230).

Nesse processo, para compreender o texto, o leitor utiliza seus conhecimentos prévios e os conhecimentos do texto; controla a própria leitura, regulando-a, e fará isso com base num objetivo para ela, gerando hipóteses sobre o conteúdo que lê. Por isso, a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação do que foi levantado, hipotetizado, levando à construção de uma interpretação ou interpretações. É fundamental que, ao ler, o leitor se proponha a alcançar determinados conhecimentos, lançando mão de estratégias responsáveis pela compreensão e controle que, de forma inconsciente, o leitor vai exercendo sobre o texto, à medida que lê, sendo assim, mecanismos de controle da compreensão é um requisito essencial para a leitura.

Em se tratando do ato de ler, abordamos também o processo inferencial e a sua relevância para que o leitor possa construir o sentido do texto, pois a leitura é um processo interativo no qual o leitor faz uso dos conhecimentos que adquiriu durante suas vivências para construção de sentido para o texto. Vemos, então, a relevância de o professor em suas aulas desenvolver atividades que possam auxiliar o estudante a mobilizar os conhecimentos que tem.

Ao tratarmos de leitura, precisamos considerar o papel que as inferências desempenham para a compreensão do texto, pois sabemos que, se o autor deixa lacunas intencionais em seu texto, o leitor deve preenchê-las; assim, é necessário que ele esteja atento aos implícitos que estão presentes no texto na forma de pressupostos e subentendidos².

² A principal hipótese é de que existem dois tipos de implícitos: aqueles que têm origem no componente linguístico, ou seja, na significação das frases, e aqueles que têm origem na enunciação, que são os subentendidos. Conforme definição, o subentendido é resultado de um processo realizado pelo interlocutor, como resposta a perguntas do tipo: Por que o locutor disse o que disse? ou Por que o locutor falou desse modo? “O locutor apresenta sua fala como um enigma que o destinatário deve resolver. O sentido, que é sempre, para mim, um retrato da enunciação, é um retrato cuja responsabilidade deixa ao destinatário” (DUCROT, 1987, p. 42). Nesse caso, portanto, é possível que o locutor se exima da responsabilidade que teria pelos subentendidos já que esse conteúdo pode ser negado apelando àquilo que os autores denominam de “sentido literal”, que exclui, portanto, os efeitos do uso da língua, nos quais se situam os subentendidos. Ducrot (1987) faz uma descrição

E aqui, mais uma vez ressaltamos a importância de o professor desenvolver atividades de leitura que conduzam os alunos a identificarem os implícitos do texto, uma vez que eles podem se manifestar na superfície textual, por meio de elementos linguísticos como adjetivos, advérbios e conjunções e, ainda, de aspectos não verbais, como a ironia, podendo, muitas vezes, afirmar exatamente o oposto daquilo que é dito.

Para Martins (2005), o termo leitura merece reflexões com o propósito de desmitificá-la e conhecer efetivamente o ato de ler, e, que os níveis de leitura podem ser estimulados, sugeridos para que o(s) sentido(s) geral(is) do texto seja(m) apreendido(s), assim ela propõe:

A configuração de três níveis básicos de leitura, os quais são possíveis de visualizar como níveis sensorial, emocional e racional. Cada um desses três níveis é inter-relacionado, senão simultâneos, mesmo sendo um ou outro privilegiado, segundo a experiência, expectativas, necessidades e interesses do leitor e das condições do contexto geral em que se insere (MARTINS, 2005, p. 54).

Um dado importante, diz respeito ao Brasil que se encontra, num *ranking* mundial, composto por cerca de 70 nações, na 59^a (quincuagésima nona) posição no que se refere à leitura (INEP, 2016). 51% (cinquenta e um por cento) dos estudantes pesquisados de quinze e dezesseis anos estão abaixo do nível considerado aceitável para o exercício da cidadania. Isso sugere que não atingiram, ainda, bons níveis de desempenho em leitura, conceituado pelo Pisa (2016) como a compreensão e utilização dos textos escritos, bem como à capacidade de o contato com estas habilidades suscitem reflexão e envolvimento, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial, assim como participar da sociedade (INEP, 2016).

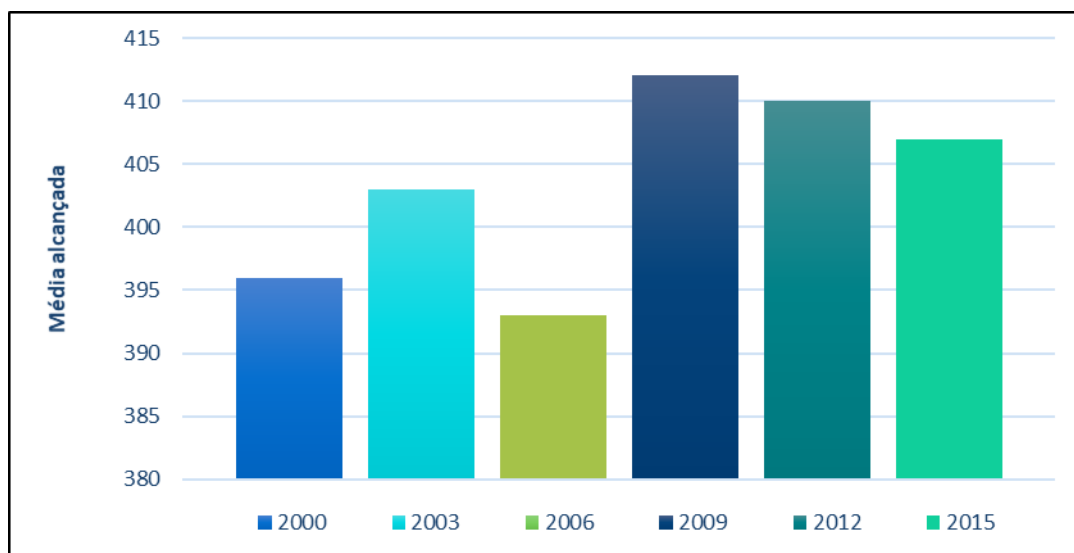
Os dados revelam que é possível afirmar que a proficiência em leitura (“desempenho em leitura”), definida pelo Pisa (2016) como a capacidade de o estudante compreender os textos e refletir sobre eles para desenvolver conhecimento e potencial e participar ativamente da sociedade, está deficiente.

Nas edições do Pisa desde o ano de 2000, não foram encontradas comprovações de que o desempenho em leitura dos estudantes brasileiros tenham apresentado modificações,

inicial dos pressupostos e subentendidos, caracterizando-os a partir do comportamento semântico de alguns enunciados com relação aos conteúdos evocados. No entanto, o teórico mantém a pressuposição como um elemento do sentido, caracterizada por obrigar o destinatário a admiti-la a fim de que o diálogo prossiga a partir dela. Que ela [a pressuposição] possa ser marcada a partir do nível da frase confirma, então, no que tange à língua, no sentido mais tradicional do termo, a ideia de que a utilização polêmica da linguagem não se acrescenta à língua – em virtude de alguma lei de discurso ligada à natureza humana. (...) A língua é consagrada à interação dos indivíduos (DUCROT, 1987, p. 41).

estatisticamente significativas, em relação aos anos posteriores, conforme podemos comprovar através dos dados do Gráfico 1.

Gráfico 1- Evolução da proficiência média dos estudantes brasileiros em leitura
Pisa – 2000-2015



Fonte: Brasil (2016)

Em 2000, o Brasil conseguiu uma média em leitura de 396 pontos; em 2003, 403 pontos; em 2006, 393 pontos; em 2009, 412 pontos; em 2012, 410 pontos e em 2015, 407 pontos. De acordo com os dados apresentados, análise desse período de 15(quinze anos) demonstra que não houve avanço significativo nas habilidades de leitura dos estudantes brasileiros. A média dos estudantes dos países membros da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) foi de 493, enquanto a pontuação do Brasil apresenta apenas 407 pontos, em 2015 (PISA, 2016).

Entendemos que não é possível um sistema de avaliação mensurar todas as particularidades de uma escola ou de uma nação, mas o Pisa consegue medir alguns aspectos importantes, tais como “compreender textos e refletir sobre eles”, e os resultados do exame tem apresentado resultados baixos em relação à habilidade de leitura dos brasileiros; e isso demanda reflexão e ação.

Essa retrospectiva das avaliações do Pisa sobre a habilidade de leitura dos alunos brasileiros sinaliza a necessidade de as escolas brasileiras repensarem suas práticas pedagógicas e adotarem estratégias voltadas para a compreensão de leitura, para, dessa forma, agirem na tentativa de possibilitar aos estudantes a aprendizagem necessária para se

alcançar as habilidades em leitura, já que por meio dela, os indivíduos tornam-se mais conscientes e críticos, o que influencia diretamente em sua atuação em sociedade.

2.2 Leitura crítica

É incontestável que escola deve exercer um relevante papel, no que diz respeito ao desenvolvimento dos sujeitos, tornando possível que os mesmos sejam ativos nas múltiplas atuações sociais. Essa ideia é corroborada por Soares (2001, p.39), que indica o espaço da escola como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e escrita”.

No entanto, o que observamos, através de documentos, apresentados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e outros, é um quadro de baixo desempenho de alunos brasileiros no que tange aos conhecimentos básicos de leitura, segundo INEP de 2016, demonstrando que há uma dificuldade considerável, em relação à aprendizagem de leitura e, principalmente, de leitura crítica.

Por outro lado, há uma crítica mais profunda. De acordo com Silva:

A crise da leitura não é, em essência, uma crise, mas um *programa* muito bem planejado por aqueles que detêm o poder. À classe dominante não interessa que o povo tenha acesso ao conhecimento através do livro; o importante é manter o povo na ignorância de modo que as causas primeiras da miséria, da marginalização social e cultural sejam obscurecidas ao máximo. Acredito que a tomada de consciência sobre a verdadeira gênese da crise de leitura no Brasil seja um primeiro passo para a superação e transformação (SILVA, 1993, p. 37).

Essa visão é corroborada pelos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que apontam um baixo desempenho dos alunos brasileiros no que se refere a conhecimentos básicos de leitura (INEP, 2016). Os dados revelam que os estudantes não atingiram, ainda, bons níveis de habilidade em leitura, conceituado pelo Pisa (2016) como:

A compreensão e utilização dos textos escritos, bem como à capacidade de o contato com estes suscitar reflexão e envolvimento, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial, assim como participar da sociedade (INEP, 2016).

Essa avaliação, a fim de garantir a habilidade de leitura, constitui-se por três aspectos: situação – refere-se à gama de contextos ou finalidades amplas a que se aplica a leitura; texto – refere-se aos materiais lidos; aspecto – refere-se à abordagem cognitiva que determina como os leitores se envolvem com o texto (INEP, 2016).

Cabe aqui ressaltar que não é possível a um sistema de avaliação mensurar todas as peculiaridades do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, mas o Pisa consegue fazer o

levantamento de alguns aspectos importantes, tais como “compreender textos e refletir sobre eles”, e a referida avaliação tem apresentado resultados baixos em relação à habilidade de leitura dos brasileiros; sinalizando a necessidade de que, no ambiente escolar, sejam adotadas estratégias que vá além da superficialidade do texto.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) apresentam a leitura como

[...] um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a língua. Não se trata apenas de extrair informações da escrita, decodificando-a, letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituído antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê (BRASIL, 1997, p.53).

No entanto, a decodificação ainda encontra espaço, em nossas escolas, outras percepções e atitudes didático-pedagógicas em relação às práticas docentes no ensino de leitura.

Assim, é possível notar que são muitas as concepções de leitura. Na Linguística, são apresentadas pelo menos três diferentes perspectivas de leitura: a estruturalista, a cognitivista e a sociointeracionista (KOCH, 2010).

Na perspectiva estruturalista, a leitura é vista como uma atividade meramente mecânica em que o leitor busca informações sem contestá-las. Assim, segundo Koch (2010), ela é entendida como uma atividade de captação de ideias do autor e os conhecimentos e experiências do leitor, na interação com o texto, não são levados em conta. Nesse sentido, o autor é o foco de atenção e suas intenções devem ser captadas pelo leitor, que é visto como um ser passivo. Para o estruturalismo, a língua é representação do pensamento e o texto é o produto dessa representação.

Na perspectiva cognitivista, o foco da leitura é o texto, que é visto de forma linear. Cabe ao leitor apenas reconhecer os sentidos das palavras e estruturas do texto. Ele mobiliza conhecimentos de mundo para uma análise pessoal do texto que funciona como ativador desses conhecimentos. A língua, aqui, é considerada como um instrumento de comunicação.

Adotamos a leitura na ótica sociointeracionista, em que ler é uma atividade interativa e bastante complexa. Autor, texto, leitor e mundo dialogam constantemente para possibilitar a compreensão dos sentidos. Koch e Elias (2010) postulam que, na concepção dialógica, os sujeitos sociais, ativos e atores constroem o texto e são construídos por eles.

Assim, os implícitos ocupam lugar nos textos e podem ser identificados, no contexto sociocognitivo dos interlocutores.

Nessa visão, o leitor não é mais compreendido como ser ativo que usa conhecimentos pessoais para entender os textos, mas como sujeito inserido numa sociedade e num contexto sociocultural. Dessa forma, a leitura se torna uma prática social.

Corroborando com essa ideia, Kleiman (1999, p.13), apresenta a compreensão de um texto como um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor mobiliza na leitura o que ele já sabe, todo o conhecimento adquirido ao longo de suas vivências. É assim, na interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue interagir com o texto e atribuir-lhe sentido.

No momento em que lê, é que o leitor busca em sua memória as informações que são importantes para a construção do significado do texto. Nesse sentido, o leitor cria um modelo situacional em que seus conhecimentos interagem com o texto base que contém, além do significado das palavras, as construções inferenciais. Essas inferências estão relacionadas às representações mentais armazenadas na memória de quem lê e ao que é proposto no texto. Assim, a inferência promove compreensão do que é lido, possibilitando a extração de novas informações a partir do que está escrito no texto, relacionando-as aos conhecimentos já adquiridos, possibilitando uma compreensão mais aprofundada do que foi lido, não apenas uma compreensão literal, ou seja, o leitor não só se atenta ao que está explícito no texto, mas também do que está nos implícitos. Assim, a compreensão inclui vários processos que se interrelacionam, entre eles podemos citar as o conhecimento fonológico, morfossintático, de vocabulário, realização de inferências, conhecimento de mundo, habilidade de memória, que juntos contribuem para a construção do sentido do texto. Portanto, esses processos são indispensáveis na formação do leitor proficiente no processo de compreensão do texto e, a escola é um ambiente propício, apesar de não ser o único, para que essas habilidades sejam desenvolvidas e consolidadas.

2.3 As estratégias de leitura e seu papel

Se estratégias de leitura são procedimentos que permitem ao aluno planejar sua tarefa de modo geral, como, por exemplo, perguntas que o leitor deve se fazer para compreender o texto, são, então é preciso ensiná-los para a compreensão dos textos: não como técnicas

precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas, mas como estratégias de compreensão de leitura que envolvem a presença de objetivos, planejamento das ações e sua avaliação.

Segundo Solé (2009), as estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para desenvolver a proficiência de leitura. Além de incentivar o professor a desenvolver um trabalho efetivo para a formação do leitor independente, crítico e reflexivo, as estratégias de leitura proporcionam ao aluno compreender e interpretar os textos lidos de forma autônoma.

Destacamos a importância das estratégias; segundo Solé (1998), elas ajudam o aluno a utilizar seus conhecimentos, a realizar inferências e a esclarecer o que não sabe. Sobre isso afirma:

[...] quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido [...] (SOLÉ, 1998, p. 72).

Ela ainda considera que é essencial formar leitores autônomos e, para se buscar esta autonomia, tão necessária na construção dos sentidos do texto, o leitor proficiente precisa ter objetivos de leitura claros. Conforme Solé (1998), como não se trata de um processo simples, automático e natural, ao contrário, o ensino e aprendizagem da leitura é específico e sistemático, e requer a mobilização de estratégias de compreensão com objetivos diversos, pois exigem uma postura ativa dos sujeitos envolvidos e que são essenciais como: levantar conhecimentos prévios, fazer inferências e previsões, identificar dúvidas e outras dificuldades ao longo da leitura, monitorar e avaliar a compreensão, instigar a conversa com outros leitores sobre o texto, que é o que não foi dito de forma explícita, mas que precisa ser inferido para a completa compreensão do significado do texto, entre outros aspectos.

Dessa forma, entendemos estratégias aqui como um procedimento de cunho elevado que abrange a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento de ações desenvolvidas no intuito de atingi-las, bem como sua avaliação (Solé, 1998). As estratégias usadas na compreensão de um texto constituem um conjunto de ações mentais desenvolvidas pelo leitor para a construção de um sentido, portanto, fazem parte do processo cognitivo da leitura, e constituem as operações mentais que o leitor realiza (na maioria das vezes de forma instintiva) realizando a interação com o texto para construir o sentido. Ainda segundo a autora, pode-se dizer que o professor não aplica estratégias de leitura; elas são, na verdade, construídas pelos leitores, embora possam ser estimuladas por meio de atividades que possibilitem a apreensão de efeitos de sentido irônicos.

De acordo com a referida autora, o ensino das estratégias de compreensão da leitura é de extrema relevância, já que este é o principal objetivo: os alunos se tornem leitores com competências de leitura. Por isso, a autora sugere que o ensino de estratégias de leitura se dê por meio de três etapas:

- **Leitura inicial:** neste momento, são necessárias etapas importantes para a compreensão da leitura (preparação e motivação para a leitura, estabelecimento de objetivos da leitura, levantamento e atualização dos conhecimentos de mundo, bem como de previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre o texto);

- **Durante a leitura:** nessa fase, são sugeridas as tarefas de leitura compartilhada, momento em que o professor/ mediador e alunos assumem a responsabilidade de organizar a tarefa de compartilhar, discutir resultados na associação e ampliação de conhecimentos. Para isso, o professor conduz os alunos por meio de estratégias, tais como: solicitar explicações ou esclarecimento de dúvidas, estabelecendo previsões sobre o que ainda não foi lido, reiniciando-se assim o ciclo (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever, dar sentido ao texto);

- **Pós-Leitura:** nessa etapa é preciso ensinar a ideia principal existente no texto, como as ideias expressas interagem para compreensão do todo, momento em que o aluno pode por meio de perguntas elaboradas pelo mediador, leva-lo à compreensão ampla do texto.

Assim, segundo Solé (1998) as estratégias de leitura podem ser usadas antes, durante e após a leitura e os objetivos dos leitores, ou propósitos, com relação a um texto podem ser muito variados, de acordo com as situações e momentos. Consideramos importantes alguns dos objetivos da leitura apresentados pela autora e que podem e devem ser trabalhados em sala de aula:

1. ler para obter uma informação precisa;
2. ler para seguir instruções;
3. ler para obter uma informação de caráter geral;
4. ler para aprender;
5. ler para revisar um escrito próprio;
6. ler por prazer;
7. ler para comunicar um texto a um auditório;
8. ler para praticar a leitura em voz alta; e
9. ler para verificar o que se compreendeu.

