



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

CLÁUDIA BAHIA RIBEIRO VASCONCELOS

**TIRINHAS NA SALA DE AULA: Uma proposta de intervenção para o
desenvolvimento da competência leitora**

**MONTES CLAROS – MG
Fevereiro/2019**

CLÁUDIA BAHIA RIBEIRO VASCONCELOS

TIRINHAS NA SALA DE AULA: uma proposta de intervenção para o desenvolvimento da competência leitora

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

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

Área de Concentração: Linguagens e Letramento

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

Sublinha: Formação de leitor

Dissertação liberada em 16/05/2019.



Professora Orientadora

MONTES CLAROS – MG
Fevereiro/2019



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



CLÁUDIA BAHIA RIBEIRO VASCONCELOS

"TIRINHAS NA SALA DE AULA: uma proposta de intervenção para o desenvolvimento da competência leitora"

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras Doutoradas:

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

Prof.^a Dr.^a Ramony Maria Silva Reis Oliveira (IFNMG)

Prof.^a Dr.^a Geisa Magela Veloso (Unimontes)

Montes Claros (MG), 27 de março de 2019

V331t Vasconcelos, Cláudia Bahia Ribeiro.
Tirinhas na sala de aula [manuscrito]: uma proposta de intervenção para o desenvolvimento da competência leitora / Cláudia Bahia Ribeiro Vasconcelos. – Montes Claros, 2019.
119 f. : il.

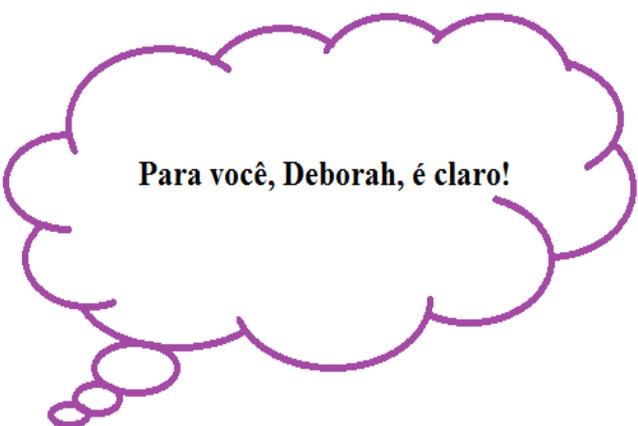
Bibliografia: f. 101-107.

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

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

1. Competência leitora. 2. Leitura de tirinhas. 3. Estratégias de leitura. I. Carvalho, Maria de Lourdes Guimarães de. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Uma proposta de intervenção para o desenvolvimento da competência leitora.

DEDICATÓRIA



Para você, Deborah, é claro!

AGRADECIMENTOS

Minha eterna gratidão à:

DEUS, pelo dom da vida. Pela sustentação.

Meus pais, **SANTOS e AMÉLIA**, alicerces de todas as minhas conquistas. Exemplos de garra, determinação e trabalho.

Minha filha, **DEBORAH**, presente divino. Com inocência, me fortaleceu com seu sorriso e abraço, revigorando meu cansaço.

Meu esposo, **GODESTEU JÚNIOR**, pelo incentivo constante; pelas renúncias feitas para que eu conseguisse realizar esse sonho, pelos conselhos e principalmente, pela compreensão. Em alguns momentos, você compreendia os dissabores de uma pesquisa mais do que eu própria.

Aos meus irmãos, **BRUNO, SANDRA, ANA GABRIELA E SANDRO**. Tantas ausências vocês suportaram! Mas sempre compreendiam minha correria com a pesquisa, me incentivando a ir em frente.

Minha admirável orientadora, **PROFESSORA DR.^a MARIA DE LOURDES GUIMARÃES DE CARVALHO**, querida Lourdinha: intenso agradecimento pela competência, ensinamento e incentivo. Sem a sua ajuda não teria conseguido chegar aqui.

Aos **PROFESSORES** do mestrado, pelas preciosas contribuições.

Aos **COLEGAS DO MESTRADO**, minha caminhada não seria a mesma sem o apoio acadêmico e afetivo de vocês.

Minha amiga, colega de trabalho e de mestrado, **LUCIANA PATRÍCIO**, pelo incentivo, bons conselhos e disponibilidade em ajudar sempre. Esse título é nosso.

CAPES, pelo apoio financeiro a esta pesquisa.

Meu contexto de trabalho e pesquisa, **E. E. PROFESSOR PLÍNIO RIBEIRO**, na pessoa do diretor **DANILO CORDEIRO**, por acreditar e incentivar a realização desse projeto.

Minha turminha, **6º ANO/2018**. Obrigada pela receptividade, participação e envolvimento nessa proposta de intervenção!

Agradeço a todos os **FAMILIARES e AMIGOS**, que direta ou indiretamente contribuíram para realização desse sonho. “Sonho que se sonha junto é realidade”.

Figura 1 – Epígrafe Ilustrada

Em qualquer situação, a discussão construtiva e a comparação de pontos de vista com o objetivo de tomar decisões pensadas sobre a prática educacional cotidiana pressupõem organização, disponibilidade e esforço; mas, simultaneamente, pressupõem o estabelecimento das condições para exercer o ensino de uma forma mais racional, eficaz e gratificante
(SOLÉ, 1998, p. 176).



Fonte: Imagem editada pela pesquisadora no site *Befunky*. Disponível em: <<https://goo.gl/11eo53>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Epígrafe Ilustrada..... | 18 |
| Figura 2 – Resultados do IBEB/2015: Anos Finais do EF..... | 16 |
| Figura 3 – Escala de Proficiência dos Alunos do EF da EEPPR/2016 | 17 |
| Figura 4 – Tirinha da Turma da Mônica | 26 |
| Figura 5 – Tirinha (Apresentação do Formato e Estrutura) | 43 |
| Figura 6 – Formato de Balões | 50 |
| Figura 7 – Tirinha Denominada Inclusão Social..... | 55 |
| Figura 8 – Representação das Quatro Fases do Ciclo da Investigação-Ação..... | 59 |
| Figura 9 – Espirais da Pesquisa-Ação segundo Elliot..... | 60 |
| Figura 10 – Gibiteca: Biblioteca de Gibis | 61 |
| Figura 11 – Apresentação do Software Pixton..... | 62 |
| Figura 12 – Blog “Nossa Turma” para Divulgação dos Trabalhos da Intervenção | 63 |
| Figura 13 – Atividade 1/Ação 2 | 72 |
| Figura 14 – Atividade 1/Ação 2 | 72 |
| Figura 15 – Atividade 2/Ação 2 | 74 |
| Figura 16 – Atividade 2/Ação 2 | 74 |
| Figura 17 – Atividade 3/Ação 2 | 76 |
| Figura 18 – Recorte da Atividade 2/Ação 3 | 79 |
| Figura 19 – Recorte da Atividade 2/Ação 3 | 80 |
| Figura 20 – Recorte da Atividade 3/Ação 3 | 81 |
| Figura 21 – Recorte da Atividade 3/Ação 3 | 81 |
| Figura 22 – Resposta do Participante 28: Atividade 2/Ação 3..... | 82 |
| Figura 23 – Imagem de Realização da Atividade 3/Ação 3 | 83 |
| Figura 24 – Alunos Selecionando Tirinhas Autorais para Leitura: Atividade 1/Ação 4..... | 87 |
| Figura 25 – Varal de Tirinhas Produzido pelos Alunos: Atividade 2/Ação 4..... | 87 |
| Figura 26 – Imagem de Tirinha Produzida pelo Participante 10: Atividade 1/Ação 4 | 88 |
| Figura 27 – Atividade 1/Ação 5 | 90 |
| Figura 28 – Foto da Atividade 2/Ação 5: Aula no Laboratório de Informática..... | 91 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Processo de Compreensão | 14 |
| Quadro 2 – Estratégias de Leitura em Sala de Aula..... | 35 |
| Quadro 3 – Personagens e suas Características: TM (Fase Tradicional) | 44 |
| Quadro 4 – Expressões dos Personagens | 51 |
| Quadro 5 – Recorte do Resultado da Atividade 2/Ação 5 | 93 |

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E CONVENÇÕES

| | |
|-----------|--|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CBC | Currículo Básico Comum |
| D | Descritor/habilidade de Língua Portuguesa |
| EEPPR | Escola Estadual Professor Plínio Ribeiro |
| EF | Ensino Fundamental |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IFNMG | Instituto Federal do Norte de Minas Gerais |
| ISD | Interacionismo Sociodiscursivo |
| LT | Linguística Textual |
| p. | página |
| PAAE | Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência |
| PIP | Plano de Intervenção Pedagógica |
| PNNL | Plano Nacional do Livro e Leitura |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PROEB | Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica |
| SAEB | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica |
| TIC | Tecnologia da Informação e Comunicação |
| TM | Turma da Mônica |
| Unimontes | Universidade Estadual de Montes Claros |

RESUMO

Apresentação dos resultados da pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras com a finalidade de responder quais são os efeitos de um trabalho interventivo de leitura do gênero tirinhas, para o desenvolvimento da competência leitora de uma amostra de alunos do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Professor Plínio Ribeiro. Teve como objetivo geral descrever as contribuições de um projeto de intervenção de leitura compreensiva do gênero tirinhas, impressas e digitais, para o desenvolvimento da competência leitora dos participantes da pesquisa e especificamente, além de explorar conhecimentos referentes à Linguística Textual e ao Interacionismo Sociodiscursivo, sobre leitura, leitura de gêneros textuais especificamente, leitura de tirinhas, apresentar diagnóstico de leitura dos alunos, elaborar e desenvolver plano de ação para o desenvolvimento da leitura. A motivação surgiu da constatação de dificuldades de leitura, primeiramente de forma empírica, como professora da escola, da análise dos dados das avaliações sistêmicas e, posteriormente, da comprovação das dificuldades por meio de diagnóstico realizado com a turma. Fundamentaram teoricamente a investigação estudos da Linguística Textual conforme Marcuschi (2008) Koch (2004, 2017), Koch e Travaglia (2011), Koch e Elias (2014), pressupostos de Interacionismo Sociodiscursivo, de acordo com Bronckart (1999, 2006, 2009) e Bakhtin (2003), além de estudos referentes às estratégias de leitura propostas por Solé (1998). Para embasamento da metodologia interventiva foram adotadas as estratégias de leitura propostas por Solé (1998), e atividades práticas de leitura de tirinhas, conforme teorização de Ramos (2017), associada às estratégias de leitura de hipertextos baseada na abordagem de Davies (1995). A hipótese é de que através de atividades direcionadas por meio da leitura de tirinhas impressas (veiculadas nas revistas da Turma da Mônica) e digitais (utilizando um *software* de criação e leitura de quadrinhos), os alunos desenvolveriam habilidades ainda não consolidadas no que diz respeito à competência leitora. O delineamento foi qualitativo, nos moldes da pesquisa-ação. As atividades foram direcionadas em cinco ações interventivas: quatro ações com tirinhas em suporte impresso e a última em suporte digital. Constatou-se que os efeitos foram bastante positivos. Houve participação efetiva e desenvolvimento da competência leitora.

Palavras-chave: Competência leitora. Leitura de tirinhas. Estratégias de leitura.

ABSTRACT

The results' presentation of the research which was accomplished in the scope of the Professional Master's Degree in "Linguistics" with the purpose of answering what are the effects of a reading interventive work about comics genre to the development of the reading skills from a sample of Elementary School students at "Professor Plínio Ribeiro" state school. It was intended to describe the results of an understanding reading instruction project about the comic strip on their print and digital genres, for the development of reading skill from the students who were participating in this research and specifically, it was explored some topics which refers to textual linguistics and sociodiscursive interactionism about reading, and specifically the textual genres, comics reading textual and interactive research and to present the students' reading diagnosis and create and develop an action plan for reading development. The purpose of it came from reading difficulties, primarily as empirical principal, as a teacher of the school, the analysis of the systemic evaluations data and, later, the proof of the difficulties through the diagnosis performed in a class. The research is based on Textual Linguistics studies according to Marcuschi (2008) Koch (2004, 2017), Koch and Travaglia (2011), Koch and Elias (2014), Sociodiscursive Interactionism assumptions, according to Bronckart (1999, 2006, 2009) and Bakhtin (2003), in addition studies about reading strategies proposed by Solé (1998). As an interventional methodology, reading strategies were adopted on Solé (1998) point of view, and the practical lessons of reading strips, according to Ramos's theorem (2017), which were associated with hypertext reading guidelines based on Davies (1995) approach. The hypothesis is that activities made through the management of reading print comic strips, (it can be seen on Monica's gang) and digital ones (by using a software which creates and reads comic strips) students would develop some skills that were not consolidated which concerns about reading skills. The design was qualitative, along the lines of action research. The activities were directed at five intervention actions: four actions with support in print and one last in digital support. The effects were found to be quite positive. There was effective participation and development of reader's skill.

Keywords: Reader's skill. Comic strip reading. Reading strategies.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| CAPÍTULO 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 25 |
| 1.1 Linguística textual | 25 |
| 1.2 O Interacionismo sociodiscursivo (ISD) | 31 |
| 1.3 Estratégias de leitura..... | 35 |
| 1.4 Gêneros textuais: o gênero tirinhas | 37 |
| 1.5 Leitura de tirinhas impressas e digitais | 39 |
| CAPÍTULO 2 METODOLOGIA, CONTEXTO E DIAGNÓSTICO | 57 |
| 2.1 Pesquisa qualitativa/Pesquisa-ação..... | 57 |
| 2.2 O contexto, o universo e a amostra..... | 63 |
| 2.3 A avaliação diagnóstica e seus resultados | 65 |
| CAPÍTULO 3 A PROPOSTA INTERVENTIVA | 66 |
| 3.1 Apresentação | 66 |
| 3.2 Desenvolvimento e resultados | 67 |
| 3.2.1 Ação 1 – Antes da leitura | 67 |
| 3.2.3 Ação 3 – Leitura de tirinhas e realização de inferências | 77 |
| 3.2.4 Ação 4 – Oficina de leitura de tirinhas da coleção “Nossa Turma” | 84 |
| 3.2.5 Ação 5 – Oficina de tirinhas em meio digital | 88 |
| 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 98 |
| REFERÊNCIAS | 101 |
| APÊNDICE A – Avaliação diagnóstica | 108 |
| APÊNDICE B – Mapa do diagnóstico | 111 |
| APÊNDICE C – Relatório de atividades no Pixton | 112 |
| ANEXO A – Resultado do PROEB 2016: Escola Estadual Professor Plínio Ribeiro..... | 113 |
| ANEXO B – Comprovante de envio ao CEP/Unimontes | 115 |
| ANEXO C – Parecer consubstanciado | 116 |

INTRODUÇÃO

Estudos vêm, há muito, revelando que a formação de leitores emerge como prioridade e como uma grande meta da educação brasileira. É, identicamente, considerado como um desafio do ensino público que, apesar de ter como uma de suas principais metas, o desenvolvimento da competência leitora de seus alunos, vem se mostrando pouco eficiente.

Sobre competência leitora, entendida na esteira dos documentos oficiais de parametrização do ensino, a saber, os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, é possível afirmar que consiste na atividade de compreensão de textos escritos, na reflexão pessoal a partir deles, de forma a atingir metas próprias, a desenvolver o conhecimento e o potencial individual e, conseqüentemente, a participação na sociedade.

Isso implica que ler deixa de ser uma atividade simplista de encontrar respostas para perguntas e passa a ser o ato de acionar e ampliar a capacidade de compreensão do que se lê ou ouve. Em linhas gerais é uma competência que tem a ver com o que propõe Kleiman (2013, p. 151) “[...] a leitura retoma sua condição de prática social, uma vez que o leitor se coloca como sujeito. Nessas condições a leitura se transforma em interação, isto é, numa relação entre sujeitos que, pelo menos temporariamente, têm um objeto em comum [...]”, processo esse que requer um planejamento e uma orientação efetiva por parte da escola, em suas atividades e estratégias propostas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), por exemplo, ao fazer referência ao conhecimento baseado em competência, assegura que a proposta do documento é atentar-se na formação do aluno objetivando: “1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (GUIA DE LEITURA DA BNCC, 2017, p. 03); o que implica num trabalho voltado para a formação de um aluno ativo, que além de reconhecer e compreender o que foi ensinado, passa a refletir e atuar na construção de seu conhecimento, adquirindo autonomia nos diversos contextos em que se encontra na sociedade.

Sobre a necessária formação de um aluno com esse perfil leitor, no parecer de Antunes (2010),

As exigências atuais, muito mais que noutras épocas, recaem sobre pessoas capazes de atuarem socialmente, com versatilidade, com criatividade, com fluência, com desenvoltura, com clareza e consistência, na discussão, na análise e na condução das mais diferentes situações sociais – do espaço familiar ao espaço do trabalho. Isso desloca, necessariamente, os objetivos do ensino de língua – escrita e falada, verbal e multimodal – e da aplicabilidade relevante do que se ensina, do que se aprende (ANTUNES, 2010, p. 52).

Nota-se que, ainda sobre a competência leitora, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que seu alcance é diagnosticado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (PROEB), por meio da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além disso, esses documentos asseguram que é uma competência que abrange todas as disciplinas, já que a leitura é uma prática transversal.

Salienta-se, ainda, que a BNCC ao estabelecer as competências gerais para o Ensino Fundamental (EF) e as específicas para a disciplina Língua Portuguesa (LP), faz referência à leitura do gênero textual “tirinhas” quando, no Descritor 05, propõe o objetivo: “(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, *gifs* etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação, etc.” (BNCC, 2017, p. 139).

O CBC de Língua Portuguesa também assegura um ensino de leitura pautado na inferência e construção de sentido, preconizando o que se espera do aluno, em seu processo de compreensão dos textos e desenvolvimento das habilidades previstas, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 – Processo de Compreensão

| ESCUTA DE TEXTOS ORAIS | LEITURA DE TEXTOS ESCRITOS |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Amplie, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto; • Reconheça a contribuição complementar dos elementos não verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal); • Utilize a linguagem escrita, quando for necessário, como apoio para registro, documentação e análise; • Amplie a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir a | <ul style="list-style-type: none"> • Saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade; • Leia de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade: <ul style="list-style-type: none"> - selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte; - desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo |

| ESCUTA DE TEXTOS ORAIS | LEITURA DE TEXTOS ESCRITOS |
|---|--|
| ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso. | <p>temático, bem como sobre saliências textuais recursos gráficos, imagens dados da própria obra (índice, prefácio etc.);</p> <ul style="list-style-type: none"> - confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura; - articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a: <ul style="list-style-type: none"> a) utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório linguístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem; b) extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções; c) estabelecer a progressão temática; d) integrar e sintetizar informações expressando-as em linguagem própria, oralmente ou por escrito; e) interpretar recursos figurativos tais como metáforas, metonímias eufemismo, hipérboles etc.; - delimitando um problema levantado durante a leitura e localizando as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo; <ul style="list-style-type: none"> • Seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor; • Troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor; • Compreenda a leitura em suas diferentes dimensões o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler; • Seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê. |

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora com informação do documento: CBC – Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://www.trescoracoes.mg.gov.br/docs/seduc/cbc-anos-finais-lingua-portuguesa.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018).

Pelas informações expostas, certifica-se a preocupação do documento em fornecer subsídios teóricos para uma prática de ensino de Língua Portuguesa voltada para a articulação entre a competência do uso da língua à competência sobre o texto; em suas dimensões interativas e discursivas.

Contudo, apesar dos documentos de parametrização prognosticarem objetivos e metodologias de ensino e as avaliações sistêmicas avaliarem, fornecendo subsídios para a melhoria dos resultados, é possível constatar, não só pela experiência profissional, como professora do EF II, ao mesmo tempo, por intermédio da análise dos resultados das avaliações sistêmicas, que as escolas públicas ainda não mostram resultados satisfatórios.

Sobre isso, é possível citar, por exemplo, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que utiliza, para EF, os dados da Prova Brasil. Em 2015, por exemplo, foram obtidos os seguintes resultados:

Figura 2 – Resultados do IBEB/2015: Anos Finais do EF

| | Ideb Observado | | Metas | |
|-----------------------------------|----------------|------|-------|------|
| | 2013 | 2015 | 2015 | 2021 |
| Total | 4,2 | 4,5 | 4,7 | 5,5 |
| Dependência Administrativa | | | | |
| Estadual | 4,0 | 4,2 | 4,5 | 5,3 |
| Municipal | 3,8 | 4,1 | 3,9 | 5,1 |
| Privada | 5,9 | 6,1 | 6,8 | 7,3 |
| Pública | 4,0 | 4,2 | 4,5 | 5,2 |

Fonte: Disponível no site Fundação Lemann. Resultados do IDEB/2015. <http://www.fundacaolemann.org.br/wp-content/uploads/2016/09/Resultados-do-Ideb-2015_Analise-Fundacao-Lemann.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2017.

Os resultados apontam que tanto no âmbito dos municípios, quanto do estado e mesmo na rede privada, a meta estabelecida para o ano avaliado não foi atingida. A porcentagem de proficiência chegou a 4,2 na rede estadual e o IDEB geral do país é de 4,5.

Na Escola Estadual Plínio Ribeiro (EEPPR), em Montes Claros-MG, local de atuação profissional da pesquisadora e contexto da investigação, como pode ser comprovado pelo Anexo A, os resultados do PROEB/2016, referentes ao 9º ano do Ensino Fundamental II (final do ciclo), revelam que a escala de proficiência em leitura perpassa a média de 265,4.

Apesar de a escola ter atingido a média estadual, houve uma queda em relação ao ano anterior, e uma observação pertinente para a compreensão da situação da instituição, que deve ser analisada, é que o gráfico denuncia um aumento do nível intermediário, 37,4% dos estudantes encontram-se no nível recomendável, havendo diminuição do nível avançado, apenas 9,2% desse público conseguiu atingir a escala de proficiência desejável para a etapa.

Uma das possibilidades de análise desses resultados é por meio de quatro padrões de desempenho: (i) nível baixo: mínimo esperado para a etapa; (ii) nível intermediário: desempenho básico, caracterizado como um processo inicial de desenvolvimento das competências e habilidades correspondentes à etapa; (iii) nível recomendado: desempenho adequado para a etapa e área do conhecimento e, (iv) nível Avançado: desempenho desejável para a etapa.

Outra possibilidade de análise dessa avaliação do PROEB/2016, referente aos anos finais do EF da EEPPR, pode ser feita utilizando-se da representação numérica de 0 à 500, que indicam os valores obtidos no teste no que tange ao grau de desenvolvimento das habilidades essenciais para o sucesso dos estudantes, com base na figura abaixo:

Figura 3 – Escala de Proficiência dos Alunos do EF da EEPPR/2016



Fonte: Os dados do PROEB estão disponíveis no ambiente virtual do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/revista/entendendo-os-resultados-da-avaliacao/escala-interativa/>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

Observa-se que na primeira coluna são apresentados os descritores/habilidades de Língua Portuguesa, presentes na matriz de referência. Para cada habilidade há diferentes graus representados, gradativamente, por cores que vão de amarelo-claro ao vermelho. A primeira cor: amarelo-claro, indica o primeiro nível de gradação da habilidade, depois amarelo-escuro, por fim o vermelho, que é o nível mais elevado de obtenção dessa habilidade. Através da representação numérica, em intervalos de 25 pontos, que são avaliados de 0 à 500.

A EEPPR atingiu 265,4 de proficiência em Língua Portuguesa, conforme avaliação de referência do ano de 2016 (parâmetro para a pesquisa). Entende-se, dessa forma, que os alunos avaliados (9º ano – final do EFII), conseguiram atingir pouco mais da metade da escala numérica proposta. Um dado importante é o fato de que os descritores/habilidades nos quais houve menor índice de alcance desejado (cor vermelha) referem-se àqueles que estão ligados às estratégias de leitura e processamento do texto, em concordância com os domínios de competência da matriz de referência.

Além desses resultados, é possível testemunhar que em nossa prática diária com aulas de Língua Portuguesa para o 6º ano do EF II, tem sido possível observar que a maioria dos alunos, além de revelarem desinteresse, resultando na falta de participação e de efetivo envolvimento com as leituras propostas, apresentam outras dificuldades referentes à construção de sentido, durante as atividades com a leitura dos gêneros textuais, de um modo geral e, em especial, com a leitura dos gêneros que envolvem multissemioses, recursos multimodais, linguagem verbal e não verbal, tais como a leitura de tirinhas.

Ademais, salientamos que, as atividades de leitura propostas nas aulas de Língua Portuguesa, normalmente, baseiam-se no livro didático, que, segundo pesquisas, apesar de recomendarem a leitura de gêneros multimodais, não sugerem a exploração efetiva dos recursos inerentes ao gênero. Sobre isso, Barros e Costa (2016, p. 54), explorando os gêneros multimodais¹ em livros didáticos, chegaram à conclusão de que as propostas dos livros analisados pouco contribuem para o desenvolvimento das capacidades específicas voltadas ao letramento visual dos estudantes.

Nessa mesma linha, Duarte (2017), analisando a presença da multimodalidade em livros didáticos de Português demonstra que ela não pode ser desconsiderada como fator de influência no processo de ensino aprendizagem, ainda que não seja amplamente explorada. A autora

¹ “Os textos são percebidos como constructos multimodais, isto é, em sua composição atuam de forma integrada vários modos de linguagem (verbal, imagético, espacial, sonoro, etc.) na construção de significados da comunicação social” (KRESS; LEITE-GARCÍA; VAN LEEUWEN, 2008[1997]; DESCARDECI, 2002; DIONISIO, 2005, p. 32).

conclui com o alerta de que, a inserção de imagens ou a seleção de textos compostos por elementos verbais e não verbais no livro didático não pode ter objetivo meramente ilustrativo. Além disso, de acordo com Descardecí (2002),

[...] qualquer que seja o texto escrito, ele é multimodal, isto é, composto por mais de um modo de representação. Em uma página, além do código escrito, outras formas de representação como a diagramação da página (layout), a cor e a qualidade do papel, o formato e a cor (cores) das letras, a formatação do parágrafo, etc., interferem na mensagem a ser comunicada. Decorre desse postulado teórico que nenhum sinal ou código pode ser entendido ou estudado com sucesso em isolamento, uma vez que se complementam na composição da mensagem (DESCARDECI, 2002, p. 20).

Nesse sentido, o trabalho com textos multimodais deve ser estrategicamente, utilizado em sala de aula, assim como a união dos códigos linguísticos que neles contém: forma, cor, letra, layout, paragrafação, desenhos e movimentos. Como propõe Dionísio *et al.* (2014, p. 41), “[...] trabalhar com textos multimodais nos livros didáticos constitui como desafio tanto para os profissionais linguistas produtores desses materiais quanto para os professores”. A autora considera que a formação docente pode estar em descompasso com o rápido avanço tecnológico. Sendo assim, há necessidade de buscar e compreender fatores facilitadores do processo de aprendizagem para que se possa utilizar os recursos disponíveis nos diferentes gêneros, a fim de construir uma aprendizagem significativa.

A experiência como professora de Língua Portuguesa, em escola pública, permite declarar, inclusive, que são poucas as ações docentes que consideram os aspectos globais do texto, tal como proposto, por exemplo, por Antunes (2010, p. 65), que assim se posiciona “[...] a compreensão global do texto deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada de qualquer trabalho analítico”. Antunes (2010) ainda acrescenta que, para esta compreensão global, há aspectos a serem considerados, tais como: “(i) o universo de referência, (ii) a unidade semântica, (iii) a progressão do tema, (iv) o propósito enunciativo, (v) os tipos e gêneros composicionais, (vi) a relevância informativa e (vii) as relações com outros textos”.

Assim, no tocante às atividades de leitura, a realidade escolar parece um tanto desalinhada com a vida dos estudantes fora da sala de aula. É fato que atualmente circulam na sociedade textos cujas significações só são possíveis a partir da compreensão dos elementos não verbais, multimodais e semióticos, os quais os constituem e, dessa forma, é impossível permanecer alheio aos conhecimentos gerais, levando-se em consideração o universo informacional proporcionado pelos meios de comunicação, principalmente, a partir do advento e da popularização da *Internet*.

Sobre isso, considera-se o proposto por Dionísio (2005) que, ao fazer referência à prática do letramento, defende a ideia de que, na sociedade atual, a multimodalidade tem sido um traço constitutivo tanto do discurso oral quanto do escrito, e que a escrita tem apresentado, em função do desenvolvimento tecnológico, determinados arranjos não padronizados que requerem modificações nos modos habituais de ler. Para tal, torna-se fundamental o trabalho escolar com diferentes gêneros e portadores textuais, de forma a proporcionar a compreensão da função social da escrita e o reconhecimento da leitura como fonte de prazer e de informação.

Tendo como foco o interesse no desenvolvimento da competência leitora de alunos da educação básica e, considerando que os conhecimentos humanos são sempre construídos pelas diferentes formas de linguagem, resultantes de ações intersubjetivas, geradas em atividades coletivas, o aporte teórico da Linguística Textual (LT) proporcionará aos estudantes uma interessante abordagem de leitura compreensiva, sob uma visão ampla da noção de texto, em suas variadas manifestações e marcas linguísticas: verbal (fala e escrita), não verbal (visual, gestual, corporal, musical) e multimodal (integração de formas verbais e não verbais).

Do mesmo modo, os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), tal como proposto por Bronckart (1999), dão suporte para os trabalhos de leitura de gêneros textuais, já que prevê a autonomia, o diálogo com o texto, a interação, o lado crítico do aluno, a sua posição como ser ativo e social, capaz de fazer inferências, as quais acionem a sua própria construção de sentido, com base em uma leitura dialógica, resultando na compreensão do que foi lido.

Somam-se a essas teorias, as estratégias para a leitura em sala de aula, tal como propostas por Solé (2008, p. 22) que considera a leitura “[...] um processo de interação entre o leitor e o texto [...]”, implicando, para tal, um leitor ativo que processa, examina o texto, estabelece objetivos e finalidades para guiar a leitura.

Todos esses fatores motivam e justificam a importância do desenvolvimento de um trabalho de investigação para descrição sistemática da leitura dos alunos participantes da pesquisa, da elaboração e do desenvolvimento de uma intervenção pedagógica com vistas a interferir positivamente no que concerne à competência leitora deles.

A consideração é de que, no Ensino Fundamental II, o ideal é priorizar a formação de alunos críticos, ou seja, aqueles que fazem leituras nas entrelinhas e sabem se posicionar a favor ou contra as ideias e proposições inscritas nos textos.

Tendo em vista essas exposições, a pergunta de pesquisa que se pretende seja respondida por meio desta investigação e das ações interventivas é:

- Quais são os efeitos de um trabalho interventivo de leitura do gênero “tirinhas”, para o desenvolvimento da competência leitora de uma amostra de alunos do Ensino Fundamental II da EEPPR?

A hipótese é de que um trabalho com tirinhas, teoricamente fundamentado na LT, em conformidade com os princípios do ISD e por meio de estratégias de leitura, proporcionará maior interesse, envolvimento e participação efetiva dos alunos, conseqüentemente, eles terão melhores condições de consolidar as habilidades de leitura previstas na Matriz de Referência do PROEB, as quais oportunizarão o desenvolvimento mais adequado da competência leitora deles.

Partindo do proposto por Santos (2002) de que o objetivo geral de uma investigação é aquele por meio do qual o pesquisador expressa o que pretende conseguir como resultado intelectual final, possível de ser verificado, o objetivo definido foi:

- Descrever as contribuições de um projeto de intervenção de leitura compreensiva do gênero “tirinhas”, impressas e digitais, para o desenvolvimento da competência leitora de uma amostra de alunos do Ensino Fundamental II, da EEPPR.

Assim, ao final da investigação e do desenvolvimento do plano de ação, tornou-se possível constatar se a leitura de tirinhas, em consonância com as teorias eleitas, contribui ou não para mudar a realidade instalada, na qual os alunos não evidenciam a capacidade de fazer leitura compreensiva desse gênero.

Vale salientar que o ponto de partida do estudo é a consideração de que o gênero “tirinha”, conforme propõe Ramos (2014), é um gênero textual originado do hipergênero “quadrinhos”, caracterizado pela articulação de mais de um recurso semiótico, sendo importante para sua leitura. De acordo com Koch e Elias (2006), a ativação de inferências e a consideração dos recursos verbo-visuais, dos balões, dos quadros, dos apêndices, das onomatopéias, dentre outros são essenciais à construção de sentidos pelo leitor.

Destarte, sua leitura deve ser feita considerando-se os contextos, os aspectos compartilhados entre o autor, o texto e o leitor, os quais devem ser inferidos durante a leitura com base nos conhecimentos enciclopédicos, sociointeracionais, procedurais, textuais, que serão evidenciados no referencial teórico. Segundo estudiosos da área de linguagens, o

entendimento de um texto como uma entidade multifacetada, como as tirinhas, implica considerar que aspectos sociais e culturais bem como os processos cognitivos são subjacentes e indissociáveis. Apenas os elementos linguísticos e não linguísticos presentes de forma explícita na superfície textual não são suficientes para o entendimento do sentido completo, de forma que os alunos se tornem letrados, ou seja, que adquiram o status de “[...] quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”, como assevera Soares (2000, p. 47).

Há que se considerar, do mesmo modo, que a leitura do gênero tirinha não se limita à leitura de textos impressos, já que ele circula em diversas mídias, entre elas, a digital que permite a criação de linguagens, sons, tratamento da imagem, animação, narrativa multilinear, interatividade. Para Rojo (2012, p. 38), “[...] não se trata mais de uma justaposição de texto, imagens e sons; trata-se de um *design* diferenciado que interliga as modalidades. O hipertexto e as hiperímias, viabilizados por meio dos *links*, apresentam múltiplas sequências e possibilidades de trajetórias”. Controverte-se, conseqüentemente, a contornos de produções coletivas, dessa forma, proporcionando textos inseridos em outros, constituindo, portanto, um vasto circuito de elementos comunicativos.

Em anuência com Araújo (2013, p. 180), a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) “[...] proporcionaram a criação de novas metodologias de ensino e ferramentas que servem de meio para uma aprendizagem baseada no interesse, criatividade e autonomia do aluno”. Nesse sentido, optou-se neste trabalho pela utilização da ferramenta *Pixton*, *software* que permite a criação de linguagens (por meio da edição de textos, desenhos, ambientes), além de propiciar leitura e interação dos envolvidos. Utilizou-se, outrossim, para divulgação dos trabalhos com as tirinhas, o *blog*, disponível no endereço eletrônico: <http://http://tirinhasnossaturma.life> (diário virtual das práticas dos alunos, no período da intervenção).

Dessa forma, atendeu-se ao que propõe a BNCC (2017), que inclui, entre as competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, o uso das ferramentas digitais para o ensino de Língua Portuguesa, assim se posicionando:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio de diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BNCC, 2017, p. 63).

Do mesmo modo, sobre a inclusão da leitura por meio das mídias, Elias (2012) postula que a análise de textos não lineares (multimodais) é pertinente ao conceito de competência

leitora, e perpassa por conhecimentos/habilidades/attitudes, de acordo com o que é proposto pela BNCC. Precisamos, pois, desenvolver em nossos alunos a capacidade de usar esse conhecimento, a fim de aplicá-lo em attitudes positivas, dialogando com os PCN quando aborda às práticas sociais de leitura.

Assim, o desenvolvimento do projeto de intervenção tem como objetivo: (i) Despertar o interesse e o gosto dos alunos pela leitura, por meio do jogo lúdico instaurado pelo texto humorístico, ferramenta para o desenvolvimento do hábito de leitura e o enriquecimento do vocabulário; (ii) Direcionar o trabalho de compreensão textual, a fim de conseguir construir os vários sentidos possíveis de uma leitura verbal e não verbal; (iii) Instigar o aluno a perceber que um texto é, sobretudo, a manifestação da linguagem, daí a necessidade de sua interação com o que está lendo (ênfoque: gênero textual “tirinha”); (iv) Sistematizar estratégias de leituras específicas de forma a verificar o sentido construído discursivamente.

Além dos baixos índices de proficiência leitora evidenciados pelas avaliações sistêmicas, justificam a importância de desenvolvimento deste projeto a observação empírica dos resultados da prática pedagógica em sala de aula e, primordialmente, a nossa intenção em proporcionar a formação de alunos capazes de explorarem recursos de linguagem, presentes no gênero “tirinha”, desenvolvendo, com isso, o letramento. Entende-se que o letramento permite que o ensino amplie suas possibilidades de linguagens e práticas de leitura, e fomenta um objetivo específico aos trabalho com os gêneros, propiciando dessa forma, a formação de um leitor competente, capaz de atuar criticamente sobre o que lê.

Nesse sentido, a proposta visa a aquisição e divulgação de saberes teóricos que subsidiem um trabalho fundamentado que possa influenciar de forma significativa a competência leitora dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II da escola campo da pesquisa.

Ademais, pretende-se que os resultados da investigação motivem novas ações investigativas, da mesma natureza, no âmbito da escola, com a participação extensiva dos demais professores dos outros conteúdos escolares, não, exclusivamente, os de Língua Portuguesa, considerando que a linguagem permeia todas as atividades educativas.

Tem-se em vista que, uma vez proporcionando mudanças, a contribuição abrangerá o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) da escola, com vistas a possibilitar a elevação dos resultados das avaliações internas e externas de proficiência em leitura, já que a pesquisa levanta estratégias para o trabalho com descritores das matrizes de referência das avaliações sistêmicas (Anexo A).

Além disso, verificar os problemas advindos da realidade leitora desses alunos e projetar enfrentamentos é um ganho profissional e certifica que, por meio da atividade investigativa e do aporte teórico bem definido, o professor pode se tornar pesquisador de sua prática, missão proposta pelo ProfLetras, que possibilita a associação entre reflexão, estudo e prática, a fim de atingir uma melhor atuação profissional.

Compreendendo que os objetivos específicos normalmente definem a estrutura do trabalho dissertativo, pretende-se:

- Explorar conhecimentos referentes à Linguística textual e ao Interacionismo Sociodiscursivo, sobre leitura, leitura de gêneros textuais² e, especificamente, leitura de tirinhas;
- Apresentar diagnóstico de leitura dos alunos;
- Elaborar e desenvolver plano de ação para o desenvolvimento da leitura compreensiva de tirinhas, de uma amostra de alunos do EF II.
- Analisar os resultados produzidos pela ação investigativa desenvolvida na escola.

O trabalho final, apresentado no formato de dissertação, está organizado em três capítulos. O capítulo 1, eminentemente teórico, traz os fundamentos dos estudos sobre Linguística Textual, principalmente como as abordagens indicadas por Marcuschi (2002, 2008), Koch (2004, 2017), Koch e Travaglia (2011), Koch e Elias (2014). Estudos sobre Interacionismo Sociodiscursivo, de acordo com Bronckart (1999, 2006, 2008) e Bakhtin (2003). Traz ainda, estratégias de leitura em conformidade com os propostos por Solé (1998) e Kleiman (2013) e, finalmente, pretende-se, igualmente, lançar mão de recursos digitais no desenvolvimento de atividades práticas de leitura de tirinhas, consoante teorização de Ramos (2010, 2011, 2012, 2014, 2015 e 2017). Estratégias de leitura de hipertextos em consonância à abordagem de Davies (1995). O Capítulo 2 com a metodologia, o contexto do estudo, o diagnóstico e seus resultados. Capítulo 3 com o plano de ação, seu desenvolvimento e resultados e, na sequência, as considerações finais.

² A expressão gênero textual foi utilizada seguindo definição de Marcuschi (2008, p. 154) “[...] quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística, e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. Acrescenta-se tal conceito ao posicionamento de Bronckart (2006): “Nessa perspectiva, os gêneros de textos são produtos de configurações de escolhas entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados pelo uso [...]” (BRONCKART, 2006, p. 143, grifos do autor)”.

CAPÍTULO 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Linguística textual

Os estudos referentes à LT tiveram início na década de 1960. Até então a linguagem era abordada apenas ao nível da palavra e da frase. O surgimento fez parte de uma abrangente dedicação teórica, e houve um percurso de mais de 30 anos para que o termo “Linguística de Texto” fosse empregado pela primeira vez e aceito na análise dos estudos da linguagem. Nessa trajetória, podemos entender que não houve um crescimento linear. Segundo Marcuschi (2002, p. 66) “Seu surgimento deu-se de forma independente, em vários países, dentro e fora da Europa Continental, simultaneamente, e com propostas teóricas diversas”. As orientações de estudos eram heterogêneas, algumas de cunho estruturalista, outras gerativistas e/ou funcionalistas, e com preocupações teóricas variadas.

Nesse sentido, apesar de não haver uma cronologia fixa, três momentos singulares embasaram a teoria e a ampliação dos estudos foi gradual e cada fase buscava superar as lacunas deixadas pela fase anterior. A primeira fase foi a da análise transfrástica, cuja prioridade era o estudo da coesão, em que as propostas de ensino partiam da frase para o texto, e os estudiosos preocupavam com a unidade de sentido de um período, sendo a co-referenciação um exemplo dessa necessidade para melhor compreender o texto. Ou seja, de acordo com Koch (2004), o objeto principal de análise dos estudiosos, ainda não era o texto, esse ainda era entendido como uma “frase complexa, signo linguístico primário” (HARTMANN, 1968, p. 19).