Se interpretação de texto deve ser um caminho para melhor desempenho leitor, o seu interesse maior deve ser o desenvolvimento de estratégias produtoras de significação, o que muda radicalmente o tipo de questionamento normalmente proposto. A pergunta não é mais o que é, e sim de que modo abordar o texto. Essa mudança de questionamento transforma o foco de interesse da linha do significado para a linha da estratégia, transformando o interesse pelo desenvolvimento, muito mais do que pela finalidade, no entendimento de que o processo ganha mais relevância que o produto. Essa proposta diferente abre espaço para a possibilidade de sistematizar essas estratégias, no que se refere ao modo de entender o texto criticamente.

2.4 Gênero discursivo/textual

Desde a Grécia antiga se discute a teoria dos gêneros discursivos, à luz dos aspectos de atividades de produção, interpretação e compreensão dos discursos. No século passado, houve a retomada do tema e atribuiu-se aos gêneros uma amplitude na discussão; atualmente continua recorrente e atual, especialmente sobre a nomenclatura e questões conceituais quanto à utilização de gêneros textuais ou gêneros discursivos, agora com nova roupagem, pois algumas teorias convergem para a sala de aula da educação básica; tomamos aqui as discussões trazidas por Bezerra (2017, p. 28) que afirma:

os gêneros são “textuais” ou “discursivos”? No entanto, a discussão tem sua razão de ser em nosso contexto, até pela dificuldade de se usar o termo gênero (genre, em inglês) desacompanhado de um adjetivo sem gerar ambiguidade em relação ao gênero “social” (em inglês, simplesmente gender). Mas ainda, tratar dessa questão neste livro se justifica pela necessidade de evitar a já referida visão dicotômica entre texto e discurso. Por essa razão, defendo que o gênero não é ou discursivo ou textual, mas é simultaneamente indissociável tanto do discurso quanto do texto e seria um equívoco reduzi-lo a qualquer um dos polos.

Ainda, na terminologia e perspectivas de Bakhtin (1997, p.12), os gêneros são enunciados que se estabilizam por meio dos usos pelos falantes, sendo conceituados, como “tipos de enunciados relativamente estáveis”. Os textos de um mesmo gênero apresentam elementos constituintes em comum, que são o tema, a composição e o estilo. O mesmo autor diz-nos que todo enunciado é único e não se repete. Além disso, Bakhtin classifica os gêneros enquanto primários e secundários, sendo os primeiros os que transitam na esfera do cotidiano e mais simples, e os segundos os que estão nas esferas de criação ideológica (religião, política, acadêmica, etc.) e são mais complexos e formais em geral.

Marcuschi (2005, p.23) “retoma que os gêneros são todos os textos materializados, encontrados no cotidiano, são inúmeros e apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estudo e composição característica”. Para o autor, uma simples observação histórica do surgimento dos gêneros revela que, numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a.C., multiplicam-se os gêneros, e surgem os típicos/próprios da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o advento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização principiada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação mais notável, a *internet*. Nesse momento presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. Isto é revelador do fato de que os gêneros surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem.

Caracterizam-se como gêneros mais por suas funcionalidades e práticas comunicativas, cognitivas, comunicacionais e institucionais que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos como práticas discursivas.

Ainda sobre a questão dos gêneros, vale recuperar o pensamento de Bakhtin, ao afirmar que a utilização da língua:

[...] reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas da atividade humana, não só [...] pela seleção operada nos recursos da língua [...], mas, sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2002, p. 279).

Dessa forma, os gêneros discursivos/textuais vinculam-se à vida social por meio das interações comunicativas e, sendo assim, são relevantes no sentido de contribuir para integrar o indivíduo a seu contexto sócio-histórico, visto que configuram uma prática social.

Importante mencionar as contribuições, nesse âmbito, das autoras Roxane Rojo e Jacqueline Barbosa (2015) que trazem uma definição detalhada e não se limitam apenas às teorizações geradas pelo interesse que a abordagem bakhtiniana dos gêneros discursivos suscita, há décadas, no meio acadêmico, e lançam uma nova perspectiva de aplicação dessas teorias ao ensino dos papéis sociais dos gêneros do discurso em sala de aula, propondo para esse fim atividades de leitura e análise dos gêneros que podem ser aplicadas às aulas de diversas modalidades de ensino, buscando evitar o “teoricismo” que, segundo as autoras, pode ser prejudicial, justamente por serem excessivos e fragmentários.

Sendo assim, embora não haja um conceito unívoco sobre os gêneros, neste trabalho tomaremos o gênero tirinha e utilizaremos abordagens da Linguística Textual e da Análise do Discurso, adotaremos o termo gênero discursivo/textual em concordância com a pretensão de nossa proposta de desenvolvimento de estratégias para estudo e compreensão da *tirinha*, utilizadas no domínio humorístico, como responsáveis pelas produções de ironia, levando em consideração aspectos importantes para a construção dos sentidos, como o uso da linguagem verbal, linguagem não verbal, intertextualidade, conhecimento prévio e contexto sociocultural. Com base nas considerações apresentadas, este estudo e, posteriormente, a proposta de intervenção levará em consideração, os mecanismos de construção do sentido no gênero discursivo/textual *tirinha*, examinados numa perspectiva de leitura crítica que configura para nós uma possibilidade de o aluno ocupar seu verdadeiro espaço na sociedade, ampliando a criticidade, já que esta compõe a leitura interativista e cidadã.

A necessidade de um trabalho com os gêneros no ensino da língua tem sido discutida há mais de dez anos, principalmente com a publicação dos PCN de Língua Portuguesa, nos quais os gêneros são tomados como objeto de ensino. Tal preocupação fica evidente nos objetivos do documento:

expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados; compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz [...] (BRASIL, 1997, p. 33).

Outro fator que levaremos em consideração para nos direcionar quanto às atividades aplicadas e abordagens definidas, diz respeito à Prova Brasil, que, de acordo com a Matriz de Referência, em Língua Portuguesa (com foco em leitura), “são avaliadas as habilidades e competências definidas em unidades chamadas descritores, agrupadas em tópicos. A matriz de Língua Portuguesa da Prova Brasil está estruturada em duas dimensões. Na primeira dimensão, que é “objeto do conhecimento”, foram elencados seis tópicos, relacionados a habilidades desenvolvidas pelos alunos. A segunda dimensão da matriz de Língua Portuguesa refere-se às “competências” desenvolvidas pelos alunos”. E dentro dessa perspectiva, foram elaborados descritores específicos para cada um dos seis tópicos mencionados anteriormente, diferentes para cada uma das séries avaliadas. Para o 8º ano do Ensino Fundamental, a Matriz

de Referência contempla em Língua Portuguesa, no que diz respeito à nossa proposta, o conjunto dos descritores apresentados no Quadro 1:

Quadro 1- EIXO 2: Leitura - habilidades relacionadas à leitura de palavras, frases e de textos

TÓPICO 1	QUANTO À FORMAÇÃO DO TEXTO VERBAL E/OU NÃO VERBAL
D01	Localizar informações explícitas em um texto.
D02	Inferir sentido de palavra ou expressão.
D04	Inferir informação implícita no texto.
D05	Ler e interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinhos, fotos, etc.).
D06	Distinguir fato de opinião relativa ao fato.
D07	Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto.
TÓPICO 2	QUANTO À INFLUÊNCIA DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO.
D9	Reconhecer gênero discursivo de um texto a partir de seus elementos constitutivos.
D10	Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.
D11	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.
TÓPICO 3	QUANTO À RELAÇÃO ENTRE TEXTOS
D13	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.
TÓPICO 4	QUANTO ÀS RELAÇÕES DE COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO
D12	Identificar a tese de um texto.
D14	Estabelecer relações lógico-discursivas, identificando os recursos coesivos presentes no texto.
TÓPICO 5	QUANTO ÀS RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO
D16	Identificar efeitos de ironia ou de humor em textos variados.
D17	Identificar o efeito de sentido da pontuação e de outras notações.
D18	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso das figuras de linguagem com valor homonímico, metafórico, metonímico etc.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases e expressões.
TÓPICO 6	QUANTO ÀS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS

D23	Identificar os níveis de linguagem e/ou marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor.
------------	---

Fonte: MEC/ Matrizes de Referência da Educação Básica / 8º ano. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrizes-e-scalasportal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2> Acesso em jan. de 2018.

2.5 Tirinha: definição e funcionalidade

A *tirinha* é um gênero, também chamado de arte sequencial, sua produção e leitura não são atuais, surgiram com as pinturas rupestres. O que há de mais novo em relação a este gênero é que está incluído no ambiente escolar, já que, conforme preconizam os PCN(1997), é de extrema relevância que o aluno se posicione de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo e a escrita como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas, daí a necessidade de incluí-los no ambiente escolar, por isso, podem e devem ser trabalhados fomentando a leitura, especialmente, pelas diversas possibilidades linguístico-discursivas e textuais que este gênero apresenta, entre eles, a riqueza em recursos linguísticos e imagéticos, que exigem do leitor, não apenas a decodificação do escrito, mas a compreensão do que está nos implícitos, considerando também o contexto em que está inserido, por isso através dos balões são registrados os pensamentos, falas e diálogos dos personagens, ressaltando a função social do gênero, que é a criação para leitura breve, conforme seu suporte demonstra, e apresenta características estruturais escolhidas por seu produtor, portanto, gênero é um rico campo para as atividades de leitura crítica.

O fato de a *tirinha* ter sido publicada no jornal por décadas ajudou a torná-la popular, assim como alguns personagens, com o advento e popularização da internet a difusão ampliou, consideravelmente, seu acesso.

A *tirinha* foi legitimada, no contexto escolar, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) e seu uso passou a ser mais rotineiro. De acordo com os PCN (1997), o ensino de Língua Portuguesa deve considerar as práticas discursivas significativas para o aluno- sujeito inserido num contexto sociocultural, por isso, fica clara a relevância do uso e do trabalho com *tirinha* em ambiente escolar.

Para Ramos (2017), histórias em quadrinhos são textos compostos por um sistema narrativo com a presença da linguagem não verbal e da linguagem verbal, que interagem de modo a produzirem sentido(s). Esse autor considera as histórias em quadrinhos como “hipergênero”, dentro do qual estão inseridos outros gêneros discursivos/textuais que utilizam

a linguagem dos quadrinhos, como cartum, charge, a *tirinha* entre outros. O humor é obtido por meio das estratégias discursivas utilizadas de modo geral, como a possibilidade de dupla interpretação, nas quais o humor é baseado especificamente no desenvolvimento da temática numa determinada situação, de modo a realçar as características das personagens. Embora haja *tirinhas* que apresentam um ponto de vista crítico, na grande maioria, a temática está ligada à questão do humor no geral, o que justifica a atenção dada a esse tema relacionado ao gênero em questão, pois nosso foco, neste trabalho, será o efeito de sentido irônico. Os textos verbais aparecem geralmente inseridos em balões, assim como os recursos da onomatopeia para a representação verbal de sons e da utilização do recurso do desenho. As *tirinhas* são compostas normalmente por três ou quatro quadrinhos, podendo haver mais. Nas *tirinhas*, a parte verbal é indissociada do elemento visual e vice-versa. Segundo Ramos (2017), “O método para descrever a relação sígnica de sentido é por meio das palavras, sem hierarquizar este ou aquele signo. O sentido global depende da relação desses signos, também baseada na percepção cognitiva e nas inferências do leitor”. A exemplo, a *tirinha* de Maurício de Sousa:



Figura 1: Turma da Mônica- Magali

Fonte: Disponível em: <turmadamonica.uol.com.br/movimentobrincadeira/Magali>. Acesso em: jun. 2018.

Consideramos que o visual (não verbal) e o verbal estão diretamente associados, na *tirinha* acima, podemos analisar que é necessária a interrelação entre tudo o que compõe a *tirinha*; demarcada graficamente na vertical, na qual além de ser de fundamental importância o acionamento de conhecimento prévio leitor/aluno a respeito do perfil físico e psicológico das personagens (sobre Magali ser gulosa e jogar frutas denotarem, culturalmente, insatisfação do espectador), mas também da interligação verbo-visuais, que nesse caso demarcam a ironia, o último na fala/posicionamento de Magali.

Na linguagem visual, são variados os recursos gráficos utilizados, sobretudo para a progressão da narrativa, um desses recursos é a linha que demarca os quadrinhos (apesar de alguns autores não utilizarem-na por razões, cremos, estilísticas), a mesma tem a função de marcar a área da narrativa e também indicar o momento em que essa se passa. O tipo de contorno utilizado depende do que se quer representar. Geralmente, a reta é a forma mais utilizada, entretanto, existem outros como contornos ondulados, ou tracejados, que podem representar, por exemplo, uma ação ocorrida no passado. A ondulação também pode ser utilizada para representar aquilo que se passa na mente dos personagens, como um sonho ou algo imaginado. É comum fazer uso dentro da linguagem visual, do personagem ou personagens, por meio dos quais a ação da narrativa é conduzida. Em relação a isso, cabe ressaltar que os perfis e estereótipos dos mesmos são de grande importância, considerando que essa caracterização e a função das expressões faciais e corporais (transmissão dos estados emocionais), além dos elementos externos ao rosto como raiva, indiferença, cansaço, alegria, entre outros que fortalecem e marcam seus estados e sentimentos que complementam a intenção do autor na constituição da ironia. São exemplos, os perfis das personagens criadas por: 1) Maurício de Souza - Magali, uma menina gulosa, Cascão, menino que não gosta de tomar banho; 2) Dik Browne: Hagar, um guerreiro, cuja higiene pessoal é excepcionalmente deficiente, bem como seu constante hábito de ingerir cerveja e comer bastante; a personagem Helga, esposa de Hagar, dona de casa e “mandona”, entre outros criadores e personagens (que apresentaremos em outro capítulo); reforçamos que todos esses aspectos são de extrema relevância para o processo de criação das *tirinhas* e, portanto, fundamentais para que esses textos sejam lidos e compreendidos na perspectiva em que abordamos.

Quanto à linguagem verbal, que reproduz as falas ou pensamentos dos personagens, existem recursos como os balões com elementos visuais e que contribuem para a identificação das *tirinhas* e também dos quadrinhos e se dividem em:

Quadro 2 - Tipos de balões

Balão-fala	O mais comum e expressivamente o mais neutro; possui contorno com traçado contínuo, reto ou curvilíneo.
Balão de pensamento	Contorno ondulado e apêndice formado por bolhas; possui o formato de uma nuvem; indica pensamento.
Balão-cochicho	Linha pontilhada, possui indicação de tom de voz baixo.
Balão-berro	Extremidades para fora, como uma explosão; sugere tom de voz alto.
Balão-trêmulo	Linhas tortas, sugere medo ou voz tenebrosa.
Balão-de-linhas-quebradas	Para indicar fala vinda de aparelhos eletrônicos.
Balão-vibrado	Indica voz tremida.
Balão-glacial	Desprezo por alguém ou choro; é “glacial” porque parece gelo derretendo.
Balão-uníssonos	Reúne a fala de diferentes personagens.
Balão-zero ou ausência de balão	É quando não há o contorno do balão.
Balões-intercalados	Durante a leitura dos balões de um personagem, pode haver outro balão com a fala de um interlocutor.
Balão-mudo	Não contém fala; em geral, aparece com um sinal gráfico (como os pontos).
Balões-duplos	Indica, em princípio, dois momentos de fala.
Balão-sonho	Mostra em imagens o conteúdo do sonho do personagem.
Balão de apêndice cortado	É usado para indicar a voz de um emissor que não aparece na <i>tirinha</i> .

Fonte: Ramos (2017)

Em algumas *tirinhas* a linguagem verbal aparece fora de balões, demarcado fora da área dos personagens, ao lado ou acima no quadrinho. Geralmente, nessas situações, a fala é atribuída ao narrador, que se constitui como uma voz que está fora da narrativa. A cor é um importante recurso para indicar de quem é a fala, pois geralmente quando não está em balões apontados para os personagens, é comum optar por uma cor de fundo diferente.

Outro recurso são as palavras grafadas em maiúsculo com letras maiores que as demais, forma e tamanho contribuem para intensificar o temor e desespero ou outros tons de fala e emoções do personagem. Esses são os principais recursos verbais e visuais utilizados na composição das *tirinhas* e que não são escolhas aleatórias, todos constituem, em conjunto, significação(ções). Não é raro algumas pessoas dizerem ou imaginarem que esse gênero discursivo/textual é de fácil leitura e compreensão, mas, como vimos, são muitos os recursos

utilizados para a produção do gênero e, conseqüentemente, é necessário o resgate e acionamento de variadas habilidades de leitura para que os textos do gênero sejam compreendidos amplamente pelos leitores/alunos.

Entre os múltiplos recursos que se fundem no que diz respeito à análise e compreensão, além dos apresentados, há também alguns mecanismos fundamentais como a inferência, o conhecimento prévio, conhecimento de mundo, de discursos socialmente construídos, implícitos (subentendidos e pressupostos) que são usados como estratégias de produção e construção do humor irônico no gênero *tirinha* e que serão posteriormente explicitados.

Outro aspecto diz respeito à duplicidade quanto à terminologia ou dupla nomenclatura *tira* ou *tirinha*, o vocábulo traz no Dicionário Houaiss a seguinte definição: “Segmento ou fragmento de história em quadrinhos, geralmente com três ou quatro quadros, e apresentado em jornais ou revistas numa só faixa horizontal”, aqui entendemos que sua definição se apresenta um tanto sintética, abarca de forma ampla o gênero em questão, já que, no final do século XX, e neste século XXI, a internet e seus programas possibilitaram mudanças nos formatos, por exemplo, não se restringindo a três ou quatro quadros, e apresentando-os também na vertical.

Isso sem falar na internet, em que circulam os nomes *tiras/tirinhas* virtuais, *tiras/tirinhas* digitais, *webtirinhas*, entre outros. Além disso, Ramos discute que as maiores divergências, nas *tirinhas* virtuais, podem apontar para a concentração nos complementos utilizados, o que, de certa forma, conduziria a um detalhamento do objeto referido, como se o interlocutor tivesse que ter pista sobre o conteúdo e condições de produção. Se o foco estiver nos elementos humorísticos, opta-se por termos como *cômica*, de humor ou humorística. Se o olhar estiver no local de veiculação, *tirinha* jornalística, de jornal ou diária (posto que tende a circular todos os dias.)

Ainda, sobre as nomenclaturas, Ramos apresenta:

Uma primeira explicação é que não há uma familiaridade tão grande assim com essa forma de produção. Identifica-se o que é, principalmente por ter um molde regular, como o publicado nos jornais. Mas, para além do formato, não se sabe nomear com precisão o que se seja. Os próprios diários jornalísticos indicam isso. Eles utilizam vários títulos para se referir àquela seção: quadrinhos (o mais usado), humor, diversão, *tiras*, *tirinhas*. Alguns nem título dão. O título é algo importante, porque ajuda o leitor do jornal a enquadrar, antes mesmo de ter contato com o texto, do que irá tratar aquele conteúdo. Assim ocorre com as crônicas, as críticas, as análises, as charges, até mesmo com o horóscopo e com as palavras cruzadas. O mesmo raciocínio vale para a internet. A pluralidade de formas para se referir às *tiras* ajuda

a nublar a forma como devam ser nomeadas. Daí se abre o caminho para a diversidade de possibilidades (RAMOS, 2017, p. 41).