Na segunda da fase da LT, denominada gramática textual, a partir da década de 1980, houve uma ampliação incluindo, juntamente com a coesão, o conceito de coerência. No Brasil, pesquisas sobre a coesão e a coerência textuais tiveram destaque com os trabalhos de Marcuschi (2002, 2008), de Fávero e Koch (2004); de Koch (1997, 2007, 2011, 2017); de Koch e Lima (2004); de Koch e Travaglia (2011) e Koch e Elias (2014). Koch e Travaglia (2011), por exemplo, assim se posicionam:

Os estudos sobre coerência, abstraídas as questões de ênfase e explicitude dos fatores abordados, são quase unânimes em postular que o estabelecimento da coerência depende: a) de *elementos linguísticos* (seu conhecimento e uso), bem como evidentemente, da sua organização em uma cadeia linguística e como e onde cada elemento se encaixa nesta cadeia, isto é, do contexto linguístico; b) do *conhecimento de mundo* (largamente explorado pela semântica cognitiva e/ou procedural), bem como o grau em que esse *conhecimento é compartilhado pelo(s) produtor(es) e receptor(es) do texto*, o que se reflete na estrutura informacional do texto, entendida como a distribuição da informação nova e dada nos enunciados e no texto, em função de fatores diversos; c) *fatores pragmáticos e interacionais*, tais como o contexto situacional, os interlocutores em si, suas crenças e intenções comunicativas, a função comunicativa do texto (KOCH e TRAVAGLIA, 2011, p. 50; grifos dos autores).

Obviamente, todos os fatores descritos pelos autores relacionam-se com outros fatores pragmáticos condizentes com o modelo de mundo do produtor e do receptor do texto e vão determinar as inferências que o receptor fará. À medida que as noções de coesão e de coerência foram sofrendo transformações, passando a diferenciarem-se de forma decisiva, a noção de texto, similarmente, acompanhou essas mudanças. De acordo com Koch e Elias (2014)

O primeiro passo foi constatar que **a coesão não é condição necessária nem suficiente da coerência**: as marcas de coesão encontram-se no texto (“tecem o tecido do texto”), enquanto a coerência não se encontra **no** texto, mas constrói-se a partir dele, em dada situação comunicativa, com base em uma série de fatores de ordem semântica, cognitiva, pragmática e interacional (KOCH e ELIAS, 2014, p. 186; grifos das autoras).

Nesse sentido, os elementos coesivos não são fatores imprescindíveis para se entender um texto. Mesmo sendo curto ou não linear, o texto possui uma unidade de sentido, que ora é direcionada por meio de expressões (verbal, não verbal, corporal, facial e iconográficas), marcas constitutivas da coerência, e ora com o contexto situacional e o conhecimento prévio do leitor. No caso das tirinhas, pode-se observar essas diversas marcas constitutivas do gênero. Com o intuito de exemplificar, segue a Figura 4.

Figura 4 – Tirinha da Turma da Mônica



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

Fonte: Imagem disponível em: Disponível em: <https://www.tirinhas+da+turma+da+monica+para+trabalhar+coesao+e+coerencia>. Acesso em: 10 nov. 2016.

No diálogo estabelecido entre os dois personagens, notamos que a compreensão da narrativa é dependente não apenas da linguagem verbal, bem como da linguagem não verbal. A resposta “Claro! É fácil de achar!”, para a pergunta “Hei! Por favor... você sabe onde mora o cebolinha?”, cria a expectativa de que será fornecida a informação “Sim, naquela casa ali”, ou outra que apontasse para a casa.

Contudo, a sequência da resposta “É só olhar a antena da casa!” exige o acionamento de conhecimentos prévios sobre o personagem Cebolinha. Ademais, a expressão corporal e facial do personagem indagado (Cascão), que é de expectativa pela pergunta, no primeiro quadrinho e de conhecimento da resposta no segundo, é ratificada pelo emprego da expressão verbal coesa “Claro!”, no segundo quadrinho. Nesse caso, a linguagem não verbal é complementar ao entendimento da verbal.

Dessa forma, o leitor desse gênero textual deve dar a devida atenção, não apenas para os elos coesivos. Deve reportar, além disso, para a distinção dos elementos iconográficos que configuram as tirinhas, tais como as significações dos balões, os gestos, as expressões, as onomatopeias e os planos de visão. Por meio do conjunto desses elementos linguísticos consegue trazer à tona, os sentidos inscritos no texto.

Entendemos, segundo a teoria a que nos filiamos, que, para ocorrer a produção de sentido, o leitor deve ativar conhecimentos prévios guardados na memória. Aqui, no exemplo, deve acionar as características que são peculiares a cada personagem da Turma da Mônica. Cebolinha, por exemplo, personagem alvo do enredo da tirinha, é percebido pelos parceiros como uma criança muito travessa, usou sua constituição capilar (só tem cinco fios de cabelo na cabeça) como modelo para a antena de sua casa. Nesse sentido, o texto mostra que a aplicação somente da coesão (materializada por meio da linguagem verbal) não nos dá a coerência textual e o sentido que se busca na leitura, uma vez que a linguagem não verbal significa, e muito, sendo necessária para a leitura compreensiva e inferencial.

Ainda na segunda fase da LT, podemos vislumbrar as características na perspectiva semântica, pois, a coerência de que tratam, apesar de distinta da coesão, pode ser considerada apenas uma relação semântica de enunciados, Beaugrande e Dressler (1997) consideram contraditório estabelecer limites entre sintaxe e semântica e preconiza que a semântica deve ser o ponto de partida na representação do significado ou relações de segmentos textuais.

Prontamente, na terceira fase, denominada teoria do texto, inicia-se a atenção para uma perspectiva pragmática da linguagem; o texto deixa de ser uma abordagem apenas sintático-semântica e passa a ser observado como um mecanismo de comunicação e interação das

pessoas. “Com isso, a pesquisa em LT ganha uma nova dimensão: já não se trata de pesquisar a língua como sistema autônomo, mas, sim, o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta” (KOCH, 2017, p. 27).

Nessa fase, chamada de virada cognitiva, na década de 1990, alavancou-se o interesse pelo processamento cognitivo do texto, com a tendência sociocognitiva. Em convergência, Koch (2017) afirma que:

Com a tónica nas operações de ordem cognitiva, o texto passa a ser considerado resultados de processos mentais: é a abordagem procedural, segundo a qual os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social e têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados para que sua atividade seja coroada de sucesso” (KOCH, 2017, p. 34).

Daí nascem as questões relacionadas ao processamento do texto, às representações do conhecimento da memória, da sequenciação cognitiva da linguagem, associadas às estratégias sociocognitivas e interativas nelas envolvidas, importantes para o embasamento da presente pesquisa.

Segundo Koch (2017),

[...] a partir da década de 1990, além da ênfase dada aos processos de organização global dos textos, assumem importância particular as questões de ordem sociocognitiva, que englobam temas como referenciação, inferenciação, acesso ao conhecimento prévio etc.; e, a par destas, o tratamento da oralidade/escrita, bem como o estudo dos gêneros textuais; este agora conduzido sob outras luzes - isto é, a partir da perspectiva bakhtiniana, voltando, assim, a questão dos gêneros a ocupar lugar de destaque nas pesquisas sobre o texto e revelando-se um terreno extremamente promissor (KOCH, 2017, p. 13).

Koch (2017) ainda analisa o processamento textual como uma implicações estratégicas, que pode ser dividida em cognitivas, sociointeracionais e textualizadoras. Van Dijk e Kintsch (1983) entendem essas estratégias como uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação. Ou seja, aqui o processamento estratégico de leitura de um texto “[...] depende não só de características textuais, como também de características dos usuários da língua, tais como seus objetivos, convicções e conhecimento de mundo, quer se trate de conhecimento de tipo episódico, quer do conhecimento mais geral e abstrato” (KOCH, 2017, p. 38). Outro ponto a ser discutido é que a ação conjunta na execução da atividade, se faz primordial para a desenvoltura do processo linguístico. Sobre isso, Koch e Lima (2004) alegam que

Dentro desta perspectiva, as ações verbais são ações conjuntas, já que usar a linguagem é sempre engajar-se em alguma ação em que ela é o próprio lugar onde a ação acontece, necessariamente em coordenação com os outros. Essas ações não são simples realizações autônomas de sujeitos livres e iguais. São ações que se desenrolam em contextos sociais, com finalidades sociais e com papéis distribuídos socialmente (KOCH e LIMA, 2004, p. 43).

Nessa concepção interacional da linguagem, e considerando o sujeito ator e construtor social, é que é pensado o entendimento de competência leitora, destacada nesse trabalho. A atividade leitora deixa de ser uma mera decodificação de palavras e passa a ser um construto de interação verbal mobilizado pelo entorno sócio-histórico-cultural dos sujeitos envolvidos.

Nos dias atuais, a LT posiciona-se diante de novas perspectivas, como, por exemplo, os suportes linguísticos-semióticos, com a ausência da linearidade, que a princípio eram traços inerentes à tradição textual. Sobre isso, reportamo-nos, novamente, a Koch (2017)

Os textos, conforme foi dito, por serem formas de cognição social, permitem ao homem organizar cognitivamente o mundo. E é em razão dessa capacidade que são também excelentes meios de intercomunicação, bem como de produção, preservação e transmissão do saber. Determinados aspectos de nossa realidade social só são criados por meio da representação dessa realidade e só assim adquirem validade e relevância social, de tal modo que os textos não apenas tornam o conhecimento visível, mas, na realidade sociocognitivamente existente. A revolução e evolução do conhecimento necessitam e exigem, permanentemente, formas de representação notoriamente novas e eficientes (KOCH, 2017, p. 164).

Entende-se, assim, que a LT dialoga com outras ciências, tendo em vista que é uma entidade complexa e multifacetada, de um domínio transdisciplinar. Isso implica que é importante entender o texto como uma entidade mais geral; que se estende a toda e qualquer manifestação e produção de linguagem (oral, escrita, não verbal, multimodal, semiótica). Segundo Koch (2004)

Hoje, parte significativa dos trabalhos em LT, no Brasil, se guiam pela dimensão sociocognitiva e interacional da linguagem. Segundo essa perspectiva teórica, os sujeitos, ao realizarem ações textuais, se submetem a um conjunto de circunstâncias de natureza interacional, cultural e social, as quais determinam e são determinadas por suas práticas, e mobilizam, de forma situada, percepções e sistema de conhecimento, socialmente compartilhados e discursivamente (re)construídos (KOCH, 2004, *et al.*: 2017, p. 12).

Por isso, constitui um desafio para LT propor a transposição da análise linguística verbal aos vários modos de representação para a construção de sentido de um texto, e a presente investigação busca defender que os processos referenciais devem abordar vários elementos de linguagem (multimodais) que assegurem a constituição de um texto.

Nesse sentido, Beaugrande e Dressler (1997) ratificam que

[...] a noção de texto designa toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Consequentemente, essa unidade de produção de linguagem pode ser considerada como uma unidade comunicativa de nível superior (BEAUGRANDE e DRESSLER, 1997, p. 71).

Nessa mesma perspectiva, Koch (2017) defende que o conceito de texto depende das concepções que se tenha de língua e de sujeito. Tomando como ponto de partida, por exemplo, a concepção interacional, em que os sujeitos são dialogicamente ativos, é relevante considerar a síntese ou a sistematização das concepções de texto, na perspectiva da LT apresentadas pela autora que, em seu parecer, se imbricam em determinados momentos.

- 1) texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico (concepção de base gramatical);
- 2) texto como signo complexo (concepção de base semiótica);
- 3) texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica);
- 4) texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática);
- 5) texto como discurso “congelado”, como produto acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva);
- 6) texto como meio específico de realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa);
- 7) texto como *processo* que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitiva);
- 8) texto como *lugar de interação* entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional) (KOCH, 2017, p. 12).

O conceito de texto é assim ampliado. Deixa de contemplar apenas a perspectiva coesiva e passa a postular o conceito de coerência, pertinente à perspectiva pragmática e a considerar a situação de interação entre leitor e texto; assim como, progressivamente, reconhece as estratégias de ordem sociocognitiva para ativar os sistemas de processamento textual. Diante disso, a LT pode ser vista como um campo de estudo que busca dar conta das várias marcas de registros, no processo de comunicação humana. Cada imagem, cada desenho, cada elemento sociocultural e a própria linguagem verbal são evidências do gênero textual trabalhado; que em sua composição une os aspectos semióticos a registros escritos para apresentar diálogos carregados de ideologias, em diferentes personagens.

Justifica-se, assim, a filiação à LT, pelo fato de que para a leitura do gênero tirinhas, por exemplo, há que se levar em conta marcas linguísticas e seus aspectos de textualidade, como: a situacionalidade (observada através da situação comunicativa, que orienta o sentido do

discurso-função contextual); a intencionalidade (a interpretação compatível com as intenções do produtor do texto); a aceitabilidade (é o pacto; o esforço do interlocutor em entender o lido); a informatividade (informações que inauguram um elemento novo ao interlocutor e este deve estar munido de conhecimento prévio).

Reportando ao conceito de textualidade, Antunes (2010, p. 29) argumenta que “Quer dizer, em qualquer língua, e em qualquer situação de interação verbal, o modo de manifestação da atividade comunicativa é a textualidade ou, concretamente, um gênero de texto qualquer. Daí que nenhuma ação de linguagem acontece fora da textualidade”.

Em vista disso, o texto deve ser visto não mais como uma estrutura acabada, mas como parte de exercícios globais das relações pessoais e interpessoais. Segundo Koch (1997, p. 21), “[...] trata-se de tentar compreender o texto no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção”. E, quanto à atividade de leitura, pressupõe não apenas o domínio do sistema alfabético de escrita, necessário à aprendizagem da decodificação de palavras e de textos, conjuntamente, e sobretudo, o desenvolvimento de habilidades de compreensão e de interpretação mediante o acionamento de conhecimentos prévios sobre o assunto e sobre o gênero textual.

1.2 O Interacionismo sociodiscursivo (ISD)

A despeito do entendimento do ISD, segundo aponta Bronckart (2006, 2008), como uma corrente do interacionismo social, para fins deste trabalho interessou-nos o que propõe o próprio Bronckart (1999), a respeito dos conceitos de texto e de gênero textual.

Para o autor, as ações com a linguagem são situadas, realizam-se por meio de textos e, o texto, corresponde a uma unidade comunicativa ou interativa global, que veicula uma mensagem organizada e tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário, em um determinado espaço e num determinado tempo. Nesse sentido, a proposta do autor é de que, já que existem diferentes formas de agir com a linguagem e diferentes textos, o uso da expressão “gêneros de textos” seria equivalente ao uso da expressão “gêneros do discurso” e, sendo assim, é possível admitir que os textos apresentam especificidades que dependem: (i) das características da situação de interação na qual são produzidos; (ii) das características da atividade que está sendo comentada e, (iii) das condições sociohistóricas de sua produção.

Em outras palavras, segundo Bronckart (2006) todo texto pertence sempre a um gênero, apresentando propriedades resultantes da escolha do gênero textual que parece adaptar-se à situação, mas tem especificidades sempre únicas, que derivam das escolhas do produtor em

função de sua situação de produção particular. Pensando no enunciado como uma manifestação verbal, as trocas mútuas de linguagem, segundo o autor, vão gerar a interação; e essa interação delimita o propósito do discurso e o gênero; por meio das circunstâncias em que os falantes se encontram, o ambiente e a posição social.

Dessa forma, Bronckart e sua equipe, ancoram o ISD no interacionismo social de Vygotsky (1996;1998) e na teoria do discurso de Bakhtin (2000;2003;2003). Ambos convergem para uma visão marxista da organização e do funcionamento da sociedade, de como o signo reflete e retrata a realidade em transformação.

Bronckart (1999), em sua obra intitulada *Atividade de Linguagem, textos e discursos*, analisa alguns estudos construídos, de um lado, na perspectiva da psicologia da linguagem (partindo do pressuposto de que as unidades linguísticas traduzem as condutas humanas), e de outro, analisa, sob um viés do interacionismo social, essas condutas humanas considerando-as como sendo expressas pela linguagem e interpretadas como ações situadas. Nesse sentido, “[...] propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização”, corrobora Bronckart (1999, p. 13).

Ao justificar a importância do ISD para a proposição e análise de um trabalho interventivo, é oportuno o entendimento de que há práticas de ensino que caminham na contramão dessa proposta. Mizukami (1986, p. 14), por exemplo, quando faz referência ao ensino tradicional, postula que a aprendizagem que “[...] consiste em aquisição de informações e demonstrações transmitidas, é a que propicia as reações estereotipadas, de automatismos, denominados hábitos, geralmente isolados uns dos outros e aplicáveis, quase sempre, somente às situações idênticas em que foram adquiridas”.

Para Mizukami (1986), o ensino, nesses moldes, prioriza o repasse de conceitos em detrimento da formação do pensamento reflexivo do aluno. Aliada a essa análise, Salvador (1994, p. 100), ao se posicionar sobre a construção do conhecimento em situações educativas, reconhece que “A ideia de um ser humano relativamente fácil de moldar e dirigir a partir do exterior foi progressivamente substituída pela ideia de um ser humano que seleciona, assimila, processa, interpreta e confere significações aos estímulos e configurações de estímulos”.

Nota-se, no campo educativo, que essa mudança de análise favoreceu as propostas pedagógicas que passaram a situar a construção do conhecimento como fruto da interação entre sujeito e objeto de conhecimento e influência de outras pessoas.

Em uma perspectiva interacionista, “homem” e “mundo” são analisados conjuntamente, uma vez que a aprendizagem será o resultado dessa interação. Para Piaget (1974), o indivíduo

é considerado um sistema aberto, em sucessivas reestruturações, em busca de um estágio final nunca alcançado por completo. No sentido Piagetiano de assimilação e de acomodação, o homem está em constante processo de busca por descobertas, seja ela orgânica, seja ela mental. Sobre isso, Mizukami (1986, p. 61) assevera que “O ser humano, como todo organismo vital, tende a aumentar seu controle sobre o meio, colocando-o a seu serviço. Ao fazê-lo, modifica o meio e se modifica”. Nota-se, por meio desses postulados teóricos, a necessidade de dar especial enfoque aos problemas diagnosticados no ensino e na aprendizagem dos alunos.

Com o advento da Teoria dos Atos de Fala e da Teoria da Atividade Verbal, segundo Koch e Elias (2014, p. 61), “[...] a pragmática³ voltou-se para o estudo e descrição dos atos de fala, isto é, para as ações que os usuários da língua, em situações de interlocução, realizam por meio da linguagem, visto que essa passou a ser considerada uma atividade intencional e social, visando determinados fins”.

Porém, a mera alusão dos interlocutores não seria suficiente. Os sujeitos são permanentemente movidos pela esfera social (suas normas, deveres...), além, é claro, das determinações culturais que atingem as manifestações da linguagem. Sendo assim, nasceu um outro tipo de contexto⁴: teoria sociocognitiva; a fim de explicar que, ao entrar em interação, cada um dos sujeitos envolvidos carrega uma bagagem cognitiva, que é um contexto, e, à medida em que vão interagindo, o contexto é, igualmente, alterado. Obrigando-os a se ajustarem a novos contextos cognitivos, nesse caso, sociocognitivos.

No que tange à teoria sociodiscursiva, em harmonia com Bakhtin e Voloshinov (2003, p. 90), “[...] a língua apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta”. Assim, deve ser analisada como um fator social, tendo em vista que, ao relacionar interação e comunicação, surge o papel do ouvinte, que Bakhtin convencionou chamar de ‘o outro’, ou o interlocutor do processo de comunicação. Este, por sua vez, é considerado fundamental para que haja abertura ao diálogo, à negociação e à compreensão do sentido do discurso já que ocupa uma situação responsiva, na fala e na escrita.

Para Bakhtin (2003a),

³ “Os pragmatistas pregavam a necessidade de se considerar a situação comunicativa para a atribuição de sentidos a elementos textuais como os dêiticos e as expressões indiciais de modo geral” (KOCH e ELIAS, 2014, p. 60).

⁴ “O contexto, portanto, é indispensável para a compreensão e, desse modo, para a construção da coerência textual. Da forma como é aqui entendido, o contexto engloba não só o contexto, como também a situação de interação imediata, a situação mediata e o contexto cognitivo dos interlocutores” (KOCH e ELIAS, 2014, p. 63).

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2003a, p. 271).

Na teoria sociodiscursiva, portanto, o ouvinte se torna falante; espera a resposta do outro, mas, de forma concomitante à construção de seu próprio processamento de informação, perante o discurso do outro, agindo dialogicamente. Assim, o ISD dá embasamento para uma intervenção voltada para o dialogismo, para as estratégias de produção, para funções interacionais, para o envolvimento, para a negociação, para a situacionalidade, para a coerência e para a dinamicidade textual.

Como afiançado por Street (1995), citado por Marcuschi:

Este modelo tem a vantagem de perceber com maior clareza a língua como um fenômeno interativo e dinâmico, voltado para as atividades dialógicas que marcam as características mais salientes da fala, melhores saídas para observação do letramento e da oralidade como práticas sociais (STREET, 1995, p. 162).

Nesse sentido, o trabalho com a linguagem deve se dar por meio de uma intervenção voltada para compreensão e para leitura crítica; deve contemplar o contexto sócio histórico do aluno e priorizar sua postura de interlocutor do discurso, ou seja, essa relação mútua, que Bakhtin estabeleceu como o ‘outro’, por meio da troca de informações e de culturas diferentes

A fim de que essa troca se estabeleça, é necessária a utilização de textos e de enunciados concretos, que vislumbrem aspectos sociais, políticos, econômicos, religiosos, midiáticos, educacionais, ideológicos e culturais; apresentados na forma de gêneros, momento em que o aluno tem que assumir vários papéis e vários posicionamentos.

Com base nisso, Bakhtin (2003, p. 261) declara que “[...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Postos em situações sociais, os gêneros são construções concretas que demonstram toda a expressividade da língua em sua essência e diversidade.

Alicerçando-se nessa teorização, Marcuschi (2002, p. 19) revela que os gêneros textuais são “[...] altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas”.

É com embasamento nessas considerações que a proposta de ação interventiva com o gênero tirinhas, tanto impressas quanto digitais, intenciona proporcionar atividades de leitura com ênfase no texto, no leitor e no contexto. Caracteriza-se como um ato de problematizar o escrito, o visual, o pictórico para a formação de um leitor participante, que seja capaz não só de extrair o que está posto, mas interagir com o conteúdo do texto e acrescentar informações em uma construção coletiva e social.

Importante salientar que a proposição foi metodologicamente planejada e desenvolvida mediante estratégias de leitura, tal como propostas por Solé (1998), Kleiman (2013) e Davies (1995), sobre as quais passamos a discorrer, brevemente, a seguir.

1.3 Estratégias de leitura

A proposta de estratégias de leitura em sala de aula é apresentada por Solé (1998). A autora avalia que ao estabelecer estratégias, o aluno planeja sua tarefa de leitura de um modo geral, por meio de perguntas que podem ser feitas para a compreensão do texto e propõe as seguintes etapas: (i) o antes da leitura, (ii) o durante a leitura, (iii) o depois da leitura e (iv) a avaliação.

A autora propõe que as estratégias devem ser ensinadas e assinala como podem ser ensinadas, propondo, para isso, objetivos e questões, conforme o Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Estratégias de Leitura em Sala de Aula

| OBJETIVOS | QUESTÕES |
|--|---|
| 1- Compreender os propósitos implícitos e explícitos de leitura. | Que tenho que ler? Por que/Para que tenho que lê-lo? |
| 2- Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. | Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre conteúdos afins que podem ser úteis para mim? Que outras coisas sei que possam me ajudar: sobre o autor, o gênero, o tipo do texto...? |
| 3- Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial. | Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir o meu objetivo de leitura? Que informações posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes pra o propósito que persigo? |
| 4- Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”. | Esse texto tem sentido? As ideias expressadas no mesmo têm coerência? É discrepante com o que eu penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica? Entende-se o que quer exprimir? Que dificuldades apresenta? |
| 5- Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a autointerrogação. | Qual é a ideia fundamental que extraio daqui? Posso reconstruir o fio de argumentos expostos? Posso reconstruir as ideias contidas nos principais pontos? Tenho uma compreensão adequada dos mesmos? |

| OBJETIVOS | QUESTÕES |
|--|--|
| 6- Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões. | Qual poderá ser o final deste romance? Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser – por hipótese – o significado desta palavra que me é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem? |

Fonte: Elaboração própria da pesquisadora com dados de Solé (1998, p. 73-74).

Comungando, pois com tais estratégias propostas, o trabalho com leitura das tirinhas requer atividades bem direcionadas, visto que é um gênero que traz informações diversas e se apresenta de forma variada, (inclusive no meio digital), sendo imprescindível a verificação e orientação do professor em quais aspectos o texto será explorado, e quais os mecanismos e estratégias serão priorizadas. Fica claro que além das questões sugeridas pela autora, outras questões, adequadas ao texto em estudo, podem ser formuladas pelo professor e até mesmo pelos alunos no processo interacional.

Trabalha-se, ademais, com atividades de leitura compartilhada; baseando-se em Solé (1998), “A ideia que preside as tarefas de leitura compartilhada é, na verdade, muito simples: nelas, o professor e os alunos assumem – às vezes um, às vezes os outros – a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de envolver os outros na mesma” (SOLÉ, 1998, p,118). Com essa estratégia, pretende-se envolver os participantes na formulação de perguntas para textos de suas próprias autorias. Apropria-se do modo de leitura em ciclo, que segundo Solé (1998) assume a seguinte sequência de ações: “Ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever” (SOLÉ, 1998, p. 119). Resumir aqui, seria o mesmo que recapitular, expor oralmente o que foi lido, e a presente sequência poderá sofrer alterações, dependendo da dinamicidade da atividade de leitura proposta.

Para uma estreita consideração dos pressupostos do interacionismo sociodiscursivo considerou-se, do mesmo modo, o proposto por Kleiman (2013) que, ao se referir às estratégias de leitura, faz a seguinte afirmação:

Sabe-se, pelas pesquisas recentes, que é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão. Não é, contudo, qualquer conversa que serve de suporte temporário para compreender o texto (KLEIMAN, 2013, p. 36).

Assim, faz-se necessário pensar no papel do professor/mediador e nas estratégias que são efetivadas para se chegar a um leitor competente. Fica claro que o professor não deve, transmitir aos alunos apenas a versão dele, como aquela autorizada pelo autor do texto; o

dialogismo e a interação surgem como uma estratégia importante para o processamento da leitura e aquisição de autonomia por parte do aluno.

Muito embora não seja o foco central da proposta interventiva trabalhar com a leitura digital, na ação 5, desse estudo, ponderou-se a estratégia proposta pelo pesquisador Davies (1995) que, ao abordar à leitura de hipertextos, cita duas estratégias pertinentes: (i) *scanning* (leitura dinâmica, rápida; a fim de encontrar algo específico no texto, como: nome, data, definição) e (ii) *skimminh* (leitura rápida, objetivando entender as ideias principais do texto).

Consoante Davies (1995, p 150-151), a estratégia chamada *skimminh* “[...] envolve a exploração, pelo estudante, dos aspectos afetivos da interação entre o escritor e o leitor e a estratégia *scanning* têm por objetivo a organização e estruturação do processamento cognitivo do texto”.

Sendo assim, as duas estratégias estão condizentes com leituras rápidas, pertinentes aos suportes digitais utilizados no desenvolvimento da Ação 5 – Oficina de tirinhas digitais em meio digital, desenvolvida neste trabalho.

1.4 Gêneros textuais: o gênero tirinhas

Marcuschi (2002, p. 24) define o texto como “[...] uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. Entendemos, dessa forma, que o texto, ao circular socialmente, em uma enorme quantidade de gêneros textuais, pode ser desde um enunciado escrito a uma simbólica placa de trânsito; uma poesia, uma crônica, uma bula de remédio, uma receita culinária, um cardápio de restaurante, uma capa de livro, um *e-mail*, uma reportagem, um editorial, um estatuto, uma tese de doutorado, um panfleto, uma charge, uma história em quadrinhos, uma tirinha, uma anedota, um manual de instrução, até um romance de vários volumes. De acordo com Soares (2000), cada gênero

[...] tem as suas normas: a estrutura e a organização do texto. Os recursos de coesão textual, os níveis de informatividade, a própria disposição do texto na página não são os mesmos, se trata de uma narrativa, de uma dissertação, de uma argumentação, de um editorial, de uma notícia de jornal, de uma receita culinária (SOARES, 2000, p. 64).

Percebe-se que essa variedade textual refere-se aos diferentes formatos, assumindo as mais diversas funções sociais, com suas propriedades sociocomunicativas e intencionais. Nesse domínio, os gêneros textuais são instrumentos culturais elaborados e utilizados pelo homem. Apresentam-se, pois, com diferentes caracterizações, com vocabulários específicos e empregos

sintáticos apropriados, em consonância ao papel social que exercem. Nessas condições, cabe ao professor e à instituição de ensino criar oportunidades para que o aluno leia esses gêneros, de forma a analisar, a construir e a desconstruir reflexões.

Tomando como ponto de partida os estudos de Bakhtin (1953), verificamos a seguinte assertiva:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos de utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Assim sendo, todos os enunciados se baseiam em formas-padrão e relativamente estáveis de estruturação de um todo (BAKHTIN, 1953, p. 179).

Essa forma-padrão que o autor defende, refere-se a “sequências relativamente estáveis de enunciados”. Sendo, pois, explicada por Koch (2017, p. 153), com a seguinte assertiva “[...] marcadas sócio historicamente, visto que estão diretamente relacionadas às diferentes situações da vida social. É cada uma dessas situações, portanto, que determina a existência de um ou mais gêneros, com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias”. Isso porque, os gêneros textuais são esferas de comunicação com grande heterogeneidade, que compreendem desde uma conversa cotidiana a textos de base científica. E o trabalho com gênero textual, em suas diversas configurações de linguagem, traz desafios ao leitor que são normalmente resolvidos apenas com o contato com a leitura. Entre as várias possibilidades que o trato com o gênero pressupõe esta possibilidade de contato com textos simples e atrativos.

Necessário, nesse sentido, é observar que a noção de gênero defendida por Bakhtin (1953) não é estática, pelo contrário, como qualquer elemento social, o autor reconhece que estes estão sujeitos a várias mudanças, como é o caso dos gêneros midiáticos. Não se pode confundir a noção de “gênero textual” com a de “tipo de texto”; Gênero Textual não constitui uma estruturação apenas textual, pois articula e adequa-se às variadas situações sociais. Van Dijk (1994), com a sua proposta de modelos cognitivos textuais, faz a seguinte contribuição:

Os modelos cognitivos de contexto contêm os parâmetros relevantes da interação comunicativa e do contexto social. São esses modelos que definem a relevância de cada discurso nos vários contextos e, portanto, também a atenção que lhe deve ser dada e o modo como a informação deve ser processada [...] Os modelos de contexto são utilizados para monitorar eventos comunicativos. Trata-se de modelos sociocognitivamente construídos, a partir da vivência em sociedade, que apresentam os conhecimentos, propósitos, objetivos, perspectivas, expectativas, opiniões e outras crenças dos interlocutores sobre a interação em curso e sobre o texto que está sendo lido ou escrito, bem como suas propriedades do contexto, tais como tempo, lugar, circunstâncias, condições, objetos e outros fatores situacionais que possam ser relevantes para a realização adequada do discurso (VAN DIJK, 1994, p. 6).

Esses modelos defendidos pelo autor mobilizam o contexto interacional e o associa às diversas situações sociais e cotidianas, relacionando pois, à múltipla aplicabilidade dos gêneros textuais, no espaço de sala de aula.

1.5 Leitura de tirinhas impressas e digitais

Ao fundamentar a proposta interventiva nos pressupostos da BNCC, considera-se que esse documento faz a proposição de que o texto é central nas unidades a serem trabalhadas na área de Língua Portuguesa e assinala que ele deve ser abordado na perspectiva enunciativo-discursiva, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção. Especificamente sobre a leitura de tirinhas, no Conteúdo Básico Comum (CBC), no eixo temático I, subdivisão de gêneros, prevê a obrigatoriedade da compreensão de textos do gênero “tirinha”.

Assim, ao optar por um trabalho interventivo tendo como recurso as tirinhas, convém salientar que, além de ser um gênero presente no dia a dia dos alunos, circula em variados portadores textuais, é utilizado como recurso de exploração em várias disciplinas escolares, livros didáticos, avaliações sistêmicas, nas próprias revistas em quadrinhos onde normalmente ficam na última página.

Somam-se a essas peculiaridades, o fato de ser um gênero que apresenta características sociocomunicativas definidas por sua funcionalidade, por meio de manifestações de linguagem escrita ou oral, verbal ou não verbal, bastante estáveis, históricas e utilizadas socialmente. Entendemos, pois, que a linguagem das tirinhas e os elementos semióticos que as constituem, ao serem explorados em conformidade com estratégias de leitura e de processamento de texto, podem trazer ganhos ao ensino de leitura. E quando passa-se a reconhecer a importância dos outros recursos semióticos, além da linguagem verbal, como sendo essenciais para a construção de sentido dos textos, reportamo-nos à proposta teórica da LT.

Esses textos variados em circulação colaboram na interação das relações humanas por meio da língua, pois, os elementos enunciativos, segundo Bakhtin (1953, p. 279), são “[...] concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana”. Com esse posicionamento, admitimos que, em se tratando de trabalho com gênero, trabalha-se as relações humanas em sociedade.

Em concordância com estudiosos, as tirinhas são considerados segmentos ou fragmentos de Histórias em Quadrinhos (HQs). Geralmente são constituídas de três ou quatro quadrinhos, apresentando um texto sintético que alia o verbal e o visual no mesmo enunciado e sob a mesma enunciação.

Dentre os pioneiros das “tirinhas”, destaca-se o americano Bud Fisher. O início do seu trabalho, em 1907, foi com caricaturas que ajudaram a fixar a linguagem utilizada hoje nos diversos quadrinhos. No Brasil, Cavalcanti (2005) manifesta o primeiro registro de humor gráfico, denominado “O Carcundão”, publicado em 1931, em Recife/Pernambuco.

Ao gênero textual “tira”, atribuem-se diferentes denominações, a saber: “tira”, “tira cômica”, “tira em quadrinhos”, “tira de quadrinhos”, “tirinha”, “tira de jornal”, “tira diária” e “tira jornalística”. Ramos (2010) ressalta que essa falta de clareza de nomes para se denominar o gênero decorre da falta de conhecimento das características das histórias em quadrinhos e da multiplicidade de seus diferentes gêneros. Nesta pesquisa, utilizaremos o termo “tirinha”, dada a nossa familiaridade com o gênero e tendo em vista, mormente, a idade do público alvo envolvido no trabalho.

Seus principais suportes textuais (veiculadores) são os jornais impressos, revistas, ambientes digitais e editoriais. Nota-se que esse gênero mantém seu espaço de comunicação depois de 100 anos de existência, pois consegue ativar a realidade social, envolvendo temáticas políticas, de entretenimento e filosóficas. Traz, pois, uma linguagem verbal e não verbal, capaz de significar censuras, ideologias e polêmicas. A partir do conceito bakhtiniano de gênero, faz-se necessária a interlocução dialógica, em sala de aula, com essas estruturas textuais discursivas.

No que tange às temáticas abordadas nas tirinhas, de acordo com Marny (1970, p. 200), “As tirinhas americanas não tiveram medo de adentrar em todos os campos; tais como a metafísica, a sátira social e política, a psicanálise; atraindo a leitura, inclusive, dos intelectuais”. Nesse sentido, é possível confirmar que elas ocuparam um espaço vasto e fértil da comunicação, devido ao teor de conteúdo, de expressividade e de peculiaridades opinativas de representação da realidade.

Pensando, pois, no gênero textual tirinhas e suas especificidades à luz dos pressupostos teóricos da LT de base sociocognitiva e interacional Ramos (2017) demonstra como os elementos semióticos interferem no processo de construção de sentido desse gênero; constata que, por vezes a imagem soma-se à linguagem para levar ao efeito de humor e em outros casos, a imagem se faz como elemento único e essencial para se chegar a comicidade.

Apesar de Acezedo (1990) reiterar que os quadrinhos são meios de comunicação de massa, eles não fazem parte do dia a dia de muitas crianças e jovens do EFI e do EFII, o que motiva a pensar em possibilidades de um trabalho voltado para a leitura efetiva de quadrinhos na sala de aula. O interesse por tal gênero, entre os estudantes do 6º ano de escolaridade, é um dos motivadores para a proposição de um trabalho pedagógico e interventivo, que mobiliza para a proposta do uso das tirinhas em ambiente escolar. Além do dinamismo e agilidade são textos curtos e complexos, portanto, favoráveis para a construção do pensamento crítico.

Foram escolhidas tirinhas da Turma da Mônica no formato impresso, que vamos tratar aqui com a sigla TM, do autor Maurício de Souza. Importante assinalar que a opção pelos referidos textos se deu pelo fato de que eles apresentam características peculiares e motivos atraentes, tais como os destacados por Vargas e Magalhães (2011): (i) são apresentadas na última página das revistas da TM de uma forma diferenciada (aparecem sempre na posição vertical); peculiaridade que pode instigar momento de contato direto com o suporte textual; (ii) os alunos podem ter contato com outros textos desse hipergênero – as histórias em quadrinhos são veiculados no início da revista, favorecendo a aproximação com outras leituras; (iii) são narrativas breves, compostas normalmente, por apenas três quadrinhos, direcionando para atividades que desenvolvam o pensamento lógico do aluno; (iv) possibilitam a combinação de linguagem verbal, não verbal, semiótica, com exploração de figuras, de balões, de onomatopeias, de metáforas visuais, propostas na teoria a que nos filiamos nesta pesquisa; (v) por ser de produção nacional, o conteúdo temático aproxima-se da realidade vivenciada pelos alunos e, (vi) observa-se, também, que os cenários, os personagens, as ações e as temáticas trabalhadas nessas tirinhas são, nitidamente, adequados à faixa etária do público alvo assistido.

Na Oficina 5, vale salientar, são utilizadas tirinhas presentes em suporte virtual midiático, consideradas hipertextos. Ancoramos essa perspectiva de abordagem em Ramos (2017, p. 12), o qual afirma que “Neste século XXI, as mídias virtuais ofereceram novas possibilidades: há uma nova flexibilização no uso dos formatos, que passaram a ser criados em diferentes tamanhos”.

Em aquiescência com o que declara Lemke (2002), o hipertexto é diferente do texto impresso não somente pela justaposição das imagens, textos; mas pelas conexões que ele dispõe ao usuário; várias possibilidades de navegação e trajetórias múltiplas, chamada hipermídia. Baseando-se em Coscarelli (2009)

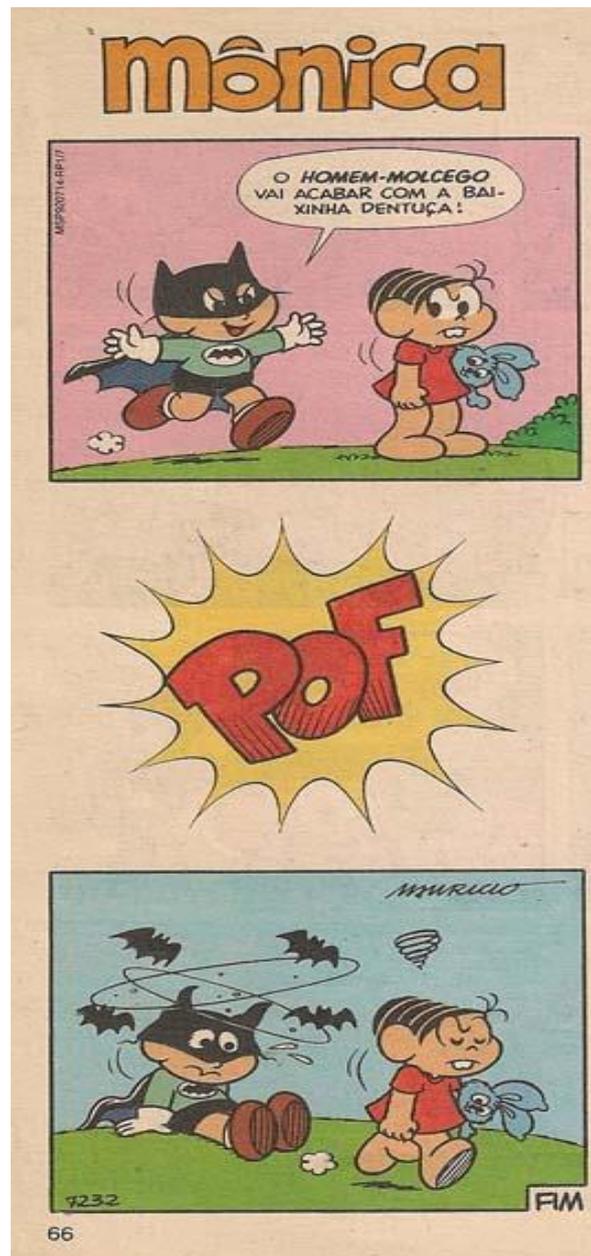
O hipertexto exige busca, navegação, que são habilidades que não costumamos desenvolver em nossos alunos. Não ensinamos os estudantes a navegar nos textos impressos, buscando informações no jornal, nas revistas, nas enciclopédias, nem nas bibliotecas. Normalmente entregamos a eles o texto que precisam ler e não o fazemos procurar por esses textos. Na internet, buscar é importante (COSCARELLI, 2009, p. 553).