De acordo com Ramos (2017), os formatos podem ser agrupados em seis categorias:

- 1 tiras tradicionais ou simplesmente tiras;
- 2 tiras duplas ou de dois andares;
- 3 tiras triplas ou de três andares;
- 4 tiras longas;
- 5 tiras adaptadas;
- 6 tiras experimentais.

Importante ressaltar que, para o referido autor, as definições de “*tira*” e “*tirinha*”, são de uso corrente para definir esse gênero, sendo comum a utilização da nomenclatura dupla.

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

Ainda quanto à definição, a *tirinha* é um gênero definido, por Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2010), como sendo uma estrutura em enunciados curtos, constituídos em balões, com comunicação verbal e não verbal, com a finalidade de gerar crítica e humor. Na atualidade, elas são lidas por todo tipo de público e com temas diversos: infantil, situações rotineiras, político, otimista, entre outros.

As *tirinhas* de humor, cujo objetivo está além de ser um simples entretenimento, visam também instigar no leitor uma opinião crítica ou reflexão sobre situações atuais da sociedade, despertando nele uma reflexão na construção de sentido pela leitura, já que o humor é gerado não só por aquilo que foi dito, mas também por aquilo que não foi dito, é sugerido através da análise do contexto: que pode ser a linguagem verbal e não verbal, além dos implícitos.

Na análise das *tirinhas* selecionadas no corpus, a relação de humor ocorre justamente quando as expectativas são infringidas, fazendo com que o leitor faça inferências em busca de entender o conteúdo das falas dos personagens. Observa-se na análise das *tirinhas* que as situações sempre geram efeito de sentido irônico, devido à inocência ou malícia dos

personagens. Dessa forma, propiciam que o leitor perceba as inferências a partir do conteúdo das falas das personagens, as quais estabelecem críticas sociais, comportamentais.

Como todo gênero discursivo/textual parte de um locutor para um interlocutor, em determinado espaço social e temporal, contextualizar esse gênero é a primeira condição para compreendê-lo. A contextualização permite analisar as condições de produção, circulação e recepção dos textos. Permite, sobretudo, reconhecer a situação comunicativa, (quem fala e para quem se fala, e a imagem que esses interlocutores fazem de si e do outro, entre outros aspectos), no processo de interlocução.

Apoiando essa ideia, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propõem conteúdos que tenham como finalidade o uso da linguagem na comunicação, os quais envolvam conhecimento sistêmico, de mundo e de organização textual e construção social dos significados na compreensão e produção escrita e oral, e o gênero *tirinha* articula além do proposto, as duas linguagens – a verbal e a não verbal. Desse modo, o trabalho com esse gênero constitui uma boa estratégia para utilização com fins didáticos, no espaço da sala de aula, como opção viável para o ensino da leitura e da escrita e ferramentas de leitura e compreensão.

Outro fator a ser considerado sobre as *tirinhas* em quadrinhos é que se enquadram entre os gêneros da ordem do narrar e circulam na esfera midiática, as *tirinhas* são histórias curtas, narrativas, que se apresentam em quadrinhos com balões e imagens, o último quadrinho, normalmente, é o onde a ironia se apresenta com a quebra de expectativa.

No que diz respeito à sua temática, as *tirinhas* em quadrinhos permeiam os mais diversos temas. Desse modo, afirmamos que a escolha de um tema depende da finalidade e dos objetivos que o autor quer alcançar, bem como do público-alvo que atinge. Estruturalmente, em geral, as *tirinhas* são divididas ora horizontalmente, verticalmente ou diagonalmente, em um número ilimitado de quadrinhos; são compostas de balões, os quais representam a fala, o pensamento, enfim, a expressão dos personagens, de linguagem visual e de legenda, a qual normalmente apresenta a fala do narrador. Quanto ao estilo, a linguagem informal, com marcas coloquiais, é muito recorrente. Algumas *tirinhas* usam o artifício de serem coloridas e terem cenário, o que chama mais a atenção e ajuda os leitores a visualizarem com facilidade a situação, apresentando geralmente uma temática de ironia, sendo comum centrarem-se em um personagem principal, que estabelece relação com outros personagens "menores", e que representam uma época, um país, um estereótipo de alguma cultura, etc.

Deve-se levar em consideração que nenhum texto poderia dizer tudo explicitamente, já que os processos de produção e de compreensão de textos dependem, em grande parte, de informações que são apenas sugeridas, apontadas nos/pelos textos e que devem ser mobilizadas pelo ouvinte/leitor para que consiga estabelecer adequadamente o (s) sentido (s) global(is) .

Mas, para que ocorra uma mudança na aprendizagem, é necessário que as atividades sejam significativas para o aluno e que este perceba sua importância, compreendendo e interagindo com o texto, tendo em vista a proposta delineada de trabalhar o gênero *tirinha* em sala de aula.

2.6 Ironia

Partiremos da noção de ironia como uma afirmação de algo diferente do que se deseja comunicar, e o autor deixa transparecer por meio do contexto situacional, portanto, será tomada por discursos que são caracterizados pela ambiguidade, mais especificamente, a ironia, que veiculam suas “verdades”, e o fazem de forma implícita. Nesse sentido, existe um embate de vozes na sua estrutura, aqui entendido como resultado de uma dissociação entre o pensado e o que se concretiza. Para compreender a mensagem ou as ideias veiculadas por essa modalidade de discurso, o sujeito deve perceber a existência de vozes que se chocam nesses textos, por isso, sem a participação do sujeito na construção do sentido, ela não se estabelece, e possivelmente, não haverá uma percepção crítica. E esse olhar mais reflexivo e apurado para o mundo será alcançado quando a ironia permitir que percebamos a realidade textual através do choque e do conflito, da quebra de expectativa.

Sabe-se que o efeito de sentido irônico tem por característica provocar não só o riso, mas também a crítica; pois, quando se ironiza algo, surge porque há a crítica, a ridicularização do outro, tornando-o “inferior” em relação ao produtor da crítica.

Assim, a ironia e suas significações e estratégias de produção são citadas na obra de Possenti (2005) em que analisa linguisticamente textos humorísticos e afirma que a caracterização do humor é muito provavelmente o fato de que ele permite dizer alguma coisa mais ou menos proibida, mas não necessariamente crítica, no sentido corrente, isto é, revolucionária, contrária aos costumes arraigados em nossa sociedade. (POSSENTI, 2005, p.49), assim, *tirinhas* e piadas fazem parte do domínio humorístico, e o autor cita que é preciso, na apreensão do efeito de ironia, entre outros aspectos, a ativação de conhecimento

prévio – quando os sentidos do texto requerem do leitor o acionamento de outros conhecimentos. É o que ocorre, por exemplo, quando o texto, neste caso, a *tirinha* é construída:



Figura 2: Mafalda/ Brincar de governo.

Fonte: Disponível em:< <https://br.pinterest.com/pin/383720830725265597/>>. Acesso em: jul. 2018.

Assim, a ironia , seus efeitos e estratégias de produção foram constituídos na *tirinha* acima, com a sequência narrativa que pode ser resumida em três momentos:

1) Situação inicial; com a pergunta da mãe e resposta da crianças(que poderia, no caso da pergunta da mãe, inicialmente ser algo banal, rotineiro);

2) Elemento que muda o curso da narração, que poderia ser entendida tanto como: uma fala comum “ nada de bagunça”, pois crianças normalmente, bagunçam, ou, em outra análise, haver implicitamente uma analogia a governo/ bagunça ;

3) Último quadrinho, responsável pelo humor: o momento em que há uma referência irônica, provocaria no último quadrinho um desfecho inesperado e com efeito irônico, com o uso de determinado termo, expressão ou situação, o que se dá no nível do discurso, uma alusão ao que o governo faz, na expressão : “ Não vamos fazer absolutamente nada.”

Importante lembrar que , quando falamos de humor irônico e seus de efeitos de sentido, há um contraste entre os sentidos construídos inicialmente. Por isso, para a construção desses efeitos, vários são os mecanismos utilizados, não apenas linguísticos, mas também discursivos. Neste trabalho, estamos considerando o tom de ironia como uma quebra de expectativa, o inesperado. Nas *tirinhas*, acreditamos que isso pode ser alcançado de diferentes maneiras, constituindo o que chamamos de estratégias de construção do humor irônico no gênero *tirinha*.

Chegamos a elas, a partir da leitura dos autores com os quais trabalhamos nesta pesquisa e também considerando os exemplares do gênero com o qual este trabalho foi

realizado, entre eles, a ambiguidade, – faz parte dessa estratégia os usos da língua que produzem duplicidade de sentido, além da intertextualidade.³ podendo haver contraste entre a linguagem verbal e a linguagem visual e vice-versa – a fim de se obter o efeito inesperado, há o uso das linguagens que apresentam sentidos distintos.



Figura 3: Mãe Coruja

Fonte: Livro didático Português Linguagens p 25

Nessa *tirinha* de Fernando Gonsales, observamos o recurso da intertextualidade, para que o leitor a entenda criticamente, faz-se necessário que sejam ativados os conhecimentos prévios. Primeiramente, é importante que faça parte do repertório de conhecimento do leitor a informação e retomada de personagem do conto Branca de Neve (o Espelho) por meio da pergunta feita ao mesmo (“existem filhotes mais bonitos que os meus?”) como na fala da madrasta da Branca de Neve (existe alguém mais bonita que eu?), bem como do conhecimento da expressão “mãe coruja” que, em nossa sociedade, simboliza uma mãe que independente dos traços físicos dos filhos, sempre os elogia e não admite qualquer característica negativa. Apesar de, no último quadrinho, o Espelho citar a palavra ironia em sua fala, é necessário que se entenda como imagem e palavras interagem para a constituição do humor irônico, que se configura no segundo quadrinho, quando o Espelho menciona os filhotes de Cruz Credo e mãe lisonjeada e orgulhosa não percebe a real intenção do Espelho, marcada no terceiro quadrinho. Na análise dessa *tirinha*, reitera-se a necessidade de se levar em conta a imagem e as falas dos balões e recursos gráficos, o entrelaçamento entre o verbal e não verbal, que são igualmente relevantes, além da diversidade de interpretações, também

³ O termo intertextualidade não aparece na obra de Bakhtin, mas ao introduzir, em seus estudos de linguagem, o conceito de atitude responsiva ativa, Bakhtin revela como é ampla a atividade intertextual, uma vez que lemos e escrevemos em resposta a uma leitura e escrita precedente, relacionando ideias, retomando conceitos. Assim, seu postulado acerca do dialogismo deixa clara a ideia de que um texto não pode ser compreendido isoladamente, devido ao caráter interativo da linguagem humana. Portanto, todo texto somente se completa quanto à sua significação quando relacionado a outros textos.

marcada pela bagagem de conhecimentos que cada leitor traz consigo, levando em conta, o quão fundamental estes são para a percepção do efeito de sentido irônico.

3 METODOLOGIA

Com base em nossa pesquisa e estudo acerca das dificuldades que figuram o nosso foco de trabalho, há evidências de que as correntes teóricas da Análise do discurso bem como da Linguística Textual ofereçam subsídios para instrumentalizar os professores do Ensino fundamental II, no que diz respeito aos desdobramentos e possíveis resultados para tais problematizações, como estratégias diversificadas de leitura.

Para fundamentar o estudo, realizamos uma pesquisa bibliográfica mais abrangente. Optamos por seguir, a pesquisa classificada como sendo “pesquisa-ação”, que consiste em um tipo de pesquisa social concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 2011, p. 14).

Além disso, também é pertinente fazer uso da concepção metodológica de “pesquisa participante”. De acordo com Gil (1991), a pesquisa-ação e a pesquisa participante são de idêntico teor, por se caracterizarem pela interação entre o pesquisador e os membros das situações a serem estudadas.

No entanto, alguns estudiosos consideram que a pesquisa-ação está vinculada a uma forma de execução planejada, de aspecto educacional ou técnico:

A pesquisa participante, por sua vez, envolve a distinção entre ciência popular e ciência dominante. Esta última tende a ser vista como uma atividade que privilegia a manutenção do sistema vigente e a primeira como o próprio conhecimento derivado do senso comum, que permitiu ao homem criar, trabalhar e interpretar a realidade, sobretudo a partir dos recursos que a natureza lhe oferece. A pesquisa participante envolve posições valorativas, derivadas, sobretudo, do humanismo cristão e de certas concepções marxistas. Tanto é que a pesquisa participante suscita muita simpatia entre os grupos religiosos voltados para a ação comunitária. Além disso, a pesquisa participante mostra-se bastante comprometida com a minimização da relação entre dirigentes e dirigidos e por essa razão tem-se voltado, sobretudo, para a investigação junto a grupos desfavorecidos, tais como os constituídos por operários, camponeses, índios etc. (GIL, 1991, p. 34).

3.1 Metodologia e técnicas de coleta de dados

Este estudo foi realizado utilizando-se pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo com método qualitativo e abordagem descritivo-comparativa (GIL, 2002, p.18). A abordagem descritiva permite uma análise aprofundada do problema de pesquisa em relação aos aspectos sociais, econômicos, políticos, percepções de diferentes grupos, comunidades, entre outros aspectos. Tal procedimento adotou, para a coleta de dados, o uso de entrevista e da observação (se forem julgados necessários), e, como recursos, os questionários e/ou formulários, entre outros. Uma de suas características está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

A abordagem comparativa consiste em investigar fenômenos ou fatos e explicá-los segundo suas semelhanças e suas diferenças. Esse método é de grande valia e sua aplicação se presta às diversas áreas do conhecimento. Os instrumentos utilizados para o desenvolvimento deste estudo são pesquisa bibliográfica e a observação de oficinas pedagógicas estruturadas (S.D adaptada).

Iniciamos nossa proposta com atividades diagnóstica, interventiva e a pós-interventiva. Foram realizados módulos de atividades, estudos individuais e em grupo, elaboração de atividades/materiais/ apostila, aplicação das atividades em sala de aula. O desenvolvimento desta pesquisa apresenta-se da seguinte forma: 1)Aspectos conceituais da teoria da Análise do Discurso e da Linguística Textual; 2)estratégias de ação e metodologia da pesquisa; 3)relato da implementação ocorrida na escola por meio de adaptação dos módulos da SD e 4) atividades diversificadas e comentários sobre o desenvolvimento dessas oficinas realizadas, tendo em vista a sua adequação e aplicabilidade ao objeto de estudo e aos sujeitos da pesquisa.

O planejamento e realização partem de obras de referência da Análise do Discurso e da Linguística Textual, numa perspectiva qualitativa e, posteriormente, pós-projeto de intervenção, com base nas obras que foram selecionadas, a fim de expandir a rede de sentidos em cada uma das perspectivas, de acordo com aspectos identificados como relevantes em cada uma das orientações teórico-metodológicas em discussão.

Para realizar a pesquisa, fizemos uma seleção de *tirinhas* adequadas que enfoquem a ironia, fenômeno que pretendemos analisar no projeto de intervenção, e, para isso, utilizamos, conforme já antecipado, a pesquisa qualitativa.

Procuramos analisar os dados através de descrição e interpretação, num trabalho de descrição minuciosa dos textos escolhidos para o estudo e as atividades realizadas, evidenciando os resultados do trabalho. Assim, partimos da seguinte organização:

a) Descrever-interpretar o tipo de mídia (jornal, revista, panfleto, etc.), informações acerca da mídia (história, circulação – nacional, regional, perfil de leitores, posicionamento ideológico, periodicidade da publicação), tipo de suporte (impresso, eletrônico), a seção do jornal ou da revista em que está inserido; tipo de texto (verbal, visual, acústico), relações intertextuais com outros gêneros e subgêneros (retoma algum texto/monumento já cristalizado em nossa sociedade); marcas autorais (assinadas ou não);

b) Descrever-interpretar e estudar com os alunos os procedimentos linguístico-discursivos adotados, elementos constitutivos do gênero *tirinha*.

Os módulos terão como tema a leitura e compreensão do gênero *tirinhas*, para a formação do leitor crítico e desenvolvimento das habilidades de leitura cujos passos se apresentam a seguir:

1. Apresentação do tema.
2. Atividade preparatória.
3. Leitura e reflexão sobre o gênero em foco e reflexão sobre ele.
4. Proposta de leitura de *tirinhas* em sites, livro didático, entre outros.
5. Praticando a Leitura detalhada (imagens, disposição e formatação das palavras nos balões, recursos gráficos, fisionomia, gestos e perfis dos personagens, entre outros recursos utilizados) do gênero, possibilitando o posicionamento crítico e a produção de novos sentidos.

Para avaliar os resultados de nossa proposta de intervenção em relato de trabalho de intervenção, pretendemos, inicialmente, descrever-interpretar os possíveis efeitos que produzem nos interlocutores (riso, indignação, etc.), através de textos produzidos pelos alunos, sejam eles registrados em produções escritas ou nas falas, comentários durante as discussões em sala. Cada quadrinho, ora de forma individual, ora em conjunto, levando em consideração os efeitos de sentido construídos na *tirinha*, devem ser direcionados e analisados, através das atividades que serão trabalhadas.

3.2 Exemplar de *tirinhas* com caracterização de personagens, *corpus* já selecionado para a abordagem da atividade diagnóstica e dos módulos do PEI

O corpus das *tirinhas*, as quais se referem à organização deste trabalho, foi utilizado no diagnóstico bem como no projeto de intervenção, utilizamos *tirinhas* diversificadas, nas quais estejam presentes o efeito de humor irônico, para tanto entendemos que se faz necessário, além de outros aspectos, conhecer as características de seus personagens, pois o perfil de cada um constitui uma relevante característica para percepção dos efeitos de ironia.

Hagar, o Horrível, o protagonista Viking, é um guerreiro que frequentemente tenta invadir a Inglaterra e outros países. Embora respeitado profissionalmente (um dos maiores saqueadores e assassinos da Escandinávia), Hagar leva uma vida pessoal frustrada. Está sempre discutindo com a esposa Helga, que não está satisfeita com o padrão de vida que a família leva. Hagar é tanto um guerreiro feroz quanto um homem de família. Sua higiene pessoal é excepcionalmente deficiente, e seu banho anual é um momento de celebrações, bem como seu constante hábito de ingerir cerveja e comer bastante.

Eddie Sortudo: É o companheiro de primeira de Hagar, o melhor amigo e também tenente Viking de invasões. Comicamente contrário à opinião popular dos vikings como guerreiros grandes e musculosos, Eddie é um guerreiro baixo, magro, um pouco ingênuo e fraco. Ele usa um funil, ou talvez coador, ao invés de um capacete na cabeça. Ao contrário de Hagar, Eddie é educado o suficiente para ler e falar em outras línguas, embora, paradoxalmente, isso não faça dele alguém mais inteligente. Sorte e raciocínio é o que mais faltam a Eddie Sortudo, que nunca obedece fielmente às ordens dadas por Hagar, não por insubordinação, mas simplesmente por não compreendê-las. Diferente de seu sobrenome, ele não é nada sortudo.

Helga: Esposa de Hagar, dona de casa e mandona, ela é a essência perfeita da figura da "supermãe". Helga frequentemente discute com Hagar sobre os hábitos dele como se esquecer de lavar as mãos, não limpar os pés antes de entrar ou até mesmo quando é que ele vai crescer. Ela vive tentando ensinar seus valores à moda antiga para a filha Honi, embora esta nunca entenda realmente. Sua aparência é baseada na personagem Brünnhilde, da ópera Valquíria, de Wagner.