Com vistas a essa utilização de hipertextos, percebe-se um convite à autonomia do aluno, pois este é instigado à localizar informações, fazer inferências, reconhecer efeitos de sentido, que pressupõe a leitura crítica e desencadeia a competência leitora. Em consonância às ações midiáticas, faz-se necessários abordar o conceito de Cibercultura, que Bergmann (2006, p. 26) assim define “A cibercultura é definida como um conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento da *Internet* como meio de comunicação, que surge com a intercomunicação mundial de computadores”.

O entendimento é o de que, por meio das TIC, comunidades virtuais vão sendo constituídas, baseadas em interesses comuns; dão assim surgimento a novas formas de pensar e agir; abrindo espaço para novas formas de ensinar. Em conformidade com Chartier (1999), a era digital traz transformações para a prática de leitura, e isso altera o suporte e o modo de ensinar leitura. As tirinhas nas mídias virtuais ajustam-se a essas mudanças e o *blog* (diário virtual) é considerado uma das principais ferramentas de divulgação desse trabalho.

Por tantas especificidades, a própria orientação dos PCN de Língua Portuguesa prevê a utilização dos gêneros para a prática de leitura e de escrita. Lembrando que nosso enfoque, neste trabalho, está circunscrito à prática de leitura. Segue a figura 5, exemplo de uma tirinha apresentada na última página da revista da TM; em sua 1ª edição, 1963:

Figura 5 – Tirinha (Apresentação do Formato e Estrutura)

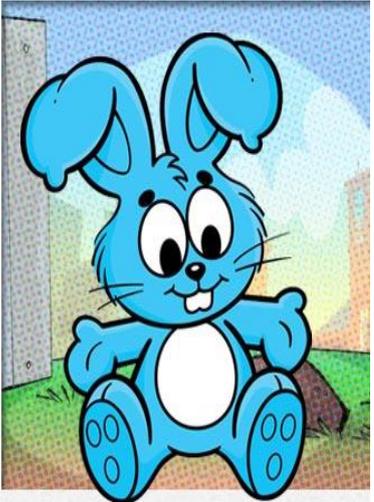


Fonte: Imagem disponível em: <<http://arquivosturmadamonica.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

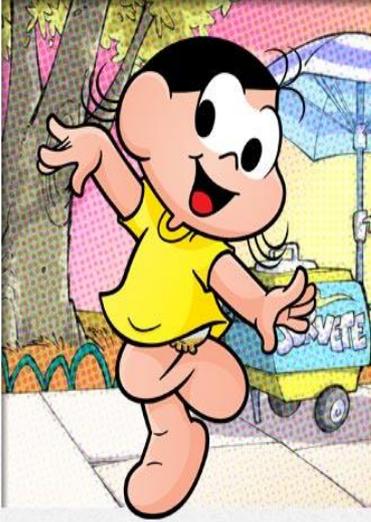
Os leitores dessas tirinhas se deparam com histórias curtas, com um conteúdo temático voltado, muitas vezes, para uma conscientização social, educativa, carregada de humor e ironia. Os personagens mantêm suas peculiaridades ou marcas. Sobre isso, assim se posiciona Cagnin (2014, p. 180) “[...] todos os personagens da Turma da Mônica têm o mesmo formato da cabeça aos pés”. Mas os personagens possuem marcas distintas previamente conhecidas pelo leitor e essa representação é um fator relevante, pois, tais marcas físicas ou psicológicas, já preconcebidas, ajudam no apontamento de pistas e no direcionamento interpretativo do leitor.

Segue o quadro 3 com características predeterminadas de alguns personagens.

Quadro 3 – Personagens e suas Características: TM (Fase Tradicional)

| Personagem | Características físicas e psicológicas |
|--|--|
| <p data-bbox="395 331 494 360">Mônica</p>  | <p data-bbox="657 331 1305 360">Garota forte, gorducha, baixa estatura, veste vermelho.</p> <p data-bbox="657 387 1465 517">“Mônica é a personagem mais conhecida de Mauricio de Sousa. É uma garotinha esperta e cheia de personalidade, que vive pra cima e pra baixo de vestidinho vermelho e agarrada ao seu coelho de pelúcia, o Sansão.</p> <p data-bbox="657 551 1465 680">Nervosinha que só ela, não leva desaforo pra casa. Quando é chamada de baixinha, gorducha e dentuça, ninguém segura suas coelhadas. Isso porque Mônica é a menina mais forte do Bairro do Limoeiro, onde mora – e talvez até do mundo!</p> <p data-bbox="657 714 1465 938">Hoje, além dos quadrinhos, em que aparece como líder imbatível e dona absoluta da rua, Mônica é estrela de cinema, teatro, tem vários produtos que levam o seu nome, faz campanhas educativas e comerciais de televisão, além de ser embaixadora do Unicef (a única personagem de quadrinhos do mundo a ter essa honra), embaixadora do Turismo no Brasil e embaixadora da Cultura. Estrela mais versátil, impossível”.</p> <p data-bbox="657 972 1465 1196">Origem: Para criá-la, em 1963, Mauricio se inspirou em sua própria filha, que na época demonstrava uma forte personalidade. A menina era gorducha, dentuça e de baixa estatura, atributos que também foram transferidas para sua criação de forma caricata e exagerada, assim como sua personalidade forte e briguenta. Mônica estreou nas tiras de jornal do Cebolinha e teve sua primeira revista publicada em 1970.</p> <p data-bbox="657 1229 1465 1285">Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/monica/>. Acesso em: 1º fev. 2019.</p> |
| <p data-bbox="395 1294 494 1323">Sansão</p>  | <p data-bbox="657 1294 1465 1350">“Este coelhinho de pelúcia azul inanimado é o bichinho de estimação da Mônica.</p> <p data-bbox="657 1384 1465 1485">Os garotos da Turminha, principalmente o Cebolinha e o Cascão, adoram pegá-lo escondido da Mônica e dar nós em suas orelhas, o que deixa a dona da rua ainda mais furiosa!</p> <p data-bbox="657 1518 1465 1977">Origem: Criado em 1963, sua primeira aparição foi junto com sua dona na tira do Cebolinha (nº 18) do jornal Folha de S. Paulo. Ao criar o Sansão, Mauricio inspirou-se no verdadeiro coelho que a própria Mônica, sua filha, arrastava pela casa quando tinha 2 anos. Mas, naquela época, ele era amarelo, recheado de palha, grandão e pesado. Dele não sobrou quase nada. O segundo Sansão veio quando Mônica, aos 7 anos, apresentou-se com seu pai - Mauricio de Sousa - num programa de TV, e foi presenteada com um coelho de pelúcia azul, que ela guarda até hoje. No início, o Sansão dos quadrinhos não tinha nome. O personagem só foi batizado em 1983, quando uma menina de 2 anos, chamada Roberta Carpi, de Ribeirão Preto, ganhou num concurso. A primeira história em que o Sansão apareceu com seu nome definitivo foi intitulada “Tum Dum Tum Dum Tum Dum”, na revista Mônica nº 161, em setembro de 1983, da Editora Globo.</p> <p data-bbox="657 2011 1465 2067">Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/sansao/>. Acesso em: 1º fev. 2019.</p> |

| Personagem | Características físicas e psicológicas |
|--|---|
| <p data-bbox="379 264 512 295">Cebolinha</p>  | <p data-bbox="659 264 1465 331">Tem apenas cinco fios de cabelo que estão sempre espetados. Quando fala, troca o “R” pelo “L”.</p> <p data-bbox="659 365 1465 499">“Inteligente e malandrinho, está sempre arquitetando planos infalíveis para derrotar a Mônica e se tornar o dono da rua. O problema é que os planos sempre dão errado, o que resulta sempre em coelhadas no final da história.</p> <p data-bbox="659 533 1465 667">Ele tem um bichinho de estimação chamado Floquinho – um cachorrinho tão peludo, que nunca se sabe se está indo ou voltando – e seu melhor amigo é o Cascão, com quem vive aventuras incríveis!”</p> <p data-bbox="659 701 1465 936">Origem: O Cebolinha existiu mesmo e fazia parte de uma turma de garotos da infância de Mauricio, lá em Mogi das Cruzes, no interior de São Paulo. Suas características acabaram servindo de inspiração para a criação do personagem, em 1960. Sua primeira revista foi lançada em 1973. Ele já foi mais gordinho, mais crescidinho e até mais cabeludo, mas sempre com o mesmo jeito “engaçado” de falar. Nas horas vagas, também é astro de TV, cinema e teatro.</p> <p data-bbox="659 969 1465 1061">Disponível em: http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/cebolinha/. Acesso em: 1º fev. 2019.</p> |
| <p data-bbox="400 1061 491 1093">Cascão</p>  | <p data-bbox="659 1061 1465 1128">Sujo, não gosta de tomar banho; usa um vestuário amarelo e xadrez. Esperto, atrapalhado, imaginação fértil.</p> <p data-bbox="659 1162 1465 1364">“Cascão é um garotinho muito esperto que tem pavor de água e, por causa disso, nunca tomou banho. É o amigo inseparável do Cebolinha, com quem vive aprontando muitas confusões e planos infalíveis para derrotar a Mônica – geralmente é ele quem estraga todos. Além disso, adora inventar seus próprios brinquedos usando todo tipo de sucata e muita imaginação.</p> <p data-bbox="659 1397 1465 1464">Seu bichinho de estimação é um pouco diferente dos outros: um porquinho, chamado Chovinista. Por que será, hein?”</p> <p data-bbox="659 1498 1465 1767">Origem: Cascão nasceu em 1961, baseado nas recordações de infância do próprio Mauricio, em um garoto que brincava na rua, em Mogi das Cruzes (interior de São Paulo), com o irmão do desenhista. Mauricio conta que, no início, teve receio da reação do público, pois temia que os leitores não gostasse deste personagem com “mania de sujeira”. A aceitação, entretanto, foi imediata e a popularidade cresceu tanto que, desde agosto de 1982, Cascão tem sua própria revista.</p> <p data-bbox="659 1800 1465 1868">Disponível em: http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/cascao/. Acesso em: 1º fev. 2019.</p> |

| Personagem | Características físicas e psicológicas |
|---|---|
| <p data-bbox="397 264 493 297">Magali</p>  | <p data-bbox="655 264 1437 297">Apesar de comer muito, continua magra, usa um vestido amarelo.</p> <p data-bbox="655 331 1469 499">“Magali é uma garota meiga e delicada, mas que tem um apetite absolutamente incontrolável. Ela devora qualquer tipo de comida que aparece na sua frente e, por incrível que pareça, continua sempre magra e esbelta! Não é à toa que, cada vez que ela passa, o coração do Quinzinho (o filho do padeiro) bata mais forte...”</p> <p data-bbox="655 533 1469 600">Ela é a melhor amiga da Mônica e tem como bichinho de estimação um gato branquinho chamado Mingau”.</p> <p data-bbox="655 633 1469 801">Origem: Magali é outra personagem baseada numa das filhas do Mauricio. A Magali verdadeira era (e ainda é) realmente comilona e devorava uma melancia inteira quando criança. Mauricio criou a Magali em 1964, e a personagem ganhou sua primeira revista em 1989.</p> <p data-bbox="655 835 1469 902">Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/magali/>. Acesso em: 1º fev. 2019.</p> |
| <p data-bbox="397 927 493 960">Mingau</p>  | <p data-bbox="655 927 1469 994">“O gatinho da Magali é uma graça e mimoso como a dona. Embora não tenha o mesmo apetite.</p> <p data-bbox="655 1028 1469 1128">É branco, da raça agridá, esperto, fanfarrão e ciumento com as suas coisas, principalmente com sua almofada. Tem muita imaginação e fala com os outros bichos, em forma de balões de pensamento.</p> <p data-bbox="655 1162 1469 1263">Participa ativamente da vida da casa, da família, com sua graça e elegância. Todos o adoram. Menos o pai da Magali, coitado. Pudera: ele tem alergia a pelos de gato.</p> <p data-bbox="655 1296 1469 1364">Nas histórias em quadrinhos, o Mingau se comporta exatamente como um bichano doméstico. Daí seu encanto”.</p> <p data-bbox="655 1397 1469 1532">Origem: O personagem apareceu desde a primeira edição da revista da Magali, em 1989, mas não tinha nome. No segundo número, foi lançado um concurso para a escolha do seu nome: 65 crianças sugeriram Mingau, entre muitas sugestões.</p> <p data-bbox="655 1565 1469 1632">Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/mingau/>. Acesso em: 1º fev. 2019.</p> |

| Personagem | Características físicas e psicológicas |
|---|--|
| <p data-bbox="365 264 523 295">Chico Bento</p>  | <p data-bbox="657 264 1465 331">Originado do interior paulista; utiliza uma linguagem regional; vestimenta caipira.</p> <p data-bbox="657 365 1465 495">“Chico Bento é uma criança que representa a pureza, a simplicidade e a simpatia que caracterizam as pessoas do interior paulista. É o típico caipira que anda de pé no chão, usa um chapéu de palha e toca modas de viola.</p> <p data-bbox="657 533 1465 696">Mora na Vila Abobrinha, onde adora gastar seu tempo nadando no rio, pescando, dormindo na rede e brincando com os seus amigos. Não é muito chegado aos estudos e tem um carinho enorme pelos animais do seu sítio, como a galinha Giselda, o porquinho Torresmo e a vaca Malhada”.</p> <p data-bbox="657 734 1465 1234">Origem: Chico Bento nasceu das observações do Mauricio junto ao homem do campo, morador do alto do Tietê, área próxima à cidade de Mogi das Cruzes e ao Vale do Paraíba, na sua porção paulista. O nome do personagem foi emprestado de um tio-avô de Mauricio, que ele nem chegou a conhecer, mas sobre o qual ouviu muitas histórias engraçadas, contadas por sua avó – a vó Dita, também retratada nos quadrinhos do Chico. O personagem foi criado em 1961, mas sua primeira revista só foi lançada em agosto de 1982. Nela, até hoje, a Turma da Roça, formada por Rosinha, namorada do Chico, Zé Lelé, Hiro, Zé da Roça, a professora Dona Marocas, o padre Lino e vários outros personagens, vive divertidas histórias num ambiente gostoso e pacato do interior. Quando surgiu, nas tiras de jornal, Chico era coadjuvante de Zé da Roça e Hiro, e seu visual era bem diferente. Na época, ele era uma versão mirim do Jeca Tatu, personagem clássico das histórias de Monteiro Lobato.</p> <p data-bbox="657 1272 1465 1339">Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/chico-bento/>. Acesso em: 1º fev. 2019.</p> |
| <p data-bbox="391 1368 497 1400">Rosinha</p>  | <p data-bbox="657 1368 1465 1435">Usa tranças; vestido de chita; originada do interior; possui um namorinho tímido com Chico Bento.</p> <p data-bbox="657 1469 1465 1570">“Menina da roça que usa trancinha com fitinhas e vestido de chita. É bonita e decidida. Um encanto para os olhos do Chico Bento, com quem mantém um namorinho tímido, cheio de olhares e mimos”.</p> <p data-bbox="657 1608 874 1639">Bonita e decidida.</p> <p data-bbox="657 1677 1465 1744">Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/rosinha/>. Acesso em: 1º fev. 2019.</p> |

| Personagem | Características físicas e psicológicas |
|---|---|
| <p data-bbox="395 264 493 293">Zé Lele</p>  | <p data-bbox="659 264 1461 331">Primo de Chico Bento; originado do interior. Aventureiro; atrapalhado; divertido; não gosta de estudar.</p> <p data-bbox="659 365 1461 465">“Como já diz o seu nome, é bem devagar quando o assunto é inteligência. Por isso, vive confundindo tudo, o que resulta em muitas confusões, trapalhadas e diversão!</p> <p data-bbox="659 499 1461 566">Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/ze-lele/>. Acesso em: 1º fev. 2019.</p> |
| <p data-bbox="379 815 509 844">Franjinha</p>  | <p data-bbox="659 815 1461 882">Cientista da turma; possui um laboratório; veste blusa vermelha e bermuda preta. Inteligente e curioso.</p> <p data-bbox="659 916 1461 1016">“Franjinha é o cientista da turma. Inteligente e curioso, vive às voltas com seus inventos malucos que, às vezes, até dão certo. Ele adora testar suas invenções com os amiguinhos.</p> <p data-bbox="659 1016 1461 1084">Tem seu “laboratório” num galpãozinho no fundo do quintal e seu bichinho de estimação é seu fiel companheiro Bidu.</p> <p data-bbox="659 1120 1461 1220">Com a mania de tentar ajudar o Cebolinha ou o Cascão contra a Mônica, inventa coisas incríveis e que nem sempre dão certo. Daí até ele leva coelhadas”.</p> <p data-bbox="659 1254 1461 1321">Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/franjinha/>. Acesso em: 1º fev. 2019.</p> |
| <p data-bbox="395 1375 493 1404">Anjinho</p>  | <p data-bbox="659 1375 1461 1442">Cabelos loiros e encaracolados; possui asas. Herói; protetor; gosta de brincar com as crianças; evita brigas entre os personagens.</p> <p data-bbox="659 1476 1461 1576">“O Anjinho das historinhas da Mônica é um anjo de verdade, que desceu das nuvens para se misturar com as crianças e protegê-las dos perigos.</p> <p data-bbox="659 1612 1461 1713">Seu maior desafio é quando os meninos aprontam com a Mônica. Daí, ninguém consegue evitar as coelhadas que a dentucinha distribui. Às vezes, sobra até para ele.</p> <p data-bbox="659 1749 1461 1850">Volta e meia, tem que dar uma subidinha para receber ordens. Mas volta rapidinho para continuar brincando de ser criança com a Turma.</p> <p data-bbox="659 1883 1461 1951">Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/anjinho/>. Acesso em: 1º fev. 2019.</p> |

| Personagem | Características físicas e psicológicas |
|--|---|
| <p data-bbox="411 264 478 293">Bidu</p>  | <p data-bbox="657 264 1463 331">Cãozinho de estimação de Franjinha; pequeno; possui pelo azul. Brincalhão; esperto; conversa com objetos.</p> <p data-bbox="657 365 1463 499">“Bidu é o cãozinho de estimação do Franjinha. E, apesar de quase sempre acompanhar as aventuras da Turminha, tem suas próprias histórias também, nas quais adora filosofar, conversar com objetos – como a Dona Pedra – e outros animais”.</p> <p data-bbox="657 533 1463 633">Sua maior dificuldade é conviver com o Bugu (um outro cachorrinho), que vive querendo tomar seu lugar na história, mas que, no final, sempre tem que dizer “<i>Adeus, mamãe!</i>”</p> <p data-bbox="657 667 1463 902">Origem: Bidu nasceu, juntamente com o Franjinha, no dia 18 de julho de 1959, nas páginas da Folha da Manhã (atual Folha de S.Paulo), jornal em que Mauricio trabalhava como repórter policial. A ideia do personagem surgiu de lembranças de quando era garoto, no interior de São Paulo, e o nome veio de um concurso feito na redação do jornal. E como foi o primeiro personagem de sucesso do Mauricio, até hoje é o símbolo da Mauricio de Sousa Produções.</p> <p data-bbox="657 936 1463 992">Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/bidu/>. Acesso em: 1º fev. 2019.</p> |
| <p data-bbox="352 1003 539 1032">Dona Marocas</p>  | <p data-bbox="657 1003 1463 1037">“É a professora do Chico Bento. E como ela sofre com os alunos”.</p> <p data-bbox="657 1070 1463 1126">Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/dona-marocas/>. Acesso em: 1º fev. 2019.</p> |
| <p data-bbox="411 1496 478 1525">Hiro</p>  | <p data-bbox="657 1496 1463 1563">“Este nissei (filho de imigrantes japoneses) é um dos amiguinhos do Chico Bento.</p> <p data-bbox="657 1597 1463 1664">Mesmo morando no interior, Hiro e sua família são bem tradicionais em relação aos costumes e à cultura japonesa”.</p> <p data-bbox="657 1697 1463 1753">Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/hiro/>. Acesso em: 1º fev. 2019.</p> |

Fonte: Elaboração própria da pesquisadora com dados disponíveis em no site da Turma da Mônica. Textos e imagens disponíveis em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/>>. Acesso em: 1º fev. 2019.