Hamlet: O filho de Hagar e Helga é um jovem inteligente, limpo, obediente, estudioso e que quase sempre é visto lendo um livro, o que é irônico porque os livros não

estavam disponíveis durante a época Viking (séc. IX e X). Seu sonho é ser médico ou advogado (já cogitou ser dentista) e não demonstra nenhum interesse em se tornar um Viking, o que faz dele a vergonha da família. Mesmo quando Hagar obriga-o a praticar suas habilidades Vikings, ele o faz apenas para satisfazê-lo. Hamlet é uma vítima de afeto não correspondido da personagem feminina Hérnia.

Honi: A filha de Hagar e Helga é linda, doce, alegre e que aos 16 anos de idade ainda não casou, o que faz dela uma solteirona para os padrões da época. A exemplo da mãe, Honi também é retratada como uma jovem Valquíria com um capacete alado, peitoral metálico e uma saia longa feita de cota de malha. Ela aparece como sendo ingênua, curiosa, dramática e está envolvida romanticamente com Lute, o menestrel, desde o início dos quadrinhos e é a única personagem que consegue ignorar o seu canto horrível. Ela também é uma guerreira Viking que, como seu pai, carrega sempre uma lança e escudo.

Hérnia: Uma jovem adolescente, moleca e profundamente apaixonada por Hamlet. Embora seu amor não seja correspondido, muitas vezes a sua consternação adquire um tom cômico e melodramático.

Lute: Um bardo sem talento algum que não toca bem o alaúde, não canta em harmonia e nem rima corretamente. Lute permanece totalmente alheio a todos, pois ele se considera de muito talento, apesar da percepção geral de que ele é terrivelmente lamentável. Ele é o namorado de Honi, embora seja ela quem está no controle do relacionamento (similar a Helga e Hagar). Seu nome é referência ao instrumento de cordas com o mesmo nome, com que ele é muitas vezes visto tocando.

Kvack: É a pata alemã da família. Kvack é amiga e confidente de Helga - ela irá espionar Hagar e avisá-la quando ele faz algo que não deveria, como pedir mais uma cerveja ou demorar em voltar para casa. Obviamente, Hagar não gosta de Kvack e gostaria de se livrar dela. Sendo uma pata alemã, Kvack faz os "quacks" com sotaque. Mais tarde, na tira, ela trouxe para casa alguns patinhos que Helga trata como se fossem seus netos humanos.

Snert: É o cão de Hagar. Snert deveria ser um cão de caça, mas para o leitor fica a impressão de que, na maioria das vezes, ele simplesmente não quer trabalhar. Snert entende tudo o que Hagar lhe diz, mas geralmente se recusa a fazer o que é dito. Às vezes, Snert é descrito como tendo uma "esposa" e um casal de cachorros, mas eles praticamente não desempenham nenhum papel nas *tirinhas*.

A exemplo:



Figura 4: Hagar, o Horrível

Fonte: Disponível em: <<http://www.alienado.net/fotos/2011/02/Tirinha-Helga-e-Hagar-ironia.jpg>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

Os personagens Helga e Hagar foram criados por Dik Browne, para ressaltar as tumultuadas relações que os dois vivem. No caso da *tirinha* acima, fica evidente através da interpretação e conhecimento dos perfis, que Helga usou o recurso da ironia, para chamar a atenção pelo comportamento do seu esposo Hagar, que também contribui através de sua fala com o universo humorístico abordado nesta *tirinha*.

O recurso da ironia, nesse sentido, é como um novo pensar sobre os costumes da sociedade. Então, a provocação do humor é uma espécie de gesto social; por meio do ridículo, inspira a comicidade pela via da interpretação do efeito irônico, já que a esposa Helga, ao falar com Hagar, critica-o por não a ajudar em nenhum dos afazeres da casa, ele representa uma figura machista e típica da sociedade patriarcal, porém Hagar entende a ironia e, também ironicamente, “glorifica” sua esposa por ser boa e não querer que ele se machuque com os afazeres da casa. Ele também usa do mesmo recurso de Helga, ao dizer que ela está preocupada com ele, já que Hagar conhece bem o comportamento questionador de sua esposa, não é tipicamente uma mulher amorosa, a ponto de realmente se preocupar com Hagar.

Também, trabalhamos com algumas *tirinhas* de **Calvin e Haroldo** (no Brasil) é uma série de *tirinhas* criada, escrita e ilustrada pelo autor norte-americano Bill Watterson e publicada em mais de 2000 jornais do mundo inteiro.

Os principais personagens são:

Calvin: um menino de seis anos que vive diversas aventuras e não perde uma chance de se aventurar com sua própria imaginação.

Haroldo: o tigre de pelúcia e maior parceiro de Calvin.

Mãe e pai de Calvin (que nunca recebem um nome na série)

Os pais na palavra do seu criador:

"Eu nunca dei nomes aos pais do Calvin porque, na *tirinha*, eles são importantes apenas como o pai e a mãe de Calvin. O pai de Calvin foi concebido para ser um autorretrato. Todos os meus personagens são sempre metades minhas, mas o pai de Calvin é também uma sátira ao meu próprio pai. Todas as *tirinhas*, em que se mostra como o "sofrimento constrói o caráter", são na verdade transcrições de frases do meu pai me explicando porque nós estávamos congelando, exaustos, famintos ou perdidos em viagens de acampamentos. Essas coisas são bem engraçadas, depois que já se passaram 25 anos.

A mãe de Calvin interpreta o papel da disciplinadora do dia a dia, um trabalho que a leva à loucura diariamente. Eu lamento que as *tirinhas* mostrem em sua maioria o seu lado impaciente, mas sempre que possível eu tento passar também outros aspectos da sua personalidade e alguns de seus interesses, mostrando o que ela está fazendo quando Calvin chega. Como personagens secundários, eu tentei fazer os pais de Calvin o mais realista possível, com um razoável senso de humor sobre o que é ter uma criança como Calvin dentro de casa. Eu considero que eles fazem um trabalho melhor do eu faria."- **Bill Watterson**

Susie Derkins: vizinha e colega da escola de Calvin, aparentemente destinada a ter uma eterna relação de amor-ódio com ele.

Miss Wormwood: a professora de Calvin.

Rosalyn: a dita por Calvin como a "terrível" babá, que é a única da cidade disposta a fazer o serviço de cuidá-lo.

Outras *tirinhas* que apresentamos no *corpus* foram:

Garfield é criação de Jim Davis, que tirou o nome de seu avô James Garfield Davis; é uma das *tirinhas* mais conhecidas, sendo publicadas em 2.570 jornais de todo o mundo, é um gato com o perfil irônico, preguiçoso e apaixonado por comida e que sempre debocha de seu dono, Jon.

Jon Arbuckle - dono de Odie e Garfield, é um fracasso com as mulheres (até finalmente engatar um namoro com Liz), veste-se muito mal e geralmente cai nos truques do gato, acabando por perder a paciência com este. Em uma tira de Natal, descobrimos que seu nome completo é *Jonathan Quilver Arbuckle*;

Odie - O "parceiro" de Garfield. É um cão idiota da raça beagle, definido por Garfield como "uma língua com olhos e patas", por sempre estar com a língua de fora, babando. Mas frequentemente se vinga do gato. Sua primeira aparição foi em 8 de Agosto de 1978;

Nermal - O "gato mais lindo do mundo", segundo ele mesmo. Frequentemente aparece, para desprezo de Garfield, já que vive enchendo sua paciência, geralmente provocando-o. No desenho, Garfield gosta de tentar mandá-lo para Abu Dhabi, mas isso também acontece em uma tira de 1983 e no episódio chamado O Terror da Escola. Porém ele e Garfield se mostram amigos em algumas situações;

Pooky - O urso de pelúcia de Garfield. Em sua primeira aparição, Garfield procurava algo na gaveta de Jon e achava Pooky. É aparentemente o melhor amigo de Garfield, o qual o trata como um confidente, sempre confessando-lhe seus segredos ou falando sobre Jon ou Odie (geralmente reclamando de um dos dois);

Arlene - A namorada de Garfield. Aparece esporadicamente, já que Garfield é visto muito paquerando outras gatas;

Lyman - Amigo de Jon, o dono original de Odie. Em 1983 desapareceu sem explicações, só reaparecendo em uma ponta na tira de 19 de Junho de 1988, que comemora o décimo aniversário de Garfield;

Liz Wilson - A Dra. Elizabeth "Liz" Wilson é a veterinária de Garfield é uma paixão de longa data de Jon Arbuckle. Jon vive tentando dar-lhe uma cantada, e quando eles saem, geralmente é um desastre (especialmente porque Garfield vai junto). Nas séries à partir de 2006, os dois finalmente começaram um namoro, inclusive houve pedido de casamento.

Além desses, também fazem parte do *corpus*:

Mafalda foi uma *tirinha* escrita e desenhada pelo argentino Quino. As histórias, apresentando uma menina (Mafalda) preocupada com a Humanidade e a paz mundial que se rebela com o estado atual do mundo, apareceram de 1964 a 1973^[1], usufruindo de uma altíssima popularidade na América Latina e Europa.

Mafalda: O personagem principal, uma menina de seis anos de idade, que se comporta como uma típica menina na sua idade, mas tem uma visão aguda da vida e vive questionando o mundo à sua volta, principalmente o contexto dos anos 60 em que se encontra. Tem uma visão mais humanista e aguçada do mundo em comparação com os outros personagens.

Papá (Pelicarpo, 29 de Setembro de 1964): O pai trabalha numa companhia de seguros, adora cultivar plantas em seu apartamento e entra em crise quando repara na sua idade.

Mamã (Raquel, 6 de Outubro de 1964): Típica dona de casa, não completou os estudos (por isso é vista como medíocre pela Mafalda), entra em conflitos com a filha quando prepara sopas e macarrão.

Filipe (Felipe) (19 de Janeiro de 1965): Um sonhador que odeia a escola, mas que frequentemente trava intensas batalhas com sua consciência e seu senso nato da responsabilidade.

Manolito (Manuel Goreiro "Manelito") (29 de Março de 1965): O filho de um comerciante, mais preocupado com os negócios e dinheiro do que com outra coisa, não gosta dos Beatles e é um estudante que tira notas baixas (menos em matemática, por causa das contas que aprende no mercado do pai). Representa o conservadorismo capitalista na obra, apenas pensando no lucro do armazém de seu pai. Também adora inflações dos preços, pois assim acha que está lucrando.

Susanita (Susana Beatriz Clotilde Chirusi) (6 de Junho de 1965): Uma menina fútil. Seu único objetivo na vida é encontrar um marido rico e de boa aparência quando crescer e ter uma quantidade de filhos acima da média. É uma grande fofqueira e egoísta, e sempre encontra um jeito de falar sobre o vizinho do irmão da cunhada de alguém.

Guille "Gui" (Guillermo, "Guilherme") (1968): O irmão caçula da Mafalda, esperto para sua idade, é retratado como uma criança que começa a perceber o mundo.

Miguel "Miguelito" Pitti: Amigo de Mafalda, um pouco mais jovem do que os outros. Filho único, com uma personalidade única, mas com um coração enorme. Miguelito tem dificuldade de compreender o que Mafalda pensa, sempre entendendo os conselhos de sua amiga de maneira literal. Além disso é um personagem egocêntrico, que parece achar que o mundo gira à sua volta.

Burocracia: É a tartaruginha dada por seu pai a Mafalda e Guille. Foi batizada por Mafalda por ser tão vagarosa, só aparece a partir do livro "as férias da Mafalda".

3.3 Universo e sujeitos da pesquisa

O presente trabalho foi desenvolvido no Colégio Municipal Américo Souto (CMAS) inaugurado em 27 de julho de 1977, pelo então prefeito Américo Duarte Souto. O colégio está localizado na rua Largo São Francisco, SN, bairro São Francisco, na cidade de Aiquara, localizada no sudoeste baiano e possui a estimativa de 4.725 habitantes, segundo fonte de dados populacionais do IBGE, em 18/01/2018. No CMAS leciono Língua Portuguesa para

estudantes do 8º ano A e B do Ensino Fundamental, mesmo público com o qual o trabalho se desenvolveu. Nessa escola, a organização dos tempos dos estudantes se dá por meio de quatro unidades. Enquanto professora de Língua Portuguesa, atuo com estudantes do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade, entretanto conforme, resolução da Secretaria de Educação, as aulas de Língua Portuguesa, foram subdivididas em Produção de texto (Redação), Gramática (ou denominada somente como Língua Portuguesa) e Estudos Literários. As duas turmas do 8º foram eleitas por contemplar os objetivos referentes ao que preconizam os PCN, bem como pelo fato de ser a única turma em que trabalho as subdivisões descritas, possibilitando, assim, maior tempo, além de propiciar um estudo/ análise/ aplicação mais completo. Em tese, os estudantes do 8º ano já completaram o processo de alfabetização na perspectiva do letramento e iniciaram o aprimoramento da leitura crítica, na perspectiva do trabalho proposto. Caberia-nos, assim, ampliar o processo de letramento dos estudantes, no caso dos professores de Língua Portuguesa, isso poderia ser feito, sobretudo, por meio do desenvolvimento de estratégias de leitura do gênero discursivo/textual *tirinha*. A realidade, porém, se revela bem diferente. Há dez anos atuando no ensino de Língua Portuguesa para estudantes do 8º, percebemos, empiricamente, que muitos deles chegam a esse nível de ensino com grandes dificuldades de ler e compreender textos que circulam no contexto escolar, sobretudo os apresentados nos livros didáticos e literários. Destacamos, ainda, que o livro didático da referida turma prioriza o estudo e análise de conteúdo de cunho gramatical, entre eles, podemos citar, reconhecimento dos tipos de sujeito, uso dos porquês, tempos verbais, entre outros.

Segundo dados do Censo/2016, a escola da rede municipal possui 329 alunos no Ensino Fundamental II e EJA, é estruturada com 8 salas de aulas, 43 funcionários, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática e sala de leitura.

As turmas escolhidas para a proposta de intervenção foram o 8º ano A e B, ambas no turno matutino, constituído por 19 alunos matriculados na turma A e 16 na turma B, com idade entre 13 e 15 anos, a maioria advinda da zona rural. Importante salientar que a maioria dos alunos do colégio, auxilia na renda familiar através da agricultura cacaueira, muito comum na região. Segundo dados coletados na secretaria, a maior parte dos alunos do Ensino Fundamental II no turno matutino, mora com pai, mãe, tia (o) ou avós ou companheiros que são semianalfabetos ou analfabetos e com baixíssima renda. Ainda conforme a secretaria do colégio, os alunos matriculados nas turmas do 8º ano são predominantemente do sexo masculino (cerca de 65 %). A instituição também passa pelos mesmos problemas que as

demais escolas públicas brasileiras, como uso de drogas, gravidez na adolescência, violência física entre alunos, bullying, recorrente indisciplina, entre outros fatores.

Para aplicação da pesquisa foram seguidos os preceitos normalizadores da pesquisa, como inserção na Plataforma Brasil e obtenção de parecer do Comitê de Ética, além das assinaturas dos termos de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido, conforme modelo constante na Plataforma Brasil, por se tratar de uma investigação com alunos do 8º ano regular do EF, portanto, menores de idade. Participaram da pesquisa diagnóstica apenas 11 estudantes (da turma A), sendo 6 do sexo masculino e 5 do sexo feminino, e 10 (na turma B) 5 do sexo masculino e 5 do sexo feminino, todos com idades entre 13 e 15 anos de idade. Os estudantes são, em menor número, residentes do bairro onde a escola está localizada e a maioria residente na zona rural. A maioria tem contato com a leitura de livros apenas na escola, especialmente por meio das aulas realizadas na biblioteca.

Cabe aqui, apresentar o desempenho do referido colégio, nas avaliações institucionais, em especial, a Prova Brasil, que refletem e exigem dos alunos de 9º ano, conhecimentos adquiridos em todas as etapas de ensino, incluindo os do 8º ano. A partir de 2005, com a criação da Prova Brasil, municípios e escolas também passaram a ter seus resultados divulgados. A disponibilização dos resultados variou ao longo das edições entre relatórios consolidados, sistemas de acesso a resultados ou boletins de desempenho, a seguir, apresentaremos o desempenho dos alunos do CMAS/ anos 2015 e 2017:

Quadro 3- Desempenho do CMAS na Prova Brasil

A Prova Brasil é uma avaliação aplicada pelo MEC para diagnosticar a qualidade de ensino da educação básica e envolve todos os alunos das escolas públicas de 5º e 9º anos (com mais de 20 matriculados).



Fonte: Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>>. Acesso: jan. 2018.

Quadro 4- Distribuição dos alunos por nível de proficiência em Língua Portuguesa



Fonte: Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>>. Acesso: jan. 2018.

Quadro 5- Percentual do nível de proficiência e média a nível federal, estadual e municipal em Língua Portuguesa

Distribuição Percentual dos Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência									
Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa									
	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
Sua Escola	37.44%	30.75%	15.84%	11.66%	1.38%	2.93%	0.00%	0.00%	0.00%
Escolas Similares	23.65%	19.15%	18.49%	19.67%	11.33%	5.39%	1.89%	0.43%	0.00%
	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
Total Município	37.44%	30.75%	15.84%	11.66%	1.38%	2.93%	0.00%	0.00%	0.00%
Total Estado	23.23%	17.11%	18.97%	17.03%	12.38%	7.21%	3.00%	0.93%	0.14%
Total Brasil	16.74%	13.52%	17.32%	18.53%	16.17%	11.10%	5.01%	1.43%	0.18%

Médias de Proficiência				
	5º Ano		9º Ano	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Escolas Federais do Brasil	243.97	257.89	302.79	324.38
Escolas Estaduais do Brasil	210.13	222.33	247.02	250.53
Escolas Municipais do Brasil	200.21	212.49	243.56	246.62
Total Brasil	207.57	219.30	251.53	255.76
Escolas Estaduais do seu Estado	184.33	196.62	235.80	239.97
Escolas Municipais do seu Estado	182.27	194.39	230.86	234.54
Total Estado	189.08	200.62	238.45	242.75
Escolas Municipais do seu Município	167.31	182.23	209.72	219.99
Total Município	167.31	182.23	209.72	219.99

	5º Ano		9º Ano	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Sua Escola			209.72	219.99
Escolas Similares			234.86	234.30

Desempenho da sua Escola nas Edições da Prova Brasil	5º Ano		9º Ano	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
2011			232.08	233.03
2013			216.70	218.11
2015			209.72	219.99



Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Ministério da Educação

Quadro 6 - IDEB 2017/ CMAS

Governo Brasileiro

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IDEB
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado: UF:

Município: Rede de ensino:

Série / Ano:

8ª série / 9º ano

Município	Ideb Observado							Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Aiquara	2.2	2.1	2.6	3.0	2.5	2.4	2.7	2.2	2.3	2.6	2.9	3.3	3.6	3.8	4.1

Obs:

* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.
 ** Sem média no SAEB 2017: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.
 Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrices-e-escalas>>. Acesso: jan. 2018.