Além das características dos personagens, faz-se necessário referenciar, da mesma maneira, as intenções dos formatos dos balões. Cagnin (2014) faz alusão a importância dos formatos dos balões, associado ao contexto da tirinha, como uma representação de uma linguagem que exprime as mais variadas reações e sentimentos dos personagens. Tal recurso possibilita “transformar assim uma forma convencional em figurativa, uma realidade linguística (abstrata), em realidade física e concreta” (CAGNIN, 2014, p. 142). Na figura 6, constam os principais balões apresentados pelo autor.

Figura 6 – Formato de Balões



Fonte: Cagnin (2014, p. 141-144). Tipos de balões compilados pela pesquisadora.

Nessa perspectiva, é importante observar que dentro dos balões existem os diálogos por meio da representação de uma linguagem verbal ou não verbal, e isso vai ser posto de acordo com o sentido que o autor quer oferecer ao texto. Observa-se que na linguagem verbal, o tamanho das letras irá representar o tom de voz; bem como sua estruturação visual, pois os autores, na maioria das vezes, utiliza esses códigos como pistas deixadas no texto para revelar o que está implícito.

Além disso, através das expressões dos personagens, o leitor consegue inferir dados implícitos do texto, que não estão veiculados na linguagem verbal; como sentimentos e sensações. Segue quadro de algumas dessas expressões:

Quadro 4 – Expressões dos Personagens

| Sentimentos ou sensações. | Exemplificação do quadrinho com a expressão do personagem. |
|---------------------------|--|
| Decepção |  |
| Desconfiança |  |

| Sentimentos ou sensações. | Exemplificação do quadrinho com a expressão do personagem. |
|---------------------------|---|
| Desdém/ desprezo |  |
| Felicidade |  |

| Sentimentos ou sensações. | Exemplificação do quadrinho com a expressão do personagem. |
|---------------------------|--|
| Ternura |  |
| Tristeza |  |
| Medo |  |

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora, com imagens retirados do *Blog Parcimônia*. Disponível em: <<http://parcimoniadna.blogspot.com/2014/04/recursos-textuais-das-historias-em.html>>. Acesso em: 10 de out. 2018).

No desenrolar dos diálogos existem as correspondências entre as interjeições, onomatopeias e metáforas visuais, que confere maior expressividade às falas dos personagens. Essa associação de signos nas tirinhas “[...] se complementam, reforçam-se, um comportando o outro e permitindo que o leitor preencha as lacunas como um leitor ativo” (FOGAÇA, 2003, p. 124). Outro recurso considerável nas tirinhas é a entonação das falas, uma vez que introduz intensidade ao diálogo, Bakhtin (2000, p. 321) conceitua a entonação como elemento importante para a conexão de discurso e contexto nas relações dialógicas. E a teoria da LT corrobora para o entendimento de se considerar a importância da imbricação dos recursos verbais e não verbais, a fim de ocorrer a negociação e o dialogismo dos efeitos de sentido do texto.

Pensa-se ainda, que quando um quadrinista desenvolve os enunciados das tirinhas possui intenções (sejam explícitas ou implícitas) de representar ações do cotidiano da sociedade; e, muitas vezes, por meio de seus personagens constrói sujeitos ativos com representações sociais. Em sentido amplo, ancorados em Travaglia (2015) quando aborda o conceito e objetivo desses textos:

[...] uma pequena narrativa quadrinizada, não precisa ser uma história e pode até ter um só quadro, mas há sempre narratividade. É comum ter um ou mais personagens constantes, com determinadas características de interesse, fundamental para o entendimento da tira e seu objetivo. Geralmente, as tiras são usadas para a crítica social ou de algum caráter [...] (TRAVAGLIA, 2015, p. 70).

Assim sendo, as tirinhas, com suas construções de sentido, veiculam informações e críticas sociais adequadas às reflexões que envolvem a interação do leitor ao grupo; o que confirma pois, a importância de um trabalho voltado para o letramento, princípio propício para atingir à competência leitora.

Na figura 7, tirinha retirada da última página da revista da TM, com o título “Inclusão Social”, podemos vislumbrar esse importante aspecto da leitura:

Figura 7 – Tirinha Denominada Inclusão Social

INCLUSÃO SOCIAL



PANINI COMICS

PANINI BRASIL LTDA.
 Diretor-Presidente: José Eduardo Gouveia Martins
 Diretor Administrativo e Financeiro: Roberto Augusto Bezerra
 Diretor de Operações e Editorial: Iram Ataíde Faria
 Diretor Comercial e Marketing: Mendo Borges



Nº 48 - Agosto de 2011

EDITORIAL

Gerente de Publicações / Editor-Chefe: Érico Rodrigo Meilb Ross
 Editor Sênior: Emerson Aguiar / Editora-assistente: Tatiara Yoshizumi
 Designers: Henrique Ozam, Jacqueline de Lima, Manuel Hsu
 Diagramadores-assistentes: Alexandre Guzikovskiy, Felipe Benas

COMERCIAL E MARKETING

Coordenador de Marketing: Marcelo Adriano de Silva
 Consultor de Assinaturas: Rodrigo Lopes Neto
 Publicidade: R&S Comunicação - Incomex Veia, Rubens Fukui
 Tel.: (11) 3062-0601 / 3058-6738 - comex@rfs.com.br / www.publipanini.com.br
 Assessoria de Comunicação: Litera - Imprensa.panini@litera.com.br

IMPRESSÃO

Esta revista foi impressa pela São Francisco Gráfica e Editora

DISTRIBUIÇÃO

FC Comercial e Distribuidora S/A - R. Dr. Kenkichi Shimomoto, 1678, sala A, CEP 00045-300 - Cosaco - SP



Saiba Mais! Turma da Mônica é uma publicação mensal da Panini Brasil Ltda. Administração, Redação e Publicidade: Almeida Calogás, 425 - Centro Empresarial Toriboro - CEP 05483-110 - São José - SP - Brasil. © 2011 Mauricio de Sousa e Mauricio de Sousa Produções Ltda., todos os direitos reservados - www.monica.com.br. Direitos desta edição no Brasil e em Portugal reservados à Panini Brasil Ltda. As histórias, personagens e nomes apresentados nesta revista, bem como suas idéias e semelhanças, salvo quanto indicado, são propriedades de Mauricio de Sousa Produções e publicados sob sua licença. Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem a prévia autorização dos editores. Data desta edição: agosto de 2011.



Estúdios Mauricio de Sousa

Presidente: Mauricio de Sousa
 Diretora: Alice K. Toledo, Marco R. A. Souza,
 Mônica S. e Sousa, Yara Meira Silva
 Assessora Especial da Presidência: Marina Ochsenhofer

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Diretora Executiva: Alice K. Toledo. Redação: Mauricio de Sousa, Marina Toledo e Sousa, André Bines, Edson Luis Sabatini, Emerson S. Abreu, Felipe C. Ribeiro, Fábio T. de Jesus, Gerson L. B. Teixeira, João Marcos P. Mendonça, Lancaster Mota, Marcelo Barreto de Lacerda, Paulo R. Beck, Roberto Munhoz, Robson B. Lacerda. Desenhos: Altino O. Lobo, Carlos A. Pereira, Denis Y. Ojeda, Emy T. Y. Accoto, Enrique Valdez, Fernando Luis Campos, Gustavo B. Rogins, José Aparecido Cavalcante, Lino Poes, Olga M. Oggesseira, Ricardo Roeblo, Roberto M. Pereira, Sidnei L. Sakutze, Wellington Dias. Arte-final: Clarissa Hirabayashi, Cleber Galles, Cristiane Colhedo, Cristiane H. Ando, Fábio Accoto, Jaime Podvinn, Juliana M. de Assis, Kazuo Yamashita, Lilian A. Almeida, Marcos Fernando Silva, Patricia L. Zaccaren, Reginaldo B. Almeida, Rudnei C. Accoto, Sérgio T. Orsiccio, Tatiara M. Barros, Viviane Yamabuchi, Wagner Bonita. Ilustrações: Camilo Fernandes, Mauro Souza, Zeno Aguiar. Letras: Carlos Kiro, Eliza T. K. B. Lacerda. Assessoria: A. Maurício de Sousa Neto, Antônio R. F. Guedes. Cor: Andréia Moreira Furutani, Miliana S. Tomihaga, Sandra Yamazaki. Layout de PáscoaTempo: Maria Amélia Gomes. Assistentes de Arte: Adriano Nunes de Sousa, Alexandre de Sousa, Carlos Wagner Furten, Guilherme Macedo, Kato Renato Bruto, Rogério Quadro, Thompson Eduardo Correa, Valério Spada Sousa G. Melo. Coordenação de Arte: Maria Aparecida Roberto, Maria de Fátima A. Claro. Planejamento Editorial: Sidney Guzman. Revisão de textos: Ivana Melo, Solange M. Lemes. Escritório Mauricio de Sousa - Rua do Curume, 745 - Bloco F - Lapa - São Paulo - SP - CEP 05095-001 - Tel.: (11) 3013-5000.

MERCHANDISING

Diretora Executiva do Estúdio: Alice K. Toledo. Designer: Emy T. Y. Accoto. Desenhos: Denis Y. Ojeda. Arte-final: Marco A. Oliveira, Romeu T. Fustorum. Comercial: Diretora: Mônica S. e Sousa. Gerente Geral de Licenciamento: Arnaut Araújo de Sousa. Gerente de Produtos Editoriais: Rodrigo Pava. Gerente de Promoções: Edson Santos. Projetos Especiais: Diretor: Abel Mesquita Zamboni. Internacional: Vice-Presidente: Yara Meira Silva. Diretora: Mayra C. Silva. Teatro: Produtor: Mauro Toledo e Sousa. Tel.: (11) 3013-5021. Bom: Diretor Executivo: Marco R. A. Souza. Exposições: Jacqueline Mouradian. Núcleo de Atendimento: Daniela E. Gomes, Debora A. Casceli, Erica Rozzini, Theresinha S. Branco. Tel.: (11) 3013-5055 - Redação: Nana Melo.

Supervisão Geral: Mauricio de Sousa

Instituto Maurício de Sousa
 InstitutoMauricio@ins.com.br
 © 2011 Mauricio de Sousa Produções.
 Todos os direitos reservados.
www.monica.com.br
 e-mail: msp@turmadamonica.com.br

ATENÇÃO AO ASSINANTE

| | |
|----------------|--|
| 2ª VP | 19h às 18:00 h |
| São Paulo | (11) 3013-4444 |
| Rio de Janeiro | (21) 3013-4114 |
| São Francisco | (31) 3013-4114 |
| Caracas | (86) 3013-4114 |
| Fortaleza | (85) 4013-4114 |
| Porto Alegre | (51) 4013-4114 |
| Brasília | (61) 3013-7914 |
| Salvador | (71) 4013-4114 |
| Internet | www.monica.com.br |
| Fax | (11) 3048-4114 |



Fonte: Imagem disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/>> Acesso em: 12 dez. 2017.

Sendo assim, uma amostra de tirinhas (destacadas da última página das revistas da TM) foram exploradas como um material de leitura pedagógica durante a atividade interventiva, com o propósito de possibilitar o desenvolvimento de habilidades de leitura compreensiva de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II.

O entendimento é de que esse gênero textual dispensa qualquer tipo de memorização e pode despertar a curiosidade do aluno, oportunizando uma reflexão sobre o tema abordado, por meio de suas próprias hipóteses e conclusões, pois elas não se apresentam de forma óbvia; sempre há espaço para deduções, para subentendidos e inferências, mesmo que para isso haja a necessidade de intermediação do professor.

CAPÍTULO 2 METODOLOGIA, CONTEXTO E DIAGNÓSTICO

2.1 Pesquisa qualitativa/Pesquisa-ação

A investigação foi desenvolvida a partir de uma abordagem com delineamento metodológico qualitativo nos moldes da pesquisa-ação interventiva. A pesquisa de cunho qualitativo é aquela que trabalha, predominantemente, com dados qualitativos, ou seja, as informações coletadas não são expressas, necessariamente, em números, gráficos ou tabelas. A opção por esse delineamento se deu pelo fato de ele apresentar características básicas que vão ao encontro das ações propostas nesta pesquisa. Sobre essas características, Cassel e Symon (1994) afirmam que há

a) um foco na interpretação ao invés de quantificação: geralmente, o pesquisador qualitativo está interessado na interpretação que os próprios participantes tem da situação sob estudo; b) ênfase na subjetividade ao invés da objetividade: aceita-se que a busca de objetividade é um tanto quanto inadequada, já que o foco de interesse é justamente a perspectiva dos participantes; c) flexibilidade no processo de conduzir a pesquisa: o pesquisador trabalha com situações complexas que não permite a definição exata e a priori dos caminhos que a pesquisa irá seguir; d) orientação para o processo e não para o resultado: a ênfase está no entendimento e não num objetivo pré-determinado, como na pesquisa quantitativa; e) preocupação com o contexto, no sentido de que o comportamento das pessoas e a situação ligam-se intimamente na formação da experiência; f) reconhecimento do impacto do processo de pesquisa sobre a situação de pesquisa: admite-se que o pesquisador exerce influência sobre a situação de pesquisa e é por ela também influenciado (CASSEL e SYMON, 1994, p. 127-129).

Assim, a investigação foi conduzida: (i) de forma flexível, já que a situação de sala de aula se nos apresenta complexa; (ii) foi considerado, além do contexto de sala de aula, o contexto de vivência dos alunos; (iii) durante todo o desenvolvimento do plano de atividades, os alunos tiveram participação ativa na produção dos dados, por meio do processo de interação e expressão de suas distintas percepções de mundo, de valores e de crenças; (iv) os dados foram interpretados de forma subjetiva e qualitativa, embora em algumas ações interventivas fez-se necessário utilizar dados percentuais para apresentação de resultados e, finalmente, (v) considera-se que o impacto dos resultados se farão presentes nas ações posteriores à pesquisa, não só por parte da pesquisadora, mas, ao mesmo tempo, pelos demais professores da escola.

Quanto aos objetivos pretendidos, a pesquisa é de natureza exploratória, já que previu um levantamento bibliográfico inicial e análise dos resultados de leitura de uma turma do 6º ano do EFII, com vistas a uma aproximação e uma familiaridade com o tema proposto. É, além

do mais, descritiva, dada a etapa indispensável para a descrição das dificuldades de leitura de tirinhas, reveladas no diagnóstico, e dos resultados, após cada ação interventiva.

Já com referência à pesquisa-ação, caracterizada por Thiollent (2007) como

[...] tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2007, p. 14).

Sendo, pois, diagnosticado, dificuldades de leitura compreensiva na amostra de alunos envolvidos, faz-se necessário que os mesmos participem e interajam no processo interventivo das ações propostas e vivenciadas neste trabalho.

Thiollent (2007) acrescenta ainda que

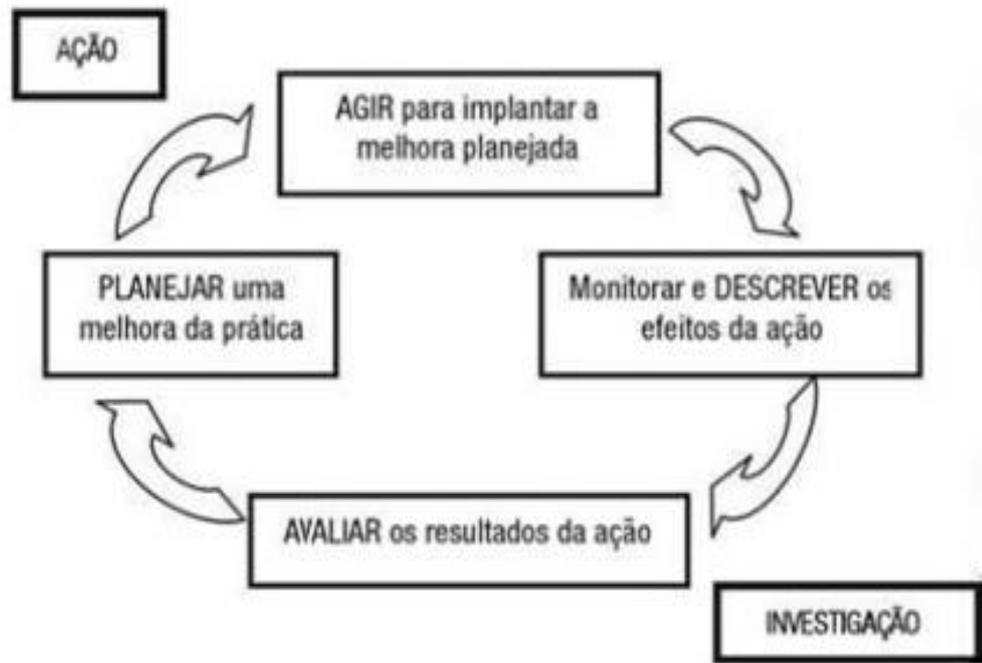
A pesquisa-ação não deixa de ser uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente. Os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham papel ativo. Além disso, na pesquisa em situação real, as variáveis não são isoláveis. Todas elas interferem no que está sendo observado. Apesar disso, trata-se de uma forma de experimentação na qual os indivíduos ou grupos mudam alguns aspectos da situação pelas ações que decidiram aplicar (THIOLLENT, 2007, p. 21-22).

É pois um processo que pressupõe a participação dos alunos do início até o final da pesquisa, de uma forma que estes percebam e superem os problemas identificados. Nesse sentido, o tipo de pesquisa a que nos filiamos é um fator estratégico para propiciar a ação pedagógica interventiva no sentido de colaborar para que os alunos superem suas dificuldades no que tange aos reconhecimentos de implícitos, acionamento de inferências e identificação de efeitos de humor e ironia nos diversos tipos de linguagem.

Nessa mesma vertente, Tripp (2005) acrescenta que “A pesquisa-ação é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado dos seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445).

As fases da pesquisa-ação podem ser descritas em ciclos, consoante com a proposta por Tripp (2005, p. 446) de que “[...] planejar uma melhora na prática, um agir para implantar a melhora planejada, monitorar e descrever os efeitos das ações, um avaliar desses efeitos, e um retorno para rever e planejar a melhora das práticas implementadas”. Segue a apresentação do ciclo na forma de figura:

Figura 8 – Representação das Quatro Fases do Ciclo da Investigação-Ação



Fonte: Imagem disponível em Tripp (2005, p. 446).

Com base nessa trajetória, planejamos e desenvolvemos atividades, interpretamos os resultados que nortearão a proposição de novos planejamentos. Essa circularidade será constante, mesmo após o término da pesquisa, de forma a atender os pressupostos do ProfLetras que prevê ações transformadoras dentro da instituição pesquisada.

Dessa forma, esse caráter participativo, democrático e de contribuição social permite-nos associar teoria à prática, e buscar resultados favoráveis ao desenvolvimento leitor dos alunos.

Pensando no desenvolvimento de estratégias de ensino para esse tipo de pesquisa, em sala de aula, Elliot (*apud* FOGAÇA, 1997, p. 17) acrescenta a seguinte informação “[...] a pesquisa-ação é um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação; onde cada espiral inclui algumas tarefas [...]”. Consideremos, a seguir, as referidas informações em formato do esquema na Figura 9:

Figura 9 – Espirais da Pesquisa-Ação segundo Elliot



Fonte: Pesquisa-ação/Espirais. Imagem disponível em: <<https://goo.gl/1hoZBs>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

Em harmonia com essa teoria, a pesquisa foi desenvolvida, conforme as seguintes fases: (i) o diagnóstico (por meio dos resultados das avaliações sistêmicas e da avaliação elaborada pela professora participante da pesquisa, com base nos descritores de Língua Portuguesa); (ii) o planejamento, desenvolvimento e avaliação de ações interventivas de leitura do gênero textual “tirinhas”.

Importante evidenciar que, para a etapa interventiva, foi montada uma Gibiteca (Biblioteca de Gibis⁵), com um acervo de 40 exemplares de coleções da TM. Os próprios alunos participaram com doações. Os gibis ficaram à disposição aos alunos e o espaço foi utilizado para exposição das tirinhas impressas produzidas por eles. Segue figura 10, Gibiteca e o cantinho da leitura de quadrinhos.

⁵ A palavra *Gibi* foi utilizada pela primeira vez no Brasil, em 1939, como título de uma revista nacional de história em quadrinhos. Até então, Gibi referia-se ao significado de moleque, negrinho; mas com o passar do tempo a palavra associou-se aos quadrinhos, tornando-se seu sinônimo.