Com base nos resultados acima, podemos verificar que estão, em ambos os anos apresentados, com base nos desempenhos de leitura proficiente proposta nas Matrizes de Referência, muito aquém das metas projetadas ou do mínimo esperado. Os conteúdos associados a competências e habilidades desejáveis para esse ano e para a disciplina de Língua Portuguesa foram subdivididos em partes menores, cada uma especificando o que os itens das provas devem medir – estas unidades, conforme já apresentamos são denominadas descritores. Esses, por sua vez, traduzem uma associação entre os conteúdos já trabalhados

em outros anos, no entanto, as avaliações desenvolvidas para os alunos, trazem à tona, dados preocupantes.

A escala foi construída com base nos parâmetros estabelecidos para os itens aplicados nas Matrizes de Referência. Na avaliação, o conjunto de itens aplicados nos testes de desempenho é posicionado na escala de proficiência a partir dos parâmetros calculados com base nos descritores. Após a aplicação do teste, a descrição dos itens da escala oferece uma explicação sobre as habilidades demonstradas em cada item da escala, o que mostra que o colégio no qual foi desenvolvido o PEI apresenta um déficit quanto ao proposto para os referidos anos, além disso, apresenta um decréscimo do desempenho comparado aos anos de 2011 e 2013.

4 ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A partir da análise da atividade diagnóstica bem como de dados das avaliações sistêmicas e observação empírica, identificamos que os alunos do 8º ano apresentam, em sua maioria, dificuldade em compreender os efeitos de humor irônicos com gênero discursivo/textual *tirinha*. Além disso, constatamos que alguns alunos não possuem as habilidades necessárias para realizarem os procedimentos de leitura de forma a serem leitores proficientes, associando além do conhecimento prévio, a linguagem verbal e não verbal (expressões faciais, vinculação de texto e imagem entre outros). Dessa forma, com base no referencial teórico e metodologia adotados, considerando, ainda, os objetivos e hipóteses desta pesquisa, será descrito o plano das ações.

4.1 Procedimentos metodológicos da etapa investigativo-diagnóstica

Apresentaremos as etapas e os procedimentos metodológicos que foram aplicados para a realização da presente pesquisa.

Procedimento 1: Apresentação do projeto ao diretor e à coordenação pedagógica e assinatura do termo de concordância da instituição;

Procedimento 2: Encaminhamento do Projeto de Pesquisa na Plataforma Brasil – submetido para apreciação/ em desenvolvimento no Comitê de Ética;

Procedimento 3: Coleta das informações através da secretaria do colégio acerca das turmas em questão (2018);

Procedimento 4: Atividade diagnóstica.

Na seção seguinte apresentamos uma proposta do plano de ação da fase investigativo-interventiva.

4.2 Proposta de atividade diagnóstica

Inicialmente, realizamos um diagnóstico por meio da aplicação de um teste de leitura e interpretação da *tirinha*, que tem com o propósito de averiguar os conhecimentos dos alunos sobre este gênero, bem como verificar se os estudantes depreendem o humor irônico.

A atividade proposta como diagnóstica foi aplicada no dia 13 de agosto de 2018 a 21 alunos, somando as duas turmas:

Após a aplicação da atividade diagnóstica, com os dados coletados através das respostas ou das dificuldades expressas, utilizamos outras *tirinhas* de temáticas diferentes, para a atividade interventiva, nas quais exploramos os conhecimentos de que os alunos precisavam para que pudessem adquirir a proficiência de leitura com foco no humor irônico. Assim, a sondagem fez parte do *Corpus I*, outras *tirinhas* selecionadas compuseram o *Corpus II*. Posteriormente, tais atividades e os resultados foram analisados.

Com essa atividade diagnóstica, desenvolvemos para os alunos uma estratégia para introduzi-los no universo deste gênero, investigando se a ironia é percebida no estabelecimento de diálogos das personagens, nas relações verbo-visuais e com outros discursos (implícitos, conhecimentos prévios) estabelecendo as produções de sentido(s). Para que os alunos tecessem percepções acerca das *tirinhas*, antes das produções, fomentamos discussões, à medida que os módulos foram sendo desenvolvidos.

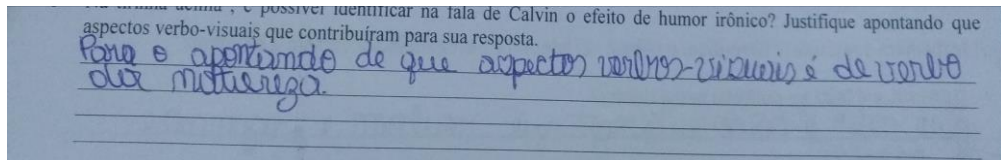
Pedimos, além das questões supracitadas, que os alunos considerassem no texto a ser produzido, as discussões do levantamento (checagem das hipóteses, conhecimento de mundo) necessárias para a compreensão e interpretação da *tirinha*, bem como do contexto da leitura e relação do texto com o gênero (levantamento de características estruturais e dos personagens da *tirinha*), incluindo elementos gráficos de diagramação. As respostas abaixo apresentadas foram obtidas em ambiente natural, em sala de aula, e mediante o direto contato do pesquisador com os participantes da investigação, sem, no entanto, neste momento fazer nenhuma intervenção(momento da diagnóstica).

4.3 Resultados parciais / amostra de atividades diagnósticas respondidas



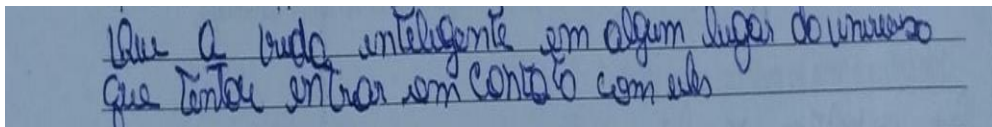
Questão 1- Na *tirinha*, aparece uma afirmação sobre a falta de comunicação. Levante hipóteses: A que essa afirmação se refere? A que atribui a falta de comunicação? Podemos considerar ou notar ironia entre as imagens e a linguagem verbal (palavras), ou seja, aspectos verbo-visuais que contribuíram para sua resposta?

Resposta 1-



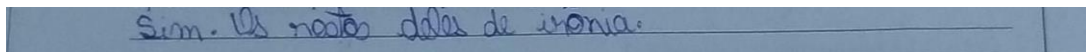
Nesse fragmento da avaliação diagnóstica, fica evidente , diante da resposta da estudante, quanto ao que imaginamos ser comumente pedido, incluindo o livro didático, quanto à análise voltada para as questões de conceituação gramatical/conceituais (“verbo da natureza”).

Resposta 2-



Nessa resposta, o estudante nos direciona para as informações explícitas (D 01), tornando visível a ideia contrária a que foi mostrada na superfície do texto “...ninguém até agora tentou entrar em contato conosco”, desvirtuando a informação dada na *tirinha*.

Resposta 3-



Essa resposta nos mostra um certo alheamento à associação dos aspectos verbais e visuais, detendo-se exclusivamente no rosto(não verbal), o que, isoladamente, não marcaria a ironia.

Resposta 4-

aspectos verbo-visuais que contribuíram para sua resposta.

A imagem de um vegetal cortado

Nessa resposta, o estudante se detém exclusivamente no visual(“a imagem de uma árvore cortada), sem demonstrar entendimento quanto à pergunta , bem como do entrelaçamento dos aspectos verbo-visuais constituintes e relevantes para a compreensão do humor irônico.

Resposta 5-

aspectos verbo-visuais que contribuíram para sua resposta.

ele falou que às vezes ele acha que ninguém se importa com eles

Na resposta , o estudante extrapola os “limites” do texto, quando responde que “ às vezes, ele acha que ninguém se importa com eles.”, não sendo possível identificar essa informação do texto.

Questões 2 e 3- Na *tirinha* 2, que justificativa é dada pelo programa de tv para o fato de o homem primitivo divinizar o fogo, a chuva e o trovão? Explique a ironia presente na fala da personagem no último quadrinho.

**Resposta1-**

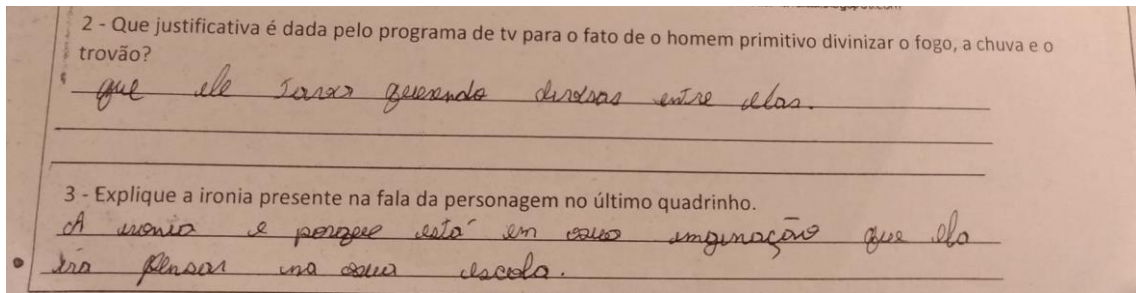
trovão?

que o homem primitivo é capaz de compreender.

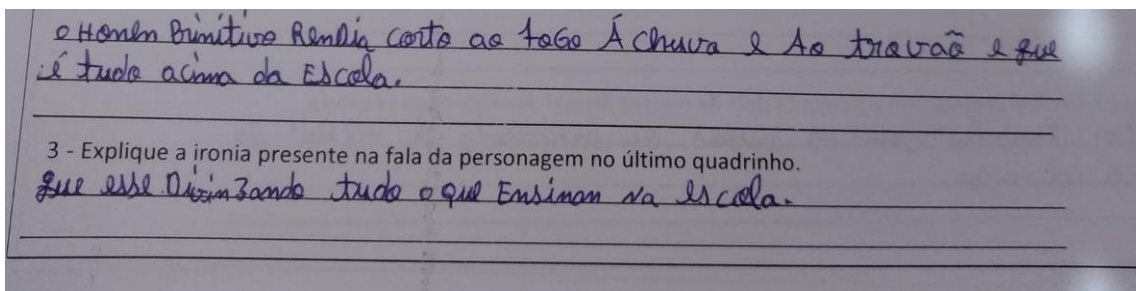
3 - Explique a ironia presente na fala da personagem no último quadrinho.

Que o programa de TV ia falar tudo que ensina na escola.

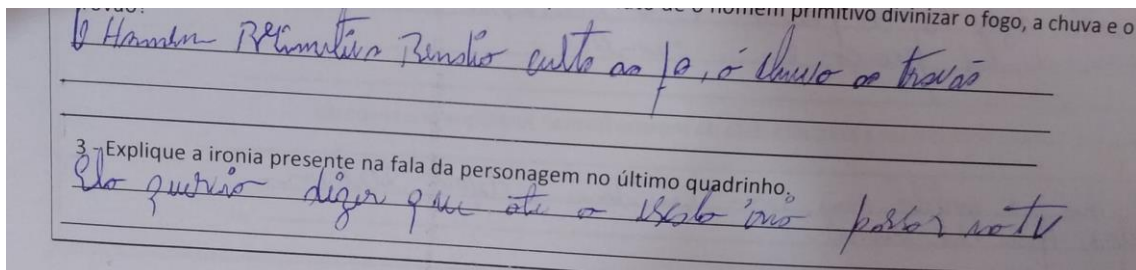
Resposta 2-



Resposta do aluno à questão 2: que ele estava querendo diversão entre elas*



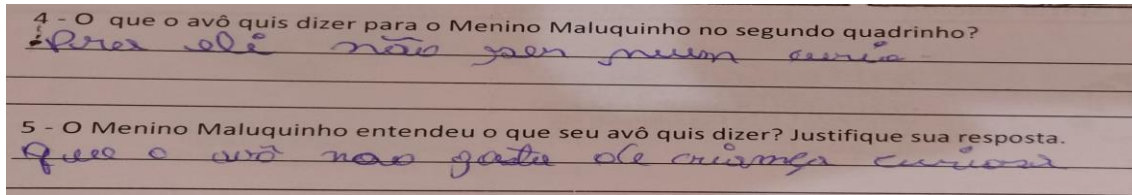
Resposta 3-



Quanto à questão 2 e 3, os estudantes demonstraram não entender amplamente a *tirinha*, já que as respostas vão de encontro à ideia sugerida, bem como na questão 3, aparentemente, são respostas aleatórias, que não demonstram a devida compreensão.

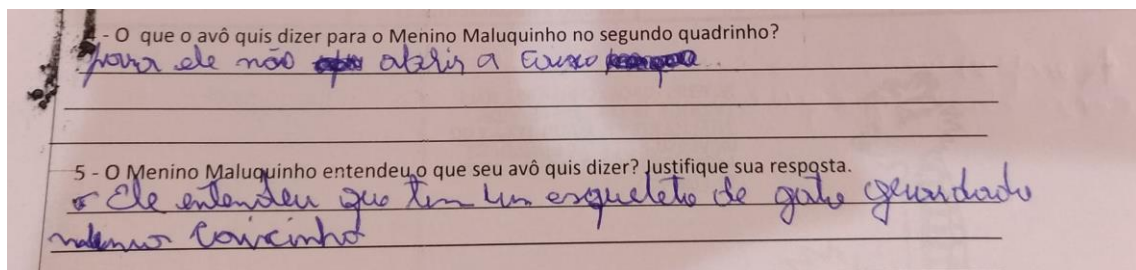
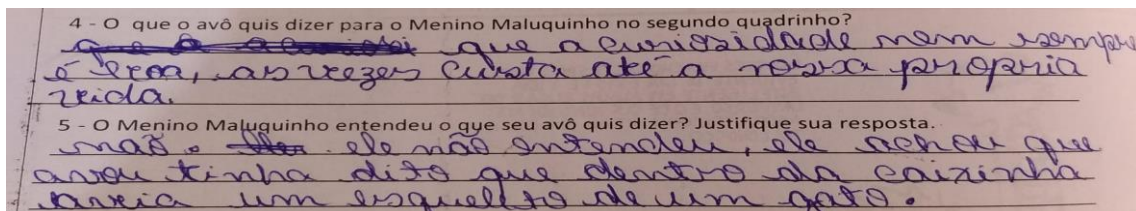
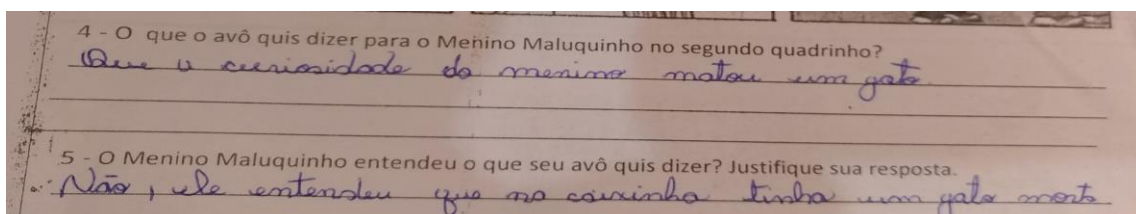
Questões 4 e 5-



Resposta 1-

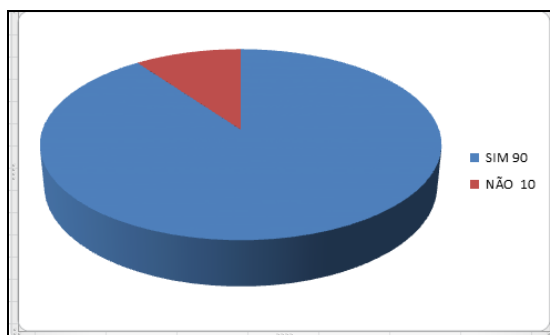
Resposta do aluno, questão 4- Para ele não ser nenhum curió*

Nas respostas acima(questões 4 e 5), há compreensão, por parte do estudante, com relação à fala do avô, no entanto, na 5, ele não justifica, estabelecendo mediante as duas respostas, uma compreensão parcial da pergunta e da *tirinha*.

Resposta 2-**Resposta 3-****Resposta 4-**

Depois de aplicadas as atividades, direcionamo-nos aos alunos quanto à dificuldade de entendimento, por parte deles, quanto às questões dessa atividade, que são retratadas no gráfico a seguir:

Gráfico 2- Vocês sentiram dificuldade para compreender a tirinha e para responder às questões?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Com base na atividade diagnóstica aplicada e na pergunta feita pela professora quanto à dificuldade dos estudantes, identificamos que a maioria da turma apresenta dificuldades na leitura, compreensão, interpretação e apreensão do efeito de sentido irônico no gênero *tirinha*. Verificamos, também, que, durante a realização dessa atividade, muitos alunos tiveram bastante dificuldade ao responder às questões que abordavam o humor, característica recorrente nesse gênero, a todo o momento a explicação da professora/pesquisadora era solicitada, como nessa fase o objetivo era investigação, não houve interferência da professora, então, alguns se recusaram a responder ou responderam parcialmente.

Ressaltamos que a atividade diagnóstica foi elaborada de acordo com alguns descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa, conforme já apresentamos. Os descritores trabalhados na atividade diagnóstica foram: (D1) Localizar informações explícitas em um texto; (D2) Inferir sentido de palavra ou expressão; (D04) Inferir informação implícita no texto; (D05) Ler e interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinhos, fotos, etc.); (D16) Identificar efeitos de ironia ou de humor em textos variados; (D18) Identificar o efeito de sentido decorrente do uso das figuras de linguagem com valor homonímico, metafórico, metonímico etc.

4.4 Proposta Educacional de Intervenção

Apresentamos o plano de ação da fase de intervenção constituído por atividades voltadas para a interpretação do gênero discursiva *tirinha*. As referidas atividades serão apresentadas com algumas questões de análise e compreensão do texto, buscando enfatizar a percepção dos efeitos de sentido irônicos.

O *corpus II* foi coletado com base na dificuldade de compreensão dos estudantes, com o intuito de aplicar atividades de intervenção, a fim de desenvolver as habilidades de compreensão da ironia. Para isso, foram aplicadas algumas atividades interventivas, com seleção das *tirinhas* e elaboração do procedimento, que optamos em fazê-lo, adaptando o procedimento metodológico sequência didática.

Nesse sentido, temos a intenção de desenvolver a proposta de ensino de gêneros discursivos/textuais, apontada nos PCN de Língua Portuguesa para Ensino Fundamental II, além da implementação da adaptação da SD, que é um tipo de dispositivo didático definido coletivamente pela equipe de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra - Suíça, para planejamento e elaboração de material didático para o ensino de gêneros discursivos. Quanto a isso, destaca-se o texto de apresentação de uma coleção didática, traduzida para o português com o título “Sequência Didática para o oral e o escrito: apresentação de um procedimento” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), como uma leitura fundamental para se compreendê-la, já que são discutidos, detalhadamente, os vários aspectos do procedimento didático e suas relações com o ensino da língua pautado nos gêneros discursivos.

Ressaltamos, também, que a SD é um instrumento dinâmico, ou seja, sua organização permite inserções de atividades de acordo com a observação do professor a respeito do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, seus conhecimentos prévios e suas experiências culturais. Além disso, mesmo que a SD apresente riqueza nas atividades propostas, nem tudo poderá ser previsto. Portanto, mais vale adaptar o trabalho à realidade dos alunos do que, forçosamente, dar lugar a uma aprendizagem tão sistemática quanto a que se tem em vista na SD.

Haverá situações em que a adaptação dos módulos da SD só assumirão seu sentido completo no instante em que as atividades forem redefinidas em função das dificuldades encontradas pelos alunos na realização das tarefas.