Figura 10 – Gibiteca: Biblioteca de Gibis



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Essa iniciativa foi ao encontro do que defende Solé (1998). Ela é de parecer que deve haver envolvimento efetivo dos alunos nas atividades de leitura, sendo assim, uma das práticas a serem realizadas é proporcionar a participação deles na seleção dos textos a serem lidos.

Considerou-se, do mesmo modo, que a formação de leitores competentes pressupõe adequação à realidade. Nesse sentido, a prática de leitura deve ocorrer com o apoio da tecnologia, as TIC, e suas várias situações comunicativas. Rojo (2012, p. 188) afirma que “Diversos são contextos sociais que demandam práticas que incluem habilidades de leitura e escrita, mas nem sempre a escola privilegia essas práticas ou as toma como objeto de ensino/aprendizagem”.

Com base nessa realidade, o *Pixton* (software de criação de quadrinhos/linguagens autorais) que se caracteriza como um instrumento de ensino e aprendizagem voltado para o letramento digital possibilita ao aluno empreender suas próprias criações de personagens, ambientes, balões e falas; formando suas histórias em quadrinhos ou tirinhas; além de possuir um espaço para a interatividade, por intermédio das visualizações (leitura dos quadrinhos), compartilhamentos (chamado *remix*) e comentários.

Segundo Do Ó (2011), o software *Pixton* é caracterizado como

Um conjunto de ferramentas possibilita a inserção de personagens, diálogos, elementos, símbolos e fundos. O participante deve definir a cor do pano de fundo, movimentar, rotacionar e redimensionar objetos. Inspirar e motivar os alunos a aprender, dando-lhes liberdade e toda uma nova maneira de expressar as ideias, contar histórias e colaborar de forma criativa em um ambiente particular, essa é a proposta do *Pixton*. Portanto considera-se o *Pixton* um ótimo recurso para os professores usarem com seus alunos, sobretudo do ensino fundamental (DO Ó, 2011, p. 5-6).

A utilização do *software* está vinculado à língua inglesa, entretanto, é traduzido na língua portuguesa (por isso é acessível a todos) com o funcionamento baseado na legislação da Colúmbia Britânica no Canadá. Na figura a seguir, encontra-se uma foto de apresentação do *Pixton*:

Figura 11 – Apresentação do *Software Pixton*

Fonte: Imagem da tela inicial do *software Pixton*. Disponível em: <<https://www.pixton.com/br/>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

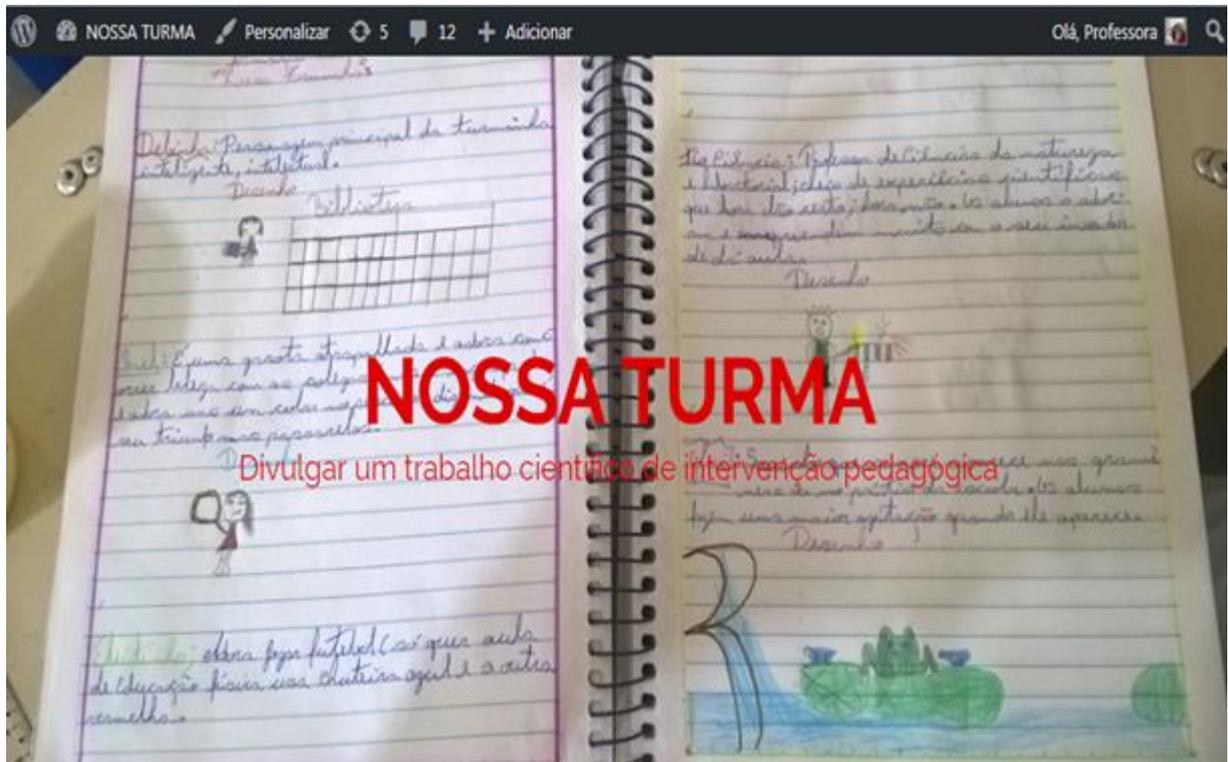
O funcionamento do *Pixton* pressupõe o registro com fins escolares. O professor cadastra seu *login* e senha, adiciona até 50 alunos por sala virtual (no caso dessa pesquisa, foram adicionados 36 participantes); todos os alunos cadastram *login* e senha individuais e podem acessar juntos (simultaneamente), em tempo real.

Além da produção (com ferramentas fáceis de usar) o espaço da interatividade é privilegiado, foi o que direcionou, pois, os fins de uso dessa ferramenta para a presente

intervenção. Devido ao acesso a todas as tirinhas criadas, os alunos compartilharam suas leituras e postaram inferências, utilizando-se dos comentários.

Ainda com a utilização de recursos digitais, foi criado, pela professora pesquisadora, um *blog* para a divulgação das tirinhas impressas e digitais. O *blog*, de acordo com Johnson (2007, p. 1) “[...] é um *site* na *internet* que é continuamente atualizado e que mostra o conteúdo em ordem sequencial inversa (a entrada mais nova primeiro) e convida o leitor a responder ao conteúdo lido”. Nessa perspectiva, é considerada uma ferramenta de interesse social, dialógica, de fácil manuseio e que possibilita que as duas gerações possam se encontrar: alunos e pais/educadores. Segue figura 12, *blog* criado pela professora pesquisadora.

Figura 12 – *Blog* “Nossa Turma” para Divulgação dos Trabalhos da Intervenção



Fonte: *Blog* NOSSA TURMA. Disponível em: <<http://tirinhasnossaturma.life/>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

2.2 O contexto, o universo e a amostra

A EEPPR, considerada escola pública polo, por possuir um número considerável de alunos e pela infraestrutura instalada, situa-se na zona urbana do município de Montes Claros, Minas Gerais, localizada na Av. Mestra Fininha, 1225, no bairro Jardim São Luiz, região central da cidade. Funciona em dois turnos de atendimento (matutino e vespertino), ofertando o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano e o Ensino Médio.

Segundo o censo escolar 2017, a escola atende 2.308 alunos nesses dois turnos, sendo 542 dos anos finais do ensino fundamental, 1.691 alunos matriculados no ensino médio e 75 na educação especial. Conta com 224 funcionários.

Embora esteja localizada na região central, recebe um público proveniente tanto de bairros próximos como dos mais distantes e periféricos. Conforme dados constantes nos arquivos da escola, as condições socioeconômicas e culturais dos alunos são bastante diversificadas, alguns provenientes de famílias carentes que contam com auxílio de bolsas pagas pelo governo federal; outros veem de famílias com melhores condições sociais, e escolarizados. A experiência cotidiana mostra que há alunos que enfrentam problemas no convívio familiar e há outros que demandam da presença e participação assídua da família na formação escolar.

Quanto às dependências físicas, as salas de aulas, os banheiros, a sala de professores, diretoria e sala de atendimento especial estão em boas condições de uso e são acessíveis aos portadores de necessidades especiais. A escola conta com um laboratório de informática equipado com computadores conectados à *internet*, recursos como o *datashow*, para uso de toda a comunidade escolar, e um auditório amplo e bem equipado com os variados recursos pedagógicos e tecnológicos. Possui aparelho DVD, impressoras, retroprojetor e televisão.

Em meio à diversidade sociocultural vivenciada, a escola desenvolve os projetos “Festa Junina”, em junho e “Consciência Negra”, em novembro. Conta com a parceria da Unimontes para o desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Conta, inclusive, com a participação das Faculdades do Norte de Minas que oferecem por meio do projeto “Ação Funorte”, atendimento psicológico individualizado, palestras, além de atendimento odontológico.

Há, ainda, alguns projetos interdisciplinares como: “Feira de Ciências” que acontece anualmente e já se tornou tradição na escola; “Seminários Literários”, “Show de Talentos”, com a intenção de desenvolver a linguagem oral, a capacidade de comunicação em público, o contato com culturas variadas e a maior interação entre professores e alunos.

Do total de 542 alunos dos anos finais do ensino fundamental. A turma em que se realiza a pesquisa é bem heterogênea, com 36 participantes do 6º ano. Com base nos resultados obtidos pretende-se estender a intervenção para as outras turmas que, igualmente possui perfil semelhante, no que tange as dificuldades de leitura compreensiva.

Por se tratar do envolvimento de pessoas, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética – Plataforma Brasil – aprovado na apreciação ética, sob o número 82599818.1.0000.5146,

comprovante de submissão Anexo C. Apesar disso, por razões éticas, os sujeitos não foram identificados nominalmente, referidos pela terminologia Participante, seguida de numeração (1, 2, 3).

2.3 A avaliação diagnóstica e seus resultados

Com vistas a obter o diagnóstico de leitura dos 36 alunos participantes da pesquisa, foi elaborada e aplicada uma avaliação de leitura do gênero textual tirinha, estruturada nos moldes do banco de itens do PAAE/SIMAVE, Apêndice A.

Foram levados em consideração os seguintes objetivos/habilidades constantes na matriz de referência do PROEB, constantes nos PCN e que são retomados na BNCC: (i) D01 – Identificar um tema ou o sentido global de um texto; (ii) D03 – Inferir uma informação implícita em um texto Estabelecer relações entre partes de um texto; (iii) D05 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; (iv) D8 – interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal; (v) D15 – Estabelecer a relação entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade; (vi) D23 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

Os resultados estão evidenciados no mapa de resultados, Apêndice B, e de acordo com esse levantamento, percebe-se que 38,8% dos alunos participantes da pesquisa não conseguiram identificar o tema ou o sentido global do texto; 63,8% não souberam inferir informações implícitas em um texto; 52,7% não identificaram o sentido de uma palavra ou expressão; 38,8% apresentaram dificuldades de leitura em textos que conjugam linguagem verbal e não verbal; 58,3% não estabelecem relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade. Já com referência aos efeitos de ironia e humor, 75% apresentaram dificuldades.

Esses resultados são reveladores de que os alunos ainda não adquiriram o grau de desenvolvimento capaz de empreender a leitura compreensiva do gênero. Tudo indica que falta um trabalho de familiarização com as questões estruturais e de linguagem necessárias para a leitura.

CAPÍTULO 3 A PROPOSTA INTERVENTIVA

3.1 Apresentação

Em concordância com objetivo metodológico, foi elaborado e desenvolvido um plano de ação/proposta interventiva para o desenvolvimento da leitura de tirinhas pelos alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Professor Plínio Ribeiro, no segundo semestre de 2018. Foram utilizadas tirinhas da Turma da Mônica em suporte impresso e tirinhas do programa *Pixton*, digital.

O desenvolvimento do plano foi direcionado para proporcionar a compreensão textual por parte do aluno, de forma a oportunizar o alcance dos vários sentidos possíveis, ativando as competências e as habilidades que o gênero requer, de modo a proporcionar a leitura compreensiva e o letramento/multiletramentos por meio desse gênero.

O desenvolvimento do plano foi direcionado para proporcionar a compreensão textual por parte do aluno, de forma a oportunizar o alcance dos vários sentidos possíveis, ativando as competências e as habilidades que o gênero requer, de modo a proporcionar a leitura compreensiva e o letramento/multiletramentos por meio desse gênero.

Em consonância com a teoria proposta, foram priorizados os mesmos descritores da Matriz de Referência do PROEB de Língua Portuguesa, utilizados no teste diagnóstico, a saber: D01, D03, D05, D08, D15 e D23, como objetivos gerais das ações interventivas; ademais, as atividades foram desenvolvidas, de acordo com estratégias de leitura sugeridas por Solé (1998); Kleiman (2013), estratégias de leitura de hipertextos, em conformidade com a abordagem de Davies (1995).

Para o desenvolvimento da proposta foi montado um cantinho de leitura de revistinhas, denominado Gibiteca (Biblioteca de gibis), atividades orais e escritas com base nas estratégias de leitura; sala de aula virtual de tirinhas digitais e divulgação dos trabalhos no *blog* “Nossa Turma”; tais suportes estão detalhados na metodologia.

Na ação 1, intitulada “Antes da leitura”, foram propostas quatro atividades que apresentam o plano de ação aos alunos; motiva-os a participarem do projeto de intervenção e estabelece contato desse participantes com o gênero textual tirinhas.

Em seguida, na ação 2 “Durante a leitura”, por meio de quatro atividades, fez-se um levantamento de conhecimentos prévios sobre o gênero textual veiculado nas últimas páginas

das revistas da TM. Posteriormente, introduziu-se o conhecimento das estruturas dos balões de fala e suas intencionalidades; e a leitura de tirinhas com lacunas nas falas.

Na ação 3, composta de três atividades, propôs-se aos alunos, a leitura de tirinhas com realização de inferências e leitura da linguagem verbal e não verbal em tirinhas da TM. Já na ação 4, contendo duas atividades, foram ministradas oficinas de leitura de tirinhas produzidas pelos próprios alunos, por intermédio da coleção “Nossa Turma” e utilizando o recurso para apresentação, leitura e questionamentos orais do “Varal de tirinhas”. Por fim, a ação 5, mediados por duas atividades, expôs-se e analisou-se trabalhos de tirinhas digitais realizadas com os alunos por meio do *software Pixton*.

Ao final de cada ação, foi realizada uma avaliação do desenvolvimento das atividades e habilidades adquiridas pelos participantes; na última etapa foi aplicada de uma autoavaliação, referenciada pelo CBC de Língua Portuguesa, momento em que os alunos expuseram reflexões e contribuíram para análise dos resultados finais.

3.2 Desenvolvimento e resultados

3.2.1 Ação 1 – Antes da leitura

Objetivo Geral

- Apresentar o Plano de ação e motivar os alunos para a participação nas atividades.

Duração: 5 h/a

Atividade 1 – Apresentação do Plano.

Objetivos Específicos

- Conhecer o Plano e familiarizar-se com as atividades que serão realizadas no projeto;
- Sentir-se motivado para ler tirinhas;
- Proporcionar a familiarização com o gênero tirinhas.

Recursos

- Projetor multimídia;
- Questões previamente elaboradas.

Desenvolvimento

- Apresentação do Plano: projeção das ações que serão desenvolvidas.
- Levantamento de conhecimentos prévios.

Questionamentos

- 1- Você gosta de ler?
- 2- Quais os formatos de textos chama mais sua atenção?
- 3- A utilização de imagens torna o texto mais interessante, ou não?

Atividade 2 – Apresentação do gênero tirinhas.

Objetivos Específicos

- Familiarizar-se com o gênero;
- Reconhecer a importância do texto visual (imagético) para o nosso projeto de leitura;
- Sentir-se estimulado para a leitura do gênero textual tirinhas;
- Compreender que as revistinhas de Maurício de Souza veiculam diversas mensagens.

Recursos

- Aula expositiva dialogada;
- Projetor multimídia;
- Vídeo: Minha vida nos quadrinhos João Marcos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Saf9VuGygSo>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

Questionamentos

- 1- Para você, o que significa ler?
- 2- Qual foi o seu primeiro contato com a leitura?
- 3- Quais os livros ou textos que marcaram sua vida de leitor? Explique.
- 4- E quais os livros ou textos você costuma ler atualmente? Por quê?

Atividade 3 – Apresentação do cantinho de leitura e da Gibiteca.

Objetivos Específicos

- Aprender a explorar recursos lúdicos que incentivem a leitura de tirinhas;

- Conhecer e familiarizar-se com as revistas da TM.

Recursos

- Cantinho da leitura na própria sala de aula;
- Gibiteca (coleção de gibis da TM a serem disponibilizados para leitura com exploração das tirinhas)

Desenvolvimento

- Apresentação do cantinho da leitura na sala de aula.
- Organização da sala de aula (em formato de círculo; oferecendo condições para que os alunos interajam e tenham fácil acesso ao cantinho da leitura).
- Estabelecimento de combinados com relação à troca de revistinhas; ao respeito com o tempo de leitura do outro e às possíveis dificuldades de exposição oral que alguns alunos poderiam ter ao longo do projeto.
- Apresentação da GIBITECA (pequena biblioteca de GIBIS) esclarecendo o que são gibis ou revistas em quadrinhos.

Atividade 4 – Apresentação das tirinhas das últimas páginas das revistinhas da TM.

Objetivo Geral

- Conhecer o material específico para o estudo da pesquisa.

Recursos

- Cantinho da leitura na própria sala de aula;
- Gibiteca (coleção de gibis da TM a serem disponibilizados para leitura com exploração das tirinhas).

Desenvolvimento

- Apresentação das tirinhas presentes ao final das revistas.
- Explicações sobre a diferença entre as histórias em quadrinhos e as tirinhas.
- Esclarecimentos referentes à opção pelas tirinhas.
- Manuseio das revistas com enfoque nas tirinhas.

Avaliação da Ação 1

Houve efetivo envolvimento dos alunos que não se recusaram a apresentar respostas às perguntas e mesmo a fazer outros questionamentos.

A Gibiteca foi-lhes apresentada de forma espontânea e despretensiosa. Após cada aluno escolher uma revista, foram orientados a visualizarem o formato da história em quadrinhos que compõe as primeiras páginas em comparação com o formato da tirinha, na última página e foram esclarecidos de que essa era a leitura que seria foco do trabalho.

Esse momento inicial serviu como uma motivação para os alunos; além de proporcionar o levantamento de conhecimentos prévios e a elaboração de hipóteses sobre os textos.

Percebeu-se, pelos questionários orais, que 65% dos participantes já tiveram contato com as revistas da TM e especificamente com as tirinhas que elas veiculam; normalmente em seus primeiros anos escolares. Possuem uma relação afetiva com os textos da TM. Disseram que apesar de gostarem de textos que conjugam imagem verbal e não verbal, muitas vezes, não conseguem entender o humor que eles trazem.

Outra informação pertinente acerca dos alunos participantes é que, atualmente, leem poucos gibis e que os textos que os professores fornecem na escola são caracterizados, como exposto por alguns alunos: “sempre grandes e chatos, sem nenhum desenho”, e que em casa leem muitos textos na *Internet*. Constatou-se, pois, que há ausência de motivação nas práticas de leitura em contexto escolar.

3.2.2 Ação 2 – Durante a leitura

Objetivo Geral

- Alcançar o previsto nos descritores: D03 – Inferir informações implícitas em um texto. D08 – Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal. D15 – Estabelecer a relação entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade.

Duração: 4 h/a

Atividade 1 – Levantamento de conhecimentos prévios

Objetivos Específicos

- Estabelecer a relação de sentido entre a linguagem verbal e os outros recursos semióticos encontrados no texto;
- Entender a necessidade de observar as pistas formuladas pelo autor, para que todo o texto tenha sentido.

Recursos

- Projetor multimídia;
- Questões previamente elaboradas;
- Coletânea de Tirinhas.

Desenvolvimento

- Inicia-se esta atividade com a projeção dos principais personagens da TM, com a apresentação e discussão sobre as características físicas e psicológicas deles.
- A ativação dos conhecimentos prévios, que segundo (Solé, 1998, p. 74) são relevantes para o conteúdo em questão, foi feito mediante a análise e discussão (atividade oral dialogada de leitura da linguagem verbal e não verbal) e de reconhecimento e confrontação entre as características físicas, psicológicas, e as temáticas abordadas nas tirinhas.