A proposta interventiva foi desenvolvida a fim de permitir aos alunos o acesso às atividades, direcionando-as e instrumentalizando-os para melhorar sua leitura e interpretação linguístico-discursiva com ênfase no efeito de sentido irônico. O Plano de Intervenção pode ser verificado no Anexo I.

4.5 Realização da PEI

Sobre a realidade social e econômica de uma grande maioria de estudantes da escola pública brasileira, é possível afirmar que nem sempre todos chegam à escola com as habilidades de leitura necessárias ao desenvolvimento da leitura crítica, o que denota que cabe ao professor empreender ações que cooperem para que os estudantes desenvolvam tais habilidades. Assim, foram feitas atividades com a seleção de textos (*tirinhas*) que exploram a compreensão no que diz respeito aos efeitos de sentido irônicos, por meio do acionamento de estratégias de leitura, definidas por Solé (1998), permitindo, que acionem sua capacidade de refletir e planejar a própria atuação, já que permitem o entendimento de que, para Solé (1998, p. 22), a leitura deve ser guiada por um objetivo e é uma atividade por ela definida como “[...] um processo de interação entre o leitor e o texto”, pressupondo um leitor ativo, ou seja, “[...] que processa e examina o texto”.

Neste capítulo cabe apresentar todas as etapas de intervenção com eles realizadas até a realização de atividade pós-interventiva de leitura que possibilitou a reflexão em torno da evidência da importância da sistematização de atividades mediadas pelo professor no desenvolvimento da habilidade de inferir o humor irônico em *tirinhas*. Para isso, o capítulo está organizado com atividades utilizadas para a intervenção.

Importante ressaltar que adaptamos a estrutura base da SD proposta por Schneuwly e Dolz (2004), já que não é foco do trabalho a produção final de *tirinhas*, então a produção final foi a reescrita/ reelaboração de respostas da atividade diagnóstica.

Para tanto, fizemos:

i) Breve histórico do gênero *tirinha* (características sociodiscursivas), contextualização e estrutura. ii) Levantamento dos perfis de personagens e autores/ perfis dos personagens selecionados para o PEI. iii) Considerações sobre ironia, discussão/reflexão sobre algumas *tirinha*, como são abordados os temas, análise discursiva no que diz respeito à apreensão dos efeitos irônicos. iv) Aplicação de atividades pós-intervenção. v) Análise comparativa das atividades.

Apenas 11 alunos do 8º ano do Colégio Municipal Américo Souto participaram do PEI, apesar do pequeno número de alunos participantes, mas não impediram de verificar avanço considerável nas atividades pós-interventivas.

Assim, desenvolvemos:

1) Apresentação da situação inicial: Conversa informal sobre o gênero *tirinha*, exposição e apreciação de *tirinhas* diversificadas, falamos sobre o surgimento das *tirinhas*

(breve histórico), sua função, características e seus elementos constituintes. Foi feita, além disso, uma análise de como as atividades abordavam o gênero *tirinha* no livro didático escolhido para os 8º ano, com apresentação da contraposição do que o livro explorava(gramatical).

2) Produção inicial: Aplicação de uma atividade interventivo- diagnóstica ,

3) Módulos: Proposta de intervenção composta por módulos, especificados no quadro 3.

Foram utilizadas no desenvolvimento de estratégias de leitura de texto com humor irônico as discussões e exposições dos alunos (perguntas direcionadas à turma), e posteriormente, o esclarecimento quanto aos conhecimentos necessários para interpretação, que contribuíram para o desenvolvimento de habilidades de leitura, dentre elas a de inferir o humor irônico, tais como o conhecimento prévio, implícitos e associação da linguagem verbo-visual.

4)Produção final: Não solicitamos a produção de *tirinhas*, conforme essencialmente é sugerida na SD; como o foco é na leitura, optamos por aplicar a atividade pós-interventiva, considerando-a como produção final.

Assim, nossa proposta de trabalho foi desenvolvida entre os meses de outubro e novembro, o que pode ser verificado no Plano de Intervenção por Módulos no Anexo II.

Utilizamos recortes de jornal, livro e revistas para apresentar o gênero e identificar suas características. Em seguida, fizemos a análise das tirinhas e refletimos sobre ela. Depois de realizarmos a leitura, fizemos um debate das ideias acerca da compreensão de tirinhas, com o objetivo de possibilitar o debate e promover o compartilhamento de informações que as envolviam. Foram feitos dois direcionamentos para cada uma das tirinhas que apresentamos: a) Como você compreende esta *tirinha*. b) Explique como o humor irônico é construído nesta *tirinha*. Os estudantes foram orientados a responderem às perguntas minuciosamente, descrevendo ao máximo todos os elementos que leram nas *tirinhas*. A opção pelo uso de questões discursivas ocorreu no intuito de dar oportunidade aos estudantes de expressarem mais livremente o que compreenderam das *tirinhas*. Através dessa atividade e direcionamento, entendemos que cada estudante foi organizando, através das pistas, sua estratégia de leitura e compreensão. Por fim, depois de expostas, discutidas análises das *tirinhas*, aplicamos a atividade pós-interventiva.

Ressaltamos, uma vez mais, que as atividades foram elaboradas de acordo com a Matriz de Referência Curricular de Língua Portuguesa, contemplando alguns descritores trabalhados na atividade interventiva :

(D1) Localizar informações explícitas em um texto.

(D2) Inferir sentido de palavra ou expressão.

(D04) Inferir informação implícita no texto.

(D05) Ler e interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinhos, fotos, etc.).

(D16) Identificar efeitos de ironia ou de humor em textos variados.

(D18) Identificar o efeito de sentido decorrente do uso das figuras de linguagem com valor homonímico, metafórico, metonímico etc.

Nas etapas do desenvolvimento metodológico, cabe-nos ressaltar:

a) A atividade diagnóstica aplicada aos estudantes participantes da pesquisa foi reaplicada, e o número de acertos na reaplicação, depois da intervenção, mostraram avanços consideráveis.

b) O questionamento dos estudantes, “se está assim no livro é porque esse é o jeito certo, professora” quanto à atividade realizada: análise de algumas *tirinhas* do livro didático “Português: Linguagens” utilizadas pelos estudantes, já que o livro traz o gênero trabalhado; no entanto, fizemos uma outra abordagem, na qual o texto não pode serve como pretexto para o estudo de nomenclaturas e regras, sem contemplar a finalidade pretendida por nós e para os alunos, por isso deixamos claro que a nossa intenção foi trazer uma abordagem mais discursiva, foco da nossa proposta, e na seleção de *tirinhas* encontramos algumas com as quais poderíamos realizar o trabalho, já que possibilitavam a exploração do humor irônico, portanto não trataríamos a exploração do texto em termos de certo e errado.

4.6 Sequência de atividades aplicadas na intervenção

A seguir, apresentamos as atividades aplicadas em cada módulo da intervenção, na íntegra, planejadas e elaboradas de forma lúdica, com boxes e ilustrações coloridas, à semelhança dos livros didáticos, com intuito de despertar a atenção dos alunos para o estudo do conteúdo.

MÓDULO I: Contextualização do gênero tirinha

Iniciamos o primeiro módulo com uma conversa informal sobre o gênero *tirinha*, com a apresentação em slide da *tirinha* Magali de Mauricio de Sousa, fazendo questionamentos e deixando os alunos se expressassem livremente.



Fonte: Disponível em: <turmadamonica.uol.com.br/movimentobrincadeira/Magali>. Acesso em: jun. 2018.

Inicialmente, alguns alunos aparentaram não entender e vincular a intenção de que Cebolinha arremessou as frutas, por não gostar do que Magali cantou, provavelmente só identificaram que faz parte do perfil de Magali ser comilona; não atentaram, primeiramente, para o formato da nota musical estremecida no balão de fala da Magali, e também não observaram a expressão de Cebolinha (segundo quadrinho); então, sugerimos que identificassem como a ação de Cebolinha e a fala de Magali interferiam na compreensão do efeito irônico da *tirinha*, através dos seguintes questionamentos:

Questionamentos sobre a tirinha da Magali

- 1) Você (re)conhece os personagens dessa *tirinha*?
- 2) Você se lembra que características cada um deles possui?
- 3) Por que motivo você acredita que no primeiro balão a representação do som do que Magali canta está estremecida?
- 4) Observe a expressão facial de Cebolinha ao lançar as frutas na direção da cantora(Magali), por que você acha que isso acontece?
- 5) Diante da situação, Magali come as frutas arremessadas, normalmente em outras situações, é comum esse tipo de reação?
- 6) O que contou mais para Magali, o susto do segundo quadrinho, ou a expressão de tranquilidade que ela expressa no último quadrinho, ao comer as frutas?
- 7) Se fosse a Mônica(Cascão ou Cebolinha) no lugar da Magali, você acredita que ela teria a mesma reação? Por quê?

Demos continuidade, com a apresentação de outra *tirinha*:



Fonte: Livro didático p 25

Questionamentos – Conversa Informal

- 1) Qual é o gênero discursivo /textual exposto?
- 2) Justifique.
- 3) Por que não poderia considerá-lo como HQ ?
- 4) O que são *tirinhas*?
- 5) Quais são suas características?
- 6) Qual a sua finalidade?

- 7) Em quais veículos de circulação elas costumam ser publicadas?
- 8) Como você compreende esta *tirinha*.
- 9) Explique como o humor irônico é construído nessa *tirinha*.

Questionamentos sobre a tirinha da Mãe Coruja

- 1) Você se lembra de algum conto infantil em que um dos personagens é o Espelho? Se sim, qual conto?
- 2) Você já ouviu falar na expressão “filhote de Cruz Credo”? O que você compreende na utilização da expressão da *tirinha*? O que o Espelho pretendeu veicular quando relacionou a beleza dos filhotes da coruja aos filhotes de Cruz Credo?
- 3) Pelo que compreendeu, a mãe das corujas ficou feliz ou triste com a comparação?
- 4) Você acha que ela tem motivos para ficar feliz? Se sim ou não, por quê?

A partir das respostas dadas pelos alunos, percebemos que a maioria deles possuía alguns conhecimentos sobre o gênero que foi abordado, em especial no livro didático escolhido para este ano.

Depois das discussões, iniciamos a apresentação do gênero, através de slides, socializando com a turma a diagramação, menos comum, na vertical (na *tirinha* da Magali) entre outras. Nesse momento, esclarecemos aos alunos algumas peculiaridades do gênero *tirinha*:

O que é *tirinha*?

Trata-se de um gênero bastante recorrente em sites, livros, jornais e revistas, semelhantes às HQs, de caráter sintético, geralmente até quatro quadrinhos, tem alguns elementos básicos que devem ser levadas em consideração, exigem um conhecimento prévio sobre os personagens e a situação nos quais estão envolvidos, portanto, devemos levar em consideração os aspectos verbais(as palavras e expressões) contidos nos balões e as imagens (mudança ou permanência da expressão facial) e de todo o conjunto imagético, pois combinação de imagem e texto é produzida de forma que a mensagem nele inserida seja captada pelo leitor. O nome "*tirinha*" remete ao formato do texto, que parece um "recorte" de jornal. No Brasil, um dos pioneiros na criação e publicação de tiras foi Maurício de Sousa,

que começou publicando a tira do cãozinho Bidu, no fim da década de 1950, no jornal Folha de São Paulo. Maurício de Sousa criou uma série de outros personagens que ficaram famosíssimos, como a Mônica, o Cascão, o Cebolinha, Magali e outros, que ganharam, posteriormente, suas próprias revistas de histórias em quadrinhos. Com relação às características, torna-se relevante mencionar que a *tirinha* possui uma finalidade proferida pelo discurso: é um texto curto que, por meio de quadros e balões, entretém. Outro aspecto relevante é que os quadrinhos recorrem, também, a um conjunto de códigos visuais, que aumentam a comunicação e intensidade expressiva, das cenas relatadas nos quadros, como neste caso aparecem representadas no primeiro quadrinho, uma especial de onomatopeia que se referiam a uma música, só que pelo estremecimento das mesmas, indicam que a personagem está desafinada.

MÓDULO II: Características do gênero e estudo da estrutura das *tirinhas*

Nesta etapa, em uma aula expositiva dialogada, apresentamos aos alunos a estrutura do gênero *tirinha*.

Este gênero discursivo/ textual apresenta geralmente uma temática humorística, contudo não raro encontramos *tirinhas* irônicas, representando uma época, um país, um estereótipo de alguma cultura, comportamentos etc.

A princípio, as tiras tinham uma diagramação padrão de 30 cm de largura por 10 cm de altura. Porém, com o tempo, muitos desenhistas ousaram bastante e produziram *tirinhas* muito criativas com diagramação diversificada. É comum encontrarmos *tirinhas* na vertical, bem como com um número de quadros inferior a cinco, ou mesmo desalinhadas. O objetivo deste módulo foi conhecer as partes que compõem o gênero, abordando questões referentes à estrutura e aos elementos de composição do mesmo. Os elementos conceituados foram: tipos de balões, os de fala, pensamento, grito, cochicho, a sequência narrativa, marcada pelo posicionamento dos quadrinhos e de suas personagens. As metáforas visuais também são elementos

presentes em quadrinhos e comuns em *tirinhas*, em muitos casos substituindo as falas, como vimos na *tirinha* (Primeiro quadrinho/ Magali).

Depois de apresentar aos alunos a estrutura básica de uma *tirinha*, prosseguimos à aula com a *tirinha* intitulada “Políticos” (Hagar), o trabalho com esse texto contribuiu para

que os estudantes identificassem os elementos que compõem o gênero por meio de sua leitura e compreensão.



Fonte: <http://comicsshagar.blogspot.com.br>

Compreensão

- 1) Como você compreende esta *tirinha*?
- 2) O que são vikings?
- 3) Por que se pode atribuir o humor da *tirinha* ao último quadro?
- 4) Qual é o implícito que há no último quadro?
- 5) Explique como o humor irônico é construído nesta *tirinha*.
- 6) Na fala de Hagar há uma visão sobre política. Que visão é essa? Você concorda com a visão apresentada por ele?

A partir dessas sugestões, pode-se ampliar e explorar novos horizontes de leitura dos alunos a respeito das diversas temáticas abordadas pela *tirinha* de Hagar e Hamlet. Conforme visto, a leitura inferencial requer a mobilização de estratégias simples que acionarão o universo crítico/ reflexivo dos alunos. Assim, sugerimos atividade escrita:

- 7) Leiam e observem a *tirinha* acima, levando em consideração o diálogo entre Hagar e seu filho Hamlet, levando em consideração o trecho do último quadrinho : “Os políticos também fazem um belo trabalho!”. Se considerarmos o que foi dito no quadrinho anterior, o que podemos entender da fala de Hagar? Podemos associar essa fala a que tipo de comportamento?

MÓDULO III: Leitura e compreensão de tirinhas

O trabalho foi realizado por meio da adaptação da sequência didática que foi constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Assim, os alunos foram motivados e apresentados aos textos, fizeram a leitura e iniciaram a compreensão das *tirinhas*, objetivando a construção do sentido e apreensão dos efeitos de humor irônicos. A aplicação dessa sequência deu-se através de etapas, a inicial foi a contextualização do gênero *tirinha* (retomada do conceito, breve abordagem histórica, características do gênero, sua função sociodiscursiva, bem como os elementos característicos e estruturais do gênero em questão).

Nesse momento, percebemos que uma dúvida recorrente entre os alunos era a de associar as características dos personagens, pois eram, segundo eles, *tirinhas* mais difíceis; para desenvolver a compreensão, fizemos uma apresentação das características dos personagens (Calvin e Haroldo, Mafalda, Manolito e Susanita, Menino Maluquinho, Hagar e Hamlet), entregando um material com conteúdo sobre *tirinhas*, em apostila: o surgimento das *tirinhas* e breve histórico até os dias atuais, diversos formatos da tirinha, a função dos balões e de outros recursos gráficos, os perfis de alguns personagens, em especial, os do corpus, como é demarca a sequência narrativa, os formatos de apresentação horizontal, diagonal, vertical entre outros.

Em síntese, as *tirinhas* foram trabalhadas em aula, separadamente em aulas diferentes, utilizamos a mesma metodologia na elaboração e aplicação das atividades. Desse modo, partimos para a compreensão propriamente dita - momento de construção de sentido e percepção do humor irônico, não apreendido pela maioria dos estudantes na fase diagnóstica. Como estratégias, elencamos as seguintes etapas: ativação do conhecimento prévio, conexão dos elementos verbais e não verbais e inferência para compreensão ampla do humor irônico. Ao utilizar as estratégias, promove-se a interação do leitor com a *tirinha* e, por isso, as estratégias fazem com que o aluno reflita sobre o processo de leitura e as use de modo consciente, a fim de compreender o que lê, resignificando-a.

Nessa perspectiva, o momento inicial deu-se com a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, posteriormente, a estratégia aplicada foi a conexão, momento no qual o leitor estabelece associações pessoais com o texto, seja com momentos vividos por ele mesmo, seja com ligações com outro texto lido, ou mesmo relacionando o texto com situações mais amplas. Em seguida, a estratégia de aplicação foi a inferência, que consistiu em reunir

pistas da sequência da *tirinha* para se chegar à compreensão global, através da apreensão da ironia. Por fim, como última etapa, solicitamos que os aprendizes refizessem a atividade proposta. Em seguida, aplicamos os testes de leitura com questões, vejamos os resultados dessa etapa: Levante uma hipótese:

Questão 01- O que seria “vida inteligente” em algum lugar do planeta? Por que há na afirmação de que, mesmo sendo evidente que haja outros seres, eles não entram em contato conosco? Feitas as discussões sobre as perguntas direcionadas como norteadoras de leitura e compreensão, os exercícios foram reaplicados e corrigidos de forma dialogada com a turma.

Apresentamos a seguir algumas respostas da reaplicação da atividade diagnóstica.

Resposta 1 – Tirinha para as questões 1 e 2



- 1- Na tirinha acima, é possível identificar na fala de Calvin o efeito de humor irônico? Justifique apontando que aspectos verbo-visuais que contribuíram para sua resposta.

Sim, ele diz que as vidas inteligentes de algum lugar do universo não entram em contato com a gente por causa que somos burros e destruímos a natureza que temos.

Resposta 2

2 - Que justificativa é dada pelo programa de tv para o fato de o homem primitivo divinizar o fogo, a chuva e o trovão?

Divinizava tudo o que lhe parecia inexplicável, que sua mente era incapaz de compreender.

3 - Explique a ironia presente na fala da personagem no último quadrinho.

É que o homem primitivo divinizava algo inexplicável ou incapaz de compreender, com a fala "Estou vendo esse seu ensinamento tudo o que ensinam na escola" ela quis dizer que os ensinamentos da escola são coisas de compreender com sua mente.

Resposta 3



trovãor

A mente dele não tinha explicação para essas coisas, ele não entendia.

3 - Explique a ironia presente na fala da personagem no último quadrinho.

O menino espontaneamente não entendia as matérias da escola, então a outra disse que ele divinizava elas também.

trovãor

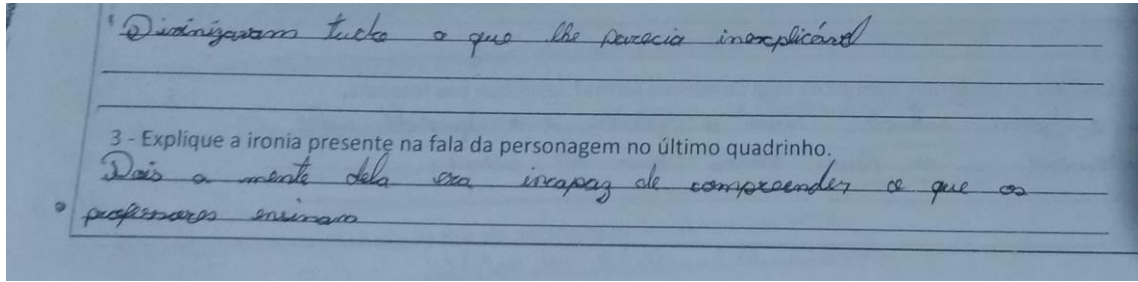
Que os homens primitivos divinizavam tudo o que lhe parecia inexplicável, que sua mente era incapaz de compreender.

3 - Explique a ironia presente na fala da personagem no último quadrinho.

A personagem está, indiretamente, chamando o menino de homem primitivo.

3 - Explique a ironia presente na fala da personagem no último quadrinho.

Que tudo que ensinam na escola para ela é INEXPLICÁVEL.



Resposta 3 do estudante: “Pois a mente dela era incapaz de compreender o que os professores ensinam.”

Respostas 4 e 5

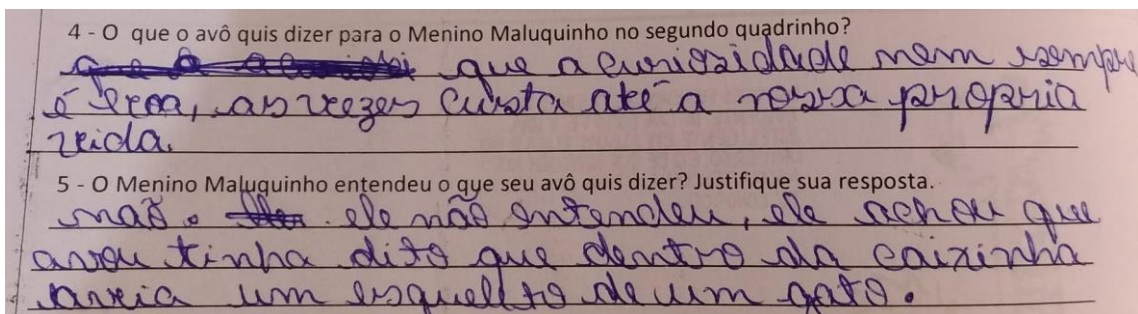
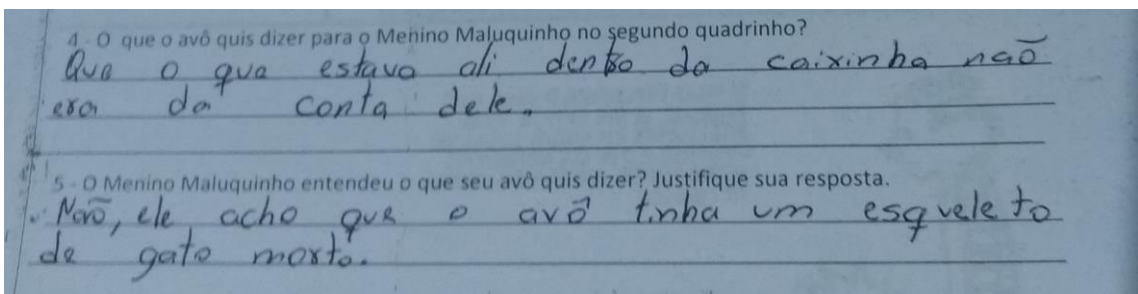


4 - O que o avô quis dizer para o Menino Maluquinho no segundo quadrinho?

Que ele chorasse ele seu vovô

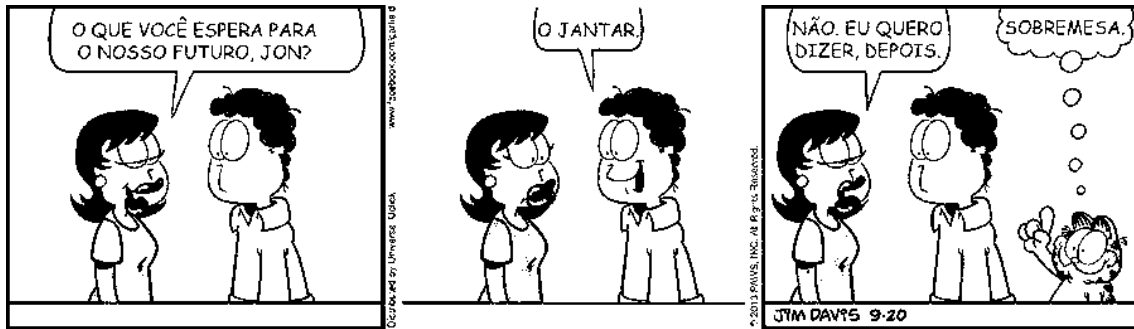
5 - O Menino Maluquinho entendeu o que seu avô quis dizer? Justifique sua resposta.

Não. O menino não entendeu o verdadeiro significado da expressão que é usada para votar nas expectativas de uma pessoa quanto à sua responsabilidade. Em vez disso acreditou mesmo ter matado literalmente um gato.



MÓDULO IV: Leitura e compreensão da tirinha

Neste momento, apresentamos o slide com a seguinte *tirinha*:



A

fim
de
pos

sibilitar o compartilhamento de informações inovadoras, visto que os perfis dos personagens foram trabalhados, entendemos que, além disso, uso de recursos expressivos (características faciais) possibilitam uma leitura para além dos elementos superficiais do texto e auxiliam o estudante na construção de novos significados. Em diferentes gêneros textuais, tais como a *tirinha*, por exemplo, os recursos expressivos são amplamente utilizados, tanto os verbais, como os não verbais. Valendo-se desses recursos, exigindo atenção redobrada e sensibilidade do leitor para perceber os efeitos de sentido subjacentes ao texto. Fazendo-se necessário, portanto, que o aluno explore a *tirinha* e perceba como esses elementos constroem a significação, na situação comunicativa em que se apresentam.

Assim, direcionamos:

- 1) Você conhece esses personagens?
- 2) Como você compreende esta *tirinha*?
- 3) Explique como o humor irônico é construído nessa *tirinha*.

Assim, propusemos:

- 4) Qual a intenção da namorada do John ao fazer a pergunta no primeiro quadrinho?
- 5) O John e o Garfield entenderam a pergunta dela da mesma forma? Justifique sua resposta.

Na sequência, montamos uma roda de conversa e socializamos algumas opiniões, nesse momento percebemos que, diante da exposição do colega, alguns que ainda não haviam chegado ao entendimento da *tirinha*, revisaram a atividade e demonstraram satisfação por finalmente compreenderem.

Com relação à maioria, foi perceptível a compreensão dos alunos, pois conseguiram realizar mais facilmente a atividade.

Dando prosseguimento, realizamos um estudo comparativo entre essa *tirinha* de Garfield e uma outra *tirinha* de Hagar. O objetivo era demonstrar que a temática era parecida (envolve relacionamento namorado/namorada, esposo/ esposa) em torno de um jantar.



Questionamentos

- 1) As temáticas são de alguma forma parecidas, Garfield e Hagar?
- 2) Em que elas se assemelham, em que se diferem?
- 3) O posicionamento dos personagens em torno da “comida”(jantar) nessa *tirinha* é o mesmo? Como você pode justificar a resposta (afirmativa ou negativa).

Dividimos os estudantes em dois grupos, cada grupo faria exposição oral do que foi sugerido, assim, por questão do tempo de aula e para tornar a discussão mais contextualizada, pedimos aos alunos que pesquisassem sobre o perfil dos personagens(entregue em apostila), em casa e trouxessem argumentos consistentes que embasariam as respostas por cada grupo. No outro dia, durante a exposição, os alunos demonstraram envolvimento e participação nas respostas. Como percebemos a empolgação e nível de compreensão durante as discussões, em seguida, sugerimos outros questionamentos:

Questionamentos

- 1) Qual é demonstrada a relação de poder, do homem como chefe da casa, a submissão da mulher, nessa *tirinha*?
- 2) Na nossa sociedade também é normal que os homens se atrasem para o jantar? Quais os possíveis motivos?
- 3) O que revela a fala de Eddie :“homens que se atrasam não jantam”?
- 4) Há uma contradição entre a fala de Hagar “... na minha casa mando eu” e o segundo quadro? Se sim, qual?
- 5) Associando a linguagem verbal à não verbal, dá para responder quem realmente manda no lar viking? Explique.

MÓDULO V: Atividade pós-interventiva

Neste módulo, os alunos mostraram o que aprenderam durante os módulos anteriores, respondendo ao último teste de leitura. Convém ressaltar que essa atividade foi elaborada nos mesmos moldes da atividade diagnóstica e de acordo com os descritores cobrados inicialmente.

Finalizada a explanação dos procedimentos metodológicos, expomos os resultados obtidos por meio da aplicação da intervenção, com algumas considerações a respeito do processo voltado para o PEI.

4.7 Análise dos resultados da intervenção

A proposta diagnóstica foi aplicada a 21 alunos, entretanto, alguns problemas impediram que todos os alunos participassem, nas etapas posteriores, principalmente, a falta de transporte/acessibilidade para o colégio. Assim, o PEI foi desenvolvido em duas turmas de oitavo ano, composta inicialmente por 36 alunos, no entanto, apenas 21 compareceram nos módulos iniciais, mas os alunos que finalizaram foram apenas 11, esta atividade foi aplicada no segundo semestre de 2018, entre os meses de outubro e novembro. As atividades interventivas foram aplicadas em forma de módulos e fizeram parte do planejamento da IV unidade.

Visando à facilitação em aplicar as atividades e contemplar as propostas do PEI, elaboramos uma apostila que servia de material de apoio durante as aulas. Nela estavam todo

o conteúdo que seria ministrado aos alunos, inclusive todas as *tirinhas* que seriam trabalhadas, além dos testes de leitura e compreensão do gênero, aplicados ao final de cada etapa.

É importante ressaltarmos que ocorreram alguns imprevistos durante a aplicação da intervenção. Primeiramente, alguns alunos evadiram-se, algumas alunas, segundo relatos dos familiares, engravidaram e resolveram não voltar à escola, alguns alunos se dedicaram à colheita e revenda do cacau, fato comum na região, outros alunos mostraram-se dispersos e indisciplinados ao executarem um ou outro exercício (avaliamos que provavelmente pelo fato de alguns não serem alfabetizados); no entanto, ressaltamos que esses foram casos isolados e que a turma de um modo geral se envolveu positivamente em todo processo de aplicação da intervenção.

Como já dito, a atividade de Pós- Intervenção foi aplicada aos alunos como último módulo do processo de intervenção.

Finalizada a explanação dos procedimentos metodológicos, expomos, na próxima seção, os resultados obtidos por meio da aplicação do PEI, bem como os objetivos alcançados e os não alcançados, com algumas observações a respeito do processo interventivo.

Ao analisarmos os dados obtidos na atividade pós-interventiva, observamos que houve um desenvolvimento considerável na habilidade de depreender efeitos de sentido irônicos. Levando em consideração os descritores cobrados em cada questão, é perceptível que as dificuldades detectadas anteriormente foram diminuídas durante o processo de intervenção.

Nessa análise comparativa, ainda que alguns alunos permanecessem com algumas dificuldades diagnosticadas, de modo geral, observamos avanços consideráveis do que se avaliou, o que contribuiu para a melhoria da habilidade de leitura e compreensão e depreensão dos efeitos de sentido irônicos. Notamos que o avanço ocorreu de modo gradativo, após a aplicação das atividades, durante as discussões acerca da *tirinha*, visto que contempla uma das perspectivas norteadoras que é a do homem visto como ser social e histórico que se constitui e é constituído na e pelas relações com os outros, produzindo conhecimento.

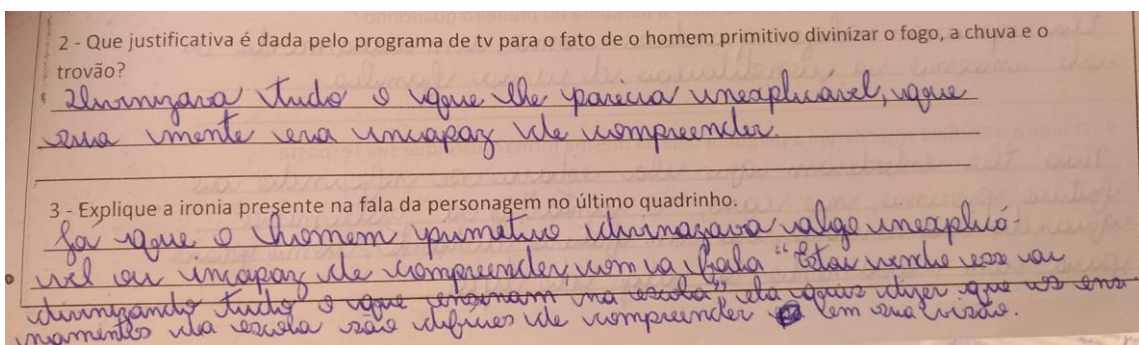
4.7.1 Análise comparativa entre *Corpus I* e *Corpus II*

Nessa análise comparativa, ainda que alguns alunos permanecessem com algumas dificuldades diagnosticadas, de modo geral, observamos avanços consideráveis do que se avaliou, o que contribuiu para a melhoria da habilidade de leitura e compreensão de *tirinhas*. Notamos que o progresso ocorreu de modo gradativo, após a aplicação das atividades interventivas, já que os alunos passaram a ler, reconhecer o gênero *tirinha* e, principalmente, percebemos que o nível de interesse quanto ao gênero e o interesse quanto às abordagens das *tirinhas*. Não raro, algum estudante trazia algumas *tirinhas* (ou algumas charges), para debater sobre a compreensão e abordagem quanto à estrutura, temática e elementos constitutivos do gênero.

Verificamos ainda que a maior parte dos alunos passou a utilizar as estratégias de leitura, para facilitar a compreensão não só de um gênero específico, mas também de outros gêneros, e mesmo nas atividades durante a intervenção e nas pós-interventivas, percebemos posicionamento mais crítico, demonstrando que aprenderam a reconhecer o gênero, suas características composicionais, a função social, os implícitos, relação indissociável da(s) imagem(ns) e do verbal, seus efeitos de humor, como podemos observar nas respostas que se seguem:

Respostas da pós-interventiva:

Estudante 1



5 - O Menino Maluquinho entendeu o que seu avô quis dizer? Justifique sua resposta.

Não. O menino não entendeu o verdadeiro significado da expressão que ele usou para voltar nas expectativas de uma pessoa quanto à sua importância. Em vez disso, acreditou mesmo ter imitado literalmente um gato.

Estudante 2

A mente dele não tinha explicação para essas coisas, ele não entendia.

3 - Explique a ironia presente na fala da personagem no último quadrinho.

O menino espontaneamente não entendia as matérias da escola, então o outro disse que ele ensinava elas também.

Estudante 3

1 - Na tirinha acima, é possível identificar na fala de Calvin o efeito de humor irônico? Justifique apontando que aspectos verbo-visuais que contribuíram para sua resposta.

Sim, ele diz que as coisas inteligentes de algum lugar do universo não entram em contato com a gente por causa que somos burros e destruímos a natureza que temos.

Estudante 4-

Deus os homens primitivos desanizavam tudo o que lhe parecia inexplicável, que sua mente era incapaz de compreender.

3 - Explique a ironia presente na fala da personagem no último quadrinho.

A personagem está, indiretamente, chamando o menino de homem primitivo.

Estudante 5

Deu a sua mente era incapaz de compreender.

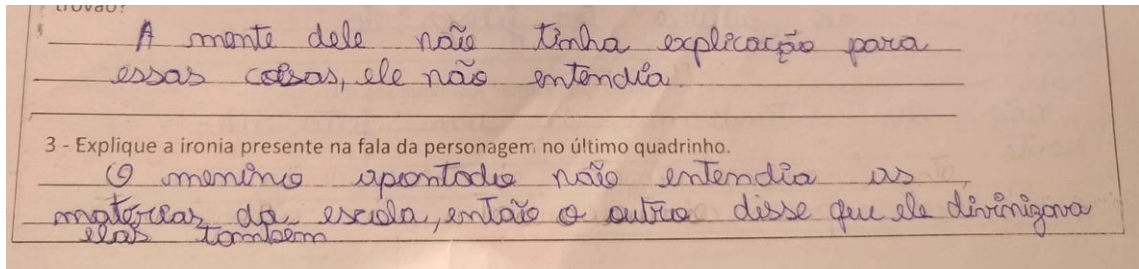
3 - Explique a ironia presente na fala da personagem no último quadrinho.

que o menino não sabia nada de aprender.

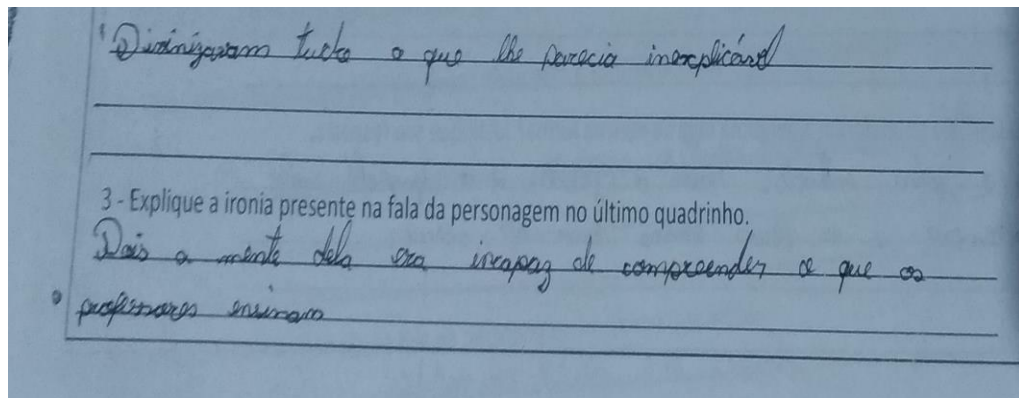
Resposta 2 do estudante: “era a sua mente era incapaz de compreender”

Resposta 3 do estudante : “que o menino não seria capaz de aprender.”

Estudante 6



Estudante 7



Em seguida, fizemos a tabulação dos resultados obtidos pela turma, considerando a adequação ou não quanto ao que foi proposto para cada questão presentes nas atividades:

Quadro 7- Tabulação dos dados da intervenção

Questões	Número de alunos que responderam coerentemente às questões	Número de alunos que não responderam adequadamente ou não responderam às questões
Questão 1	7	4
Questão 2	8	03
Questão 3	7	4
Questão 4	10	1
Questão 5	09	02

Questão 6	7	4
Questão 7	7	4
Questão 8	8	3

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciamos, ao longo deste trabalho, como as discussões sobre a leitura e como suas estratégias poderiam levar os alunos à compreensão e apreensão dos efeitos de sentido irônico no gênero *tirinha*. Para tanto, foram feitas explicações sobre o referido gênero, através de uma intervenção pedagógica com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, utilizando *tirinhas* diversas como estratégias de ensino.

Consideramos o percurso guiado, parcialmente, pela S.D como dispositivo necessário para que pudéssemos atingir o objetivo proposto para a pesquisa. Como resultado, verificamos a viabilidade de trabalhar as *tirinhas*, visto que os alunos gostam desse gênero, facilitando, em parte, a proposta desenvolvida. Selecionamos nos corpora da diagnóstica e da intervenção *tirinhas* mais curtas, e socialmente bem divulgadas, e por apresentarem possibilidade de explorarmos os efeitos de sentido escolhidos. Assim, acreditamos que a leitura e compreensão deste gênero possibilitaram ao aluno compreender, e mais facilmente perceber as informações implícitas nos textos, através de elementos gráficos e de aspectos verbo-visuais, contribuindo positivamente na sua formação crítico-reflexiva, o que provavelmente contribuirá para sua formação como cidadãos. As atividades foram realizadas de maneira interativa e dinâmica e possibilitaram aos alunos perceberem os perfis de personagens, a contextualização do gênero e a temática específica de cada *tirinha*, relacionando-as ao seu contexto social.

O trabalho, a partir do gênero discursivo/textual *tirinha*, além de estimular o interesse pela leitura, contribuiu para que o aluno construísse seus próprios conceitos, desenvolvendo sua capacidade reflexiva e perceptiva dos efeitos de sentido irônicos, através da leitura e respostas apresentadas nas atividades interventivas e pós-interventivas; em consequência disso, também ajudá-los a ter melhor desempenho, mais criticidade, coerência. Diante da participação e análise das respostas dadas, percebemos maior segurança com relação ao que foi perguntado, apresentado ou exposto, inclusive, em outros gêneros. No entanto, para que as *tirinhas* sejam consideradas como gêneros importantes de ensino, é preciso entender que o aluno, além de decodificar os códigos escritos, precisa dar sentido ao ato de ler, uma vez que a leitura é condição imprescindível para que tenham êxito em sua aprendizagem. Pelo fato de alguns alunos (3) apresentarem dificuldade de escrita e, conseqüentemente, deixarem as atividades em branco, optamos por momentos de discussões,

por avaliá-los pela via da modalidade oral; com isso, houve uma participação mais efetiva desses alunos.

A comunidade escolar na qual estão inseridos os alunos dessa escola, em especial, nas turmas em que foi desenvolvida a proposta deste trabalho, há uma grande vulnerabilidade social, visto que os alunos, apesar de serem menores de idade, em sua maioria, possuem baixíssimo poder aquisitivo, sendo obrigados a participarem na colaboração da renda familiar, o que, de certa forma, contribuiu para grande número de evasão escolar, por causa da demanda no trabalho de plantio, colheita e revenda de cacau. Outros fatores que contribuíram foram: a gravidez na adolescência (quatro alunas engravidaram e abandonaram as aulas), atrelado ao fato de que grande parte dos alunos moram em um distrito e, no período chuvoso, ficam impossibilitados de chegarem à escola, já que o transporte escolar, devido às condições climáticas e da estrada, não chega à localização de moradia. Para diminuir o número de evasão, a secretaria nos informou que há o engajamento por parte da prefeitura em resolver demandas quanto à acessibilidade dos estudantes, pois há o risco de fechamento de turmas.

Por fim, reafirmamos que, visando à melhoria da aprendizagem dos estudantes, a Secretaria Municipal recebeu o quantitativo oficial de alunos que permaneceram e se dispuseram a participar do trabalho desenvolvido; além disso, dispusemos-nos a divulgar entre os outros professores de Língua Portuguesa o presente trabalho, não como um modelo-padrão, mas como uma possível rota no trabalho com Língua Portuguesa, no que diz respeito à leitura compreensiva, já que essas ações precisam ser ensinadas para incluir o aluno em sociedade, trazendo a leitura em seu uso social.

Deixamos, dessa forma, a contribuição favorecida por esta pesquisa, e a certeza de que vários caminhos podem ser traçados na busca do ensinar e aprender, como forma de qualificar e redirecionar a prática pedagógica na referida disciplina, já que o que foi abordado, foi voltado para o trabalho com vistas ao desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao entendimento crítico e reflexivo do gênero *tirinhas*. Assim, esperamos a, permanência, ampliação e o fortalecimento do que já tem sido realizado na escola com vistas à garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes, pois entendemos que a escola deve ser responsável pela promoção de conhecimento e pelo acesso ao saber, buscando auxiliar os estudantes em seu desenvolvimento, preparando-o para o exercício pleno da cidadania.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico nas ciências da linguagem. 9ª ed. Coleção linguagem e cultura. São Paulo: Huciteo, 1999.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões (meta) teóricas e conceituais. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, MEC/ SEF, 1997.

CEREJA, William Roberto, COCHAR, Thereza Magalhães. **Português: Linguagens** - 8º ano - 9ªED. São Paulo: Saraiva, 2015.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, N. e SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUCROT, Oswald. **Pressupostos e subentendidos: a hipótese de uma semântica linguística** (1969). In: DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito** (1984). Campinas: Pontes, 1987.

GEEK, Jorge. **Calvin e Haroldo, e foi assim que tudo começou, há 30 anos atrás...** Disponível em: < <http://jorgesilvageek.blogspot.com.br/2015/11/calvin-e-haroldo-e-foiassim-que-tudo.html>>. Acesso em 25 set. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. ed. SP: Atlas, 1991.

HOUAISS, Antônio, VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IBGE, Instituto Geográfico de pesquisa e Estatística. **Universo e sujeitos da pesquisa**. 2018. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 15 em jan. de 2018.

<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>. Acesso em janeiro de 2018.

<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em janeiro de 2018.

<http://depositocalvin.blogspot.com>. Acesso em janeiro de 2018.

<http://cronicasdeprofessor.blogspot.com/2013/03/genero-textual-tirinha.html>

KLEIMAN, A. Texto & leitor: **Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 1999.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010.

HUTCHEON, Linda. **Teoria e política de ironia**. Tradução de Julio Jeha. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos Discursos**. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008.

MATRIZ DE REFERÊNCIA SAEB FONTE: INEP/MEC. Acesso em julho de 2018.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Org.) **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008.

MENDONÇA, M.R. de S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Org.) **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MUECKE, D. C. Ironia e o irônico. Tradução de Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1995.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

POSSENTI, Sírio. **Os Humores da Língua**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

_____. **Cinco ensaios sobre humor e análise do discurso**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 1981.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Claudia Schilling. 6ª ed. Porte Alegre: Artmed, 1998.

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

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

ANEXOS

ANEXO I- PLANO DE INTERVENÇÃO

Ações	Objetivos	Recursos	Detalhamento das ações	Carga horária	Sujeitos envolvidos
Breve histórico do gênero tirinha	Possibilitar aos alunos a apropriação das características sociodiscursivas do gênero tirinhas para que sejam capazes de realizar uma leitura crítica, bem como a apreensão do efeito irônico.	Xerox Data show	Trabalhar o gênero tirinha aos alunos; sua função, características e as partes constituintes do gênero.	3 horários	Professora e alunos A 8 B
Leitura e análise de tirinhas Atividade I	Desenvolver habilidades de leitura e compreensão de textos, através de estratégias mediadas pela professora	Xerox Data show	Os alunos farão a leitura de alguns textos e responderão algumas questões de interpretação.	Dois horários (1h e 40 min.)	Professora e alunos 8 A e B
Atividade II	Desenvolver habilidades de leitura e compreensão de textos, através de estratégias mediadas pela professora	Xerox	Análise e interpretação das tirinhas.	3 horários	Professora e alunos 8 A e B
Atividade III	Refletir sobre o caráter narrativo e efeitos irônicos da tirinha	Xerox	Fazer com que os alunos identifiquem na tirinha, o efeito irônico.	Dois horários	Professora e alunos 8 A e B
Atividade IV	Compreender a sequência e interação do verbal e não verbal que constituem as tirinhas.	Xerox	Propor uma atividade de recomposição de tirinha, apresentar recortes desordenados da mesma para que os alunos os ordenem de maneira a obter um texto bem-estruturado e com efeitos de humor.	Dois horários	Professora e alunos 8 A e B
Atividade V	Refletir sobre a relação dos títulos das tirinhas com os fatos narrados, fala, expressão dos personagens.	Xerox Data show	Os alunos devem responder a perguntas relacionadas à, inferências, subentendidos e pressupostos.	3 horários	Professora e alunos 8B
Atividade VI	Reconhecer a importância das características dos personagens.	Xerox	Os alunos devem apresentar individualmente, com diferentes tirinhas, levantando hipótese sobre as falas, pensamentos e	Dois horários	Professora e alunos 8B

			expressões e relacioná-la com o perfil das personagens		
--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria.

ANEXO II- PLANO DE INTERVENÇÃO (MÓDULOS)

MÓDULOS	TIRINHAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES
Módulo I: Contextualização do gênero discursivo / textual Tirinha	Exemplos de tirinhas diversas Turma da Mônica, com foco na tirinha intitulada Magali. Tirinha escaneada do livro didático.(mãe coruja)	Levantamento de conhecimentos prévios, Identificar efeito de sentido	Apresentação de slides Roda de conversa Debate Compreensão e interpretação de texto
Módulo II: Estudo da estrutura e sequência de tirinhas	Atividade com tirinha Hagar “políticos”	Refletir a função social do gênero, realizar inferências. Identificação dos perfis de cada personagem .	- Atividades de leitura, compreensão e interpretação de texto.
Módulo III: Leitura, compreensão e interpretação	Reaplicação da atividade diagnóstica(novo olhar)	Apresentar perfis dos personagens Realizar leituras críticas e autônomas Possibilitar o debate e a troca de ideias	Análise / Discussão oral
Módulo IV: Análise de tirinha	Tirinha Garfield (futuro) e Hagar(quem manda em casa)	- Possibilitar a percepção de como a interrelação de imagens, palavras e recursos gráficos que influenciam no processo de leitura e compreensão do texto.	Exercícios de compreensão e interpretação , hipotetização de quebra de expectativa na tirinha.
Módulo V: Atividade pós-interventiva	Intepretação de tirinhas Mafalda (Brincar de governo) Calvin e Haroldo	- Verificar a aprendizagem dos conteúdos ensinados	Teste de leitura final

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018

ANEXO III- PARECER CONSUBISTANCIADO DO CEP

Ressaltamos que este trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIMONTES, através da Plataforma Brasil, e obedece às normas éticas e legais vigentes.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO GÊNERO TIRINHA NO ENSINO FUNDAMENTAL, UMA ABORDAGEM DISCURSIVA DOS EFEITOS DE SENTIDO

Pesquisador: JUCIENY MARIA MACEDO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 02359618.4.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.037.488

Apresentação do Projeto:

Essa proposta de pesquisa de mestrado "busca familiarizar os alunos aos textos que fazem parte de seu cotidiano, ressaltando o conhecimento de mundo e, conseqüentemente, a construção de sentidos em detrimento de um ensino que privilegia apenas o conhecimento sistêmico da língua. Atividades com leitura de imagens articuladas ao texto verbal em sala de aula abrem possibilidades de levar o aluno a desenvolver e ampliar a leitura de mundo e, conseqüentemente, melhor compreendê-lo. Essa premissa contribuiu para definir o objeto deste estudo: trabalhar a leitura do gênero tirinha, veiculado nos diversos meios de comunicação (mídia eletrônica, jornais, revistas, etc.), com o intuito de identificar as possibilidades de trabalho para a formação do leitor com os textos que circulam socialmente".

As autoras propõem um estudo que leve em consideração a importância da leitura na sociedade atual e na escola como espaço privilegiado dessa atividade. Considerando o fato de que nossos alunos precisam desenvolver estratégias diversificadas ao ler, surge a seguinte questão norteadora: como desenvolver um trabalho de leitura em sala de aula, tendo como objeto as tirinhas, de modo a gerar questionamentos e levar a reflexões que concorram para ampliar a leitura de mundo dos alunos? Partindo desta questão, estabelecemos a implementação de um projeto que possibilite em nossas práticas docentes, desenvolver atividades de leitura com gênero discursivo, cuja construção se fundamente a utilização de tirinhas que visem à depreensão de

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n - Camp. Univers. Prof. Darcy Rib

Bairro: Vila Mauricéia

CEP: 39.401-089

UF: MG

Município: MONTES CLAROS

Telefone: (38)3229-8180

Fax: (38)3229-8103

E-mail: smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 3.037.488

efeitos de sentido irônicos.

Serão realizadas oficinas, estudos individuais e em grupo, elaboração de atividades/materiais, aplicação das atividades em sala de aula.

Este estudo será realizado utilizando-se pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo com método qualitativo e abordagem descritivo-comparativa, Gil (2002, p.18)

Para avaliar os resultados da proposta de intervenção em relato de trabalho de intervenção os pesquisadores pretendem, inicialmente descrever-interpretar os possíveis efeitos que produzem nos interlocutores (riso, indignação, etc.)

A escola na qual se desenvolverá o projeto e a proposta de intervenção será o Colégio Municipal Américo Souto(CMAS)localizado na rua Largo Sao Francisco, SN, Bairro Sao Francisco na cidade de Aiquara - BA. A clientela escolar escolhida para desenvolver a proposta de intervenção foi o 8º ano B, do turno matutino, constituída por 20 alunos, com idade entre 13 e 15 anos, alguns advindos da zona rural.

Objetivo da Pesquisa:

PRIMÁRIO:

Elaborar projeto de intervenção com atividades que tenham como ponto de partida a análise e compreensão do gênero tirinha evidenciando como o discurso constitui-se de práticas sócias e é constituído por elas.

SECUNDÁRIOS:

- Desenvolver possíveis dados de abordagens críticas do gênero sob a perspectiva da Análise do Discurso e Linguística Textual, pretendendo reconstruir a prática pedagógica, observando as possíveis dificuldades dos alunos e desenvolvimento de sua leitura crítica.
- Contribuir para novas abordagens de estudo dos gêneros presentes nas aulas de Língua Portuguesa e, por consequência, para uma nova visão da leitura do gênero referido com a finalidade de obter domínio de diferentes estratégias para seu estudo.
- Descrever, a partir da análise de dados do corpus, as dificuldades dos alunos no que diz respeito à percepção de ironia no gênero escolhido.

Endereço: Av.Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib

Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089

UF: MG **Município:** MONTES CLAROS

Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 3.037.488

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos riscos, os pesquisadores apontaram "não alcançar os resultados esperados com a pesquisa" os estudantes se recusarem a responder os questionamentos propostos; possível mudança no perfil da turma devido a transferências ou matrículas novas; omissão de dados por parte dos alunos".

Foram destacados como benefícios "minimizar/sanar as dificuldades de leitura decorrentes do desconhecimento das características do gênero, bem como de sua estrutura composicional, interpretação e compreensão, através de estratégias de leituras desenvolvidas".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estão claros os objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados e estão adequados, conforme a Resolução nº 466/2012.

Recomendações:

Pelo exposto, sugere-se que o Projeto seja aprovado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

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

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1081961.pdf	06/11/2018 00:00:36		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	proj.pdf	05/11/2018 23:59:43	JUCIENY MARIA MACEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle4.pdf	05/11/2018 23:56:02	JUCIENY MARIA MACEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	tcle3.pdf	05/11/2018 23:55:30	JUCIENY MARIA MACEDO	Aceito

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib

Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089

UF: MG **Município:** MONTES CLAROS

Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 3.037.488

Justificativa de Ausência	tcle3.pdf	05/11/2018 23:55:30	JUCIENY MARIA MACEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle2.pdf	05/11/2018 23:54:52	JUCIENY MARIA MACEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	05/11/2018 23:53:43	JUCIENY MARIA MACEDO	Aceito
Folha de Rosto	Plataformabrasil.pdf	02/03/2018 22:15:27	JUCIENY MARIA MACEDO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MONTES CLAROS, 25 de Novembro de 2018

Assinado por:
SIMONE DE MELO COSTA
(Coordenador(a))

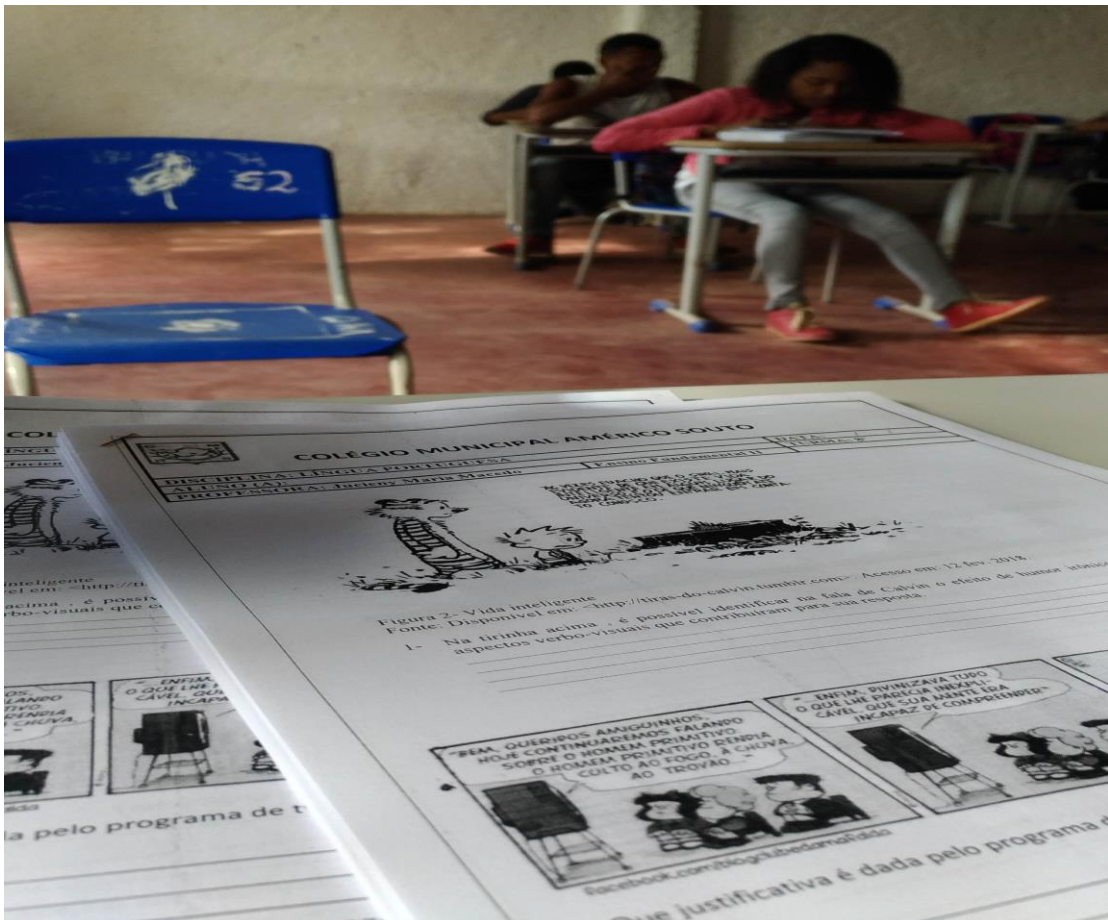
Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

ANEXO IV – COLÉGIO MUNICIPAL AMÉRICO SOUTO

Foto atual do CMAS



Aplicação da atividade interventiva Turma B



Aplicação da atividade interventiva
Turmas A e B