Figura 13 – Atividade 1/Ação 2

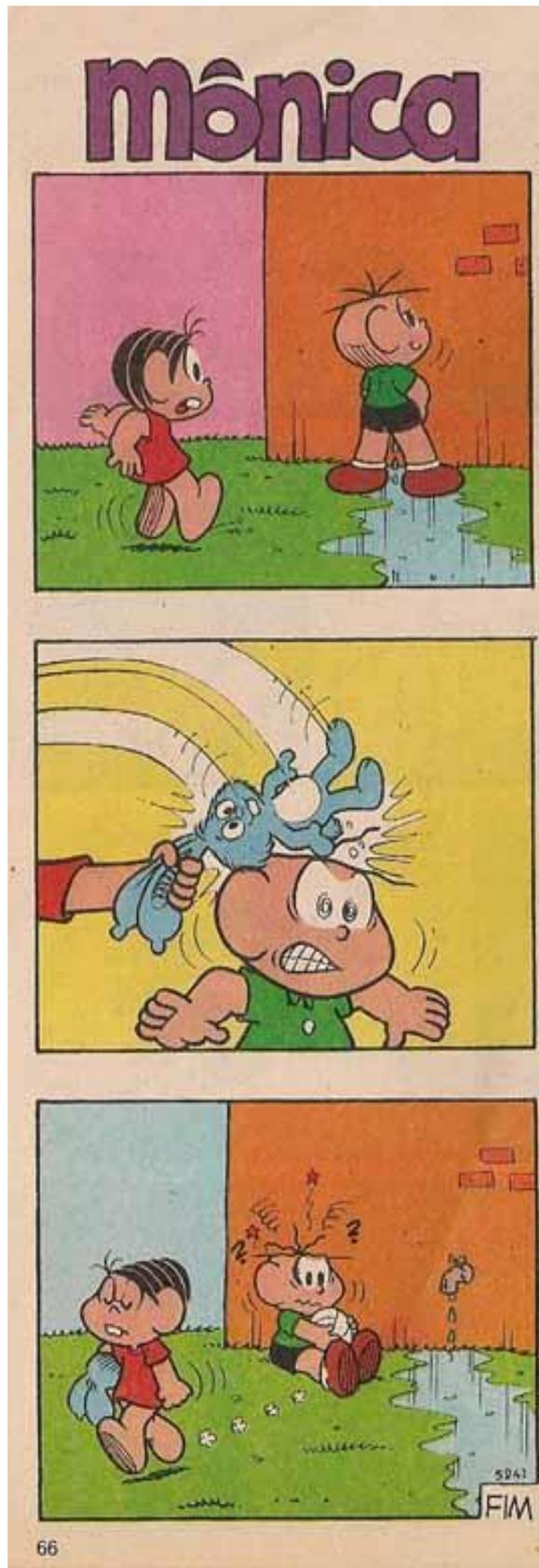
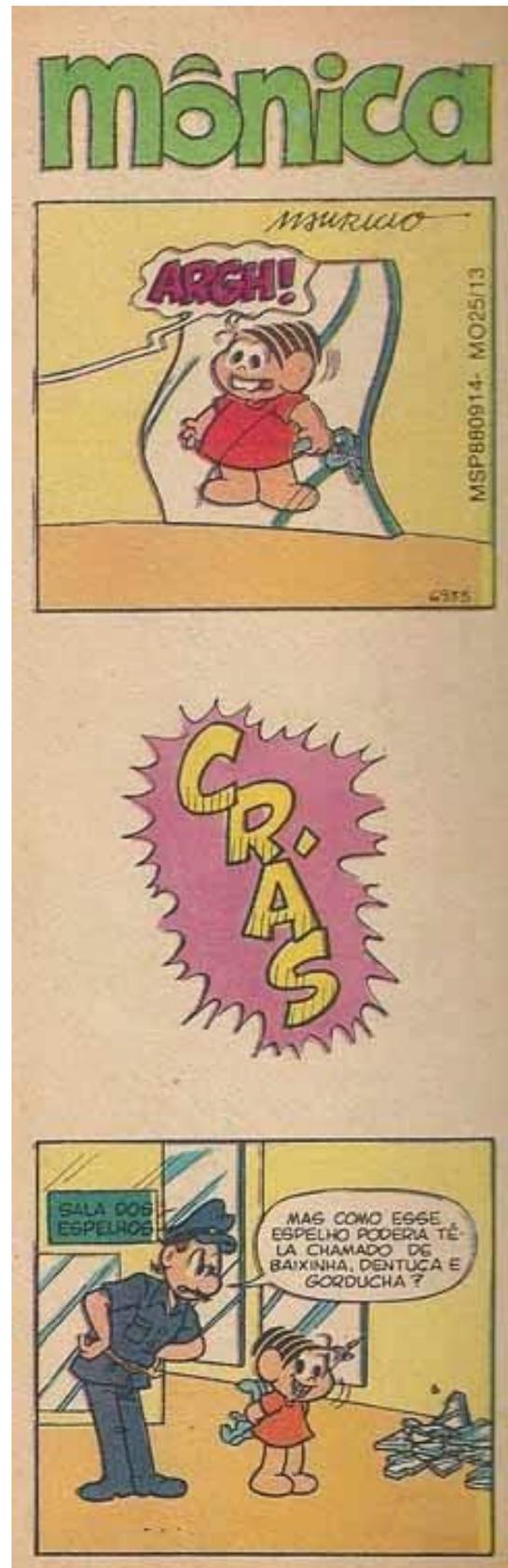


Figura 14 – Atividade 1/Ação 2



Questionamento

- Você já conhecia a personagem Mônica?
- Qual é o outro personagem principal da turma participante de uma dessas histórias? Qual a relação que esse personagem tem com Mônica?
- As características peculiares desses personagens têm a ver com o ambiente contextual retratado?
- Que sentimentos e emoções são demonstrados pelos personagens pela linguagem não verbal?

Atividade 2 – Conhecendo a estrutura dos balões e a intencionalidade de seus formatos.

Objetivos Específicos

- Reconhecer que os formatos dos balões também influenciam no estabelecimento de relações entre partes de um texto;
- Associar a linguagem verbal ao não verbal por meio dos formatos dos balões;
- Perceber a importância do formato dos balões para reconhecer as informações implícitas deixadas pelo autor.

Recursos

- Projetor multimídia;
- Desenhos em papel manilha com os balões e suas respectivas falas;
- Atividade xerocopiada.

Desenvolvimento

- Depois de conhecerem os formatos dos balões e suas intencionalidades, com a utilização do projetor multimídia; retoma-se as tirinhas da atividade 1, para análise dos balões de fala presentes nesses textos, intitulado: “Mônica”. Aqui, apoia-se na estratégia de leitura proposta por Solé (1998) de forma a: “Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer trivial” (SOLÉ, 1998, p. 74).
- Os alunos respondem a um questionário escrito e individual; comparando as marcas de linguagem dos dois textos. Seguem as figuras da Atividade 2:

Figura 15 – Atividade 2/Ação 2



Figura 16 – Atividade 2/Ação 2



Fonte: Imagens disponíveis em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

- Ancoramos ainda na teoria da LT, na virada pragmática, quando Koch (2014, p. 31) afirma: “A ação verbal constitui uma atividade social, efetuada por indivíduos sociais, com o fim de realizar tarefas comunicativas, ligadas com a troca de representações, metas e interesses”.

Questionamento

- A presença dos balões de fala dificultou ou facilitou sua compreensão?
- Tanto na primeira, quanto na segunda tirinha, temos a presença de dois formatos de balões. O que eles comunicam?
- A intenção comunicativa dos balões de fala estão de acordo com a situação retratada? Os gestos, as expressões do rosto e corpo dos personagens estão de acordo com o formato dos balões? Explique.
- Nas tirinhas, as interjeições são recursos de linguagem utilizados para expressar, com intensidade, as emoções ou sentimentos dos personagens. Você acha que as interjeições ajudaram a completar o sentido dos formatos dos balões? Ou você utilizaria outra linguagem verbal? Qual?
- Qual é a informação mais importante proporcionada pelo texto? E quais as menos relevantes para que se possa entender o texto?

Atividade 3 – Leitura de tirinhas com lacunas nas falas

Objetivos Específicos

- Construir os vários sentidos possíveis de uma leitura verbal e não verbal;
- Sistematizar estratégias de leituras específicas de forma a verificar o sentido construído discursivamente. .

Recursos

- Tirinhas “Cebolinha; “Chico Bento” das últimas páginas das revistas da TM; retiradas da coletânea de tirinhas selecionadas;
- Projetor multimídia.

Desenvolvimento

- Os alunos partícipes receberam a proposta, individualmente, para preencherem as lacunas existentes nos balões de fala das tirinhas. Segue modelo da proposta na figura abaixo:

Figura 17 – Atividade 3/Ação 2



Fonte: Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/>>. Acesso em: 09 set. 2018.

- Ele demanda que os alunos escrevam o diálogo das personagens a partir das imagens.
- Após a produção escrita dessas falas; as tirinhas foram socializadas, a fim de compararmos as distintas produções e intervenções de leitura de cada um. Finalmente, utilizamos o projetor para mostrar as tirinhas originais, com as falas previamente produzidas pelo autor. Faz-se um embasamento a proposta de estratégia de Solé (1998) “Compreender os propósitos implícitos e explícitos de leitura”. “Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a autointerrogação”.

Avaliação da ação 2

Nas atividades dialogadas houve uma maior participação da turma. As discussões de levantamento prévio, na atividade 1, no que tange ao reconhecimento da relação de sujeitos aos respectivos contextos atingiu o objetivo esperado. Porém, no momento de reconhecer as marcas de linguagem (formatos de balões/fala) associados às imagens houve uma maior dificuldade por parte dos alunos. Isso sugere que devemos continuar a explorar tais descritores; lançando mão da interação e envolvimento da turma nas atividades propostas.

3.2.3 Ação 3 – Leitura de tirinhas e realização de inferências

Objetivo Geral

- Desenvolver atividades para o alcance dos objetivos previstos nos descritores: D03 – Inferir informações implícitas em um texto. D08 – Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal. D15 – Estabelecer a relação entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade. D23 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

Duração: 6 h/a.

Atividade 1 – Leitura individual da tirinha “Chico Bento”, da TM.

Objetivos específicos

- Entender os propósitos implícitos do texto;

- Averiguar as marcas de linguagem deixados pelo autor e o modo como isso contribui para sua interpretação;
- Notar que cada quadrinho tem sua importância, e que devem ser bem explorados sequencialmente, afim de conhecer o conteúdo expresso.

Recursos

- Tirinha xerocopiada;
- Questões previamente elaboradas;
- Coletânea de Tirinhas.

Desenvolvimento

Cada participante escolhe e lê uma tirinha de “Chico Bento” retirada da revista da TM. Após a leitura silenciosa e individual, cada participante responde ao questionamento, baseado na proposta de estratégia de leitura proposta por Solé (1998, p. 74) “Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”. “Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões”.

Questionamento

- Qual é a intenção do autor em utilizar expressões faciais dos personagens além dos balões de fala? – O cenário revela onde se passa a narrativa? Por quê?
- Por que os quadrinhos mudam de cor?
- Além das mudanças de cor, quais são as outras diferenças entre os quadrinhos?
- E o que essas mudanças revelam?
- Você acha que os quadrinhos teriam o mesmo efeito se o quadrinista usasse apenas o recurso de balões de fala para transmitir a mensagem? Explique com base no efeito de humor da presente tirinha.
- Socialização das respostas.

Atividade 2 – Leitura da linguagem verbal e não verbal

Objetivos específicos

- Realização de inferências sobre os aspectos verbais e não verbais das tirinhas;
- Empreender a construção de sentido intermediada pelas imagens.

Recursos

- Cópia impressa de duas imagens gestuais da personagem Mônica das revistas da TM.

Desenvolvimento

- Distribuição das imagens e levantamento de hipóteses. Segundo Solé (1998), “Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão”. “Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões” (SOLÉ, 1998, p. 74). Segue a figura, retirada da atividade proposta, encontra-se o questionamento feito pela pesquisadora.

Figura 18 – Recorte da Atividade 2/Ação 3

IMAGEM 1



Nessa **Imagem 1**: o que a personagem pode está fazendo? A quem está se dirigindo? Sobre o que está falando?
É possível compreender a mensagem dela?

Fonte: Imagem disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/>>. Acesso em: 09 set. 2018.
Questionamento elaborado pela pesquisadora.

Segue imagem 2 dessa atividade interventiva:

Figura 19 – Recorte da Atividade 2/Ação 3

IMAGEM 2



Nessa **Imagem 2** o que a personagem pode está fazendo? A quem está se dirigindo? Sobre o que está pensando? É possível compreender a mensagem dela?

Fonte: Imagem disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/>>. Acesso em: 09 set. 2018. Questionamento elaborado pela pesquisadora.

Atividade 3 – Realização de inferências

Objetivos específicos

- Reconhecer metáforas visuais e onomatopeias para construção de sentido do texto;
- Exercitar a ordenação lógica de sequência narrativa e observar pistas deixadas pelo autor;

Recursos

- Material xerocopiado;
- Tirinhas recortadas.

Desenvolvimento

- Atividade realizada em equipe.
- Distribuição de três tirinhas recortadas para que montem na sequência correta, apenas uma. A tirinha eleita já era previamente conhecida da turma, tendo em vista que já tinham feito uma atividade com enfoque no formato de balões com ela. Como demonstrado na Figura 23, imagem de aluno realizando essa atividade em sala de aula.
- Após a montagem sugerir a leitura com realização de inferências a partir das imagens e da linguagem verbal.

- Comparar a montagem com a formação original, percebendo o resultado das inferências feita pelos alunos, proposto na estratégia de leitura de Solé (1998) “Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões” (Solé, 1998, p. 74).

Segue abaixo, o recorte da atividade 3 proposta para montagem da tirinha:

Figura 20 – Recorte da Atividade 3/Ação 3

01-Faça a leitura do 1º quadrinho da tirinha eleita para esta atividade e identifique todas as informações (verbais e não verbais) presentes nesse quadrinho:



02- Cole abaixo os quadrinhos **que não podem** fazer parte da tirinha montada e explique as razões pelas quais decidiram excluir esses quadrinhos.

Fonte: Imagem disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/>>. Acesso em: 12 set. 2018. Questionamento elaborado pela pesquisadora.

Figura 21 – Recorte da Atividade 3/Ação 3

03-Cole abaixo os quadrinhos **que podem** fazer parte da tirinha montada e explique as razões pelas quais decidiram incluir esses quadrinhos, como parte das cenas sequenciais do texto reconstruído.

1º Quadrinho



Fonte: Imagem disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/>>. Acesso em: 12 set. 2018. Questionamento elaborado pela pesquisadora.

Avaliação da ação 3

Constata-se, nessa ação, que as atividades voltada para o D08 – houve um maior número de acerto, com relação a ação anterior, pois 62% dos participantes conseguiram interpretar o texto que conjuga linguagem verbal e não verbal. Na figura 21, recorte de uma atividade do Participante 28, pode ser visualizado o desempenho da proposta.

Figura 22 – Resposta do Participante 28: Atividade 2/Ação 3



Nessa **Imagem 1**: o que a personagem pode está fazendo? A quem está se dirigindo? Sobre o que está falando? É possível compreender a mensagem dela?

A personagem Mônica está correndo e girando seu coelhinho de estimação conhecido como Sansão. Minha hipótese é que a personagem Mônica está prestes há arremessar o coelhinho Sansão no Cebolinha (pois é um personagem muito atrevido). A personagem Mônica deve está gritando o nome do Cebolinha. Na minha opinião sim.

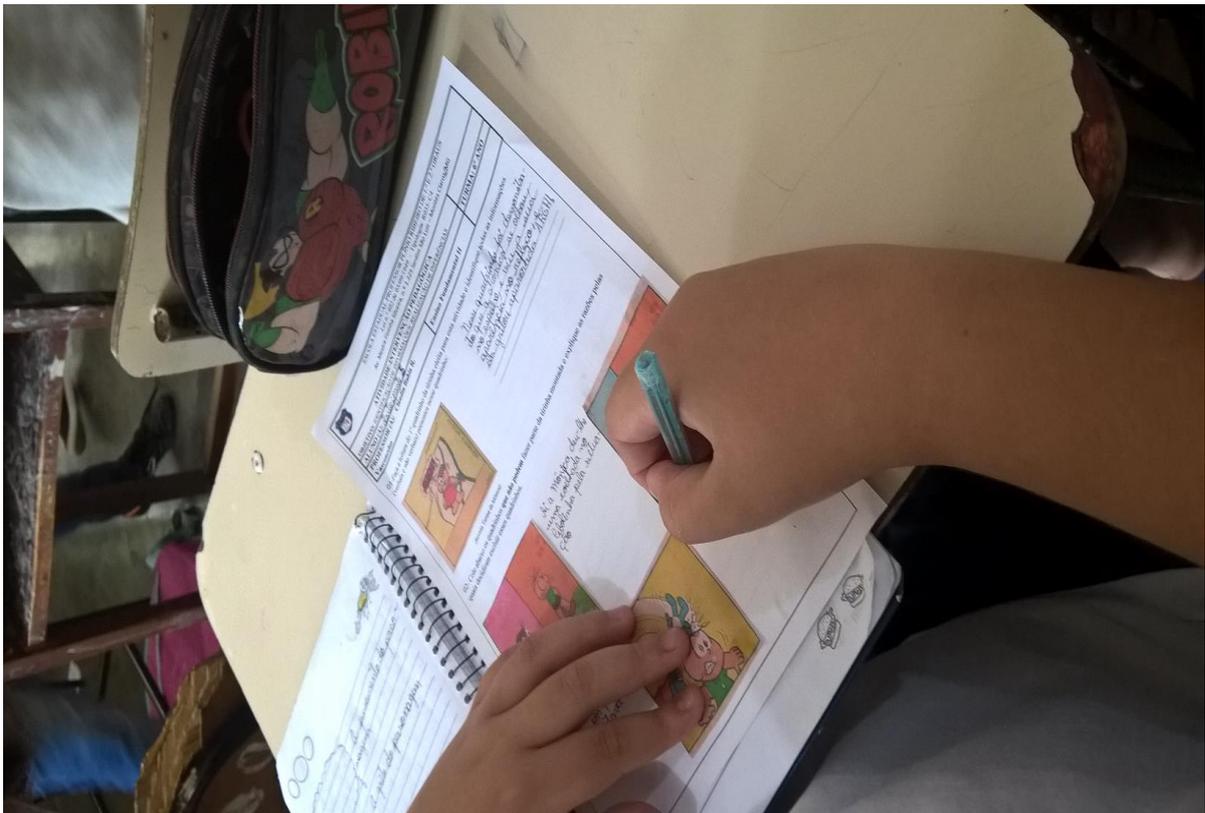
Fonte: Dados da pesquisadora. Atividade do Participante 28.

Resposta do participante acima digitada pela pesquisadora: “A personagem Mônica está correndo e girando seu coelhinho de estimação conhecido como Sansão. Minha hipótese é que a personagem Mônica está prestes há arremessar o coelhinho Sansão no Cebolinha (pois é um personagem muito atrevido). A personagem Mônica deve está gritando o nome do Cebolinha. Na minha opinião sim.” (Participante 28)

Percebe-se pela resposta desse participante, que as características dos personagens (conhecimento prévio) foram acionados, bem como o reconhecimento da linguagem não verbal, assim como as outras pistas veiculadas no quadrinho (movimento do corpo, do objeto, balão e a própria expressão facial). Ademais, o aluno conseguiu fazer inferências de informações implícitas no texto.

Na reconstrução sequencial dos quadrinhos impressos, nem todos os alunos disponibilizaram-se a participar; mas àqueles que se envolveram nas atividades atingiram o objetivo da proposta, conseguiram inferir informações implícitas no texto. Na atividade em que houve a necessidade de identificar efeitos de ironia ou humor, uma parcela da turma não respondeu ao questionamento, porém, recorrendo-se ao quantitativo que responderam ao proposto, a maioria da amostra acertou a questão. Nas próximas atividades faz-se necessário retomar os descritores trabalhados, assim como as estratégias de leitura e dá uma atenção à habilidade referente ao D23.

Figura 23 – Imagem de Realização da Atividade 3/Ação 3



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

2.3.4 Ação 4 – Oficina de leitura de tirinhas da coleção “Nossa Turma”

Objetivo Geral

- Alcançar as habilidades propostas nos descritores: D01 – Identificar um tema ou o sentido global de um texto. D03 – Inferir informações implícitas em um texto. D23 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

Duração: 6 h/a.

Atividade 1 – Criação da “Nossa Turma”

Objetivos Específicos

- Perceber que um texto é, sobretudo, a manifestação da linguagem, daí a necessidade de sua interação com o que está lendo;
- Reportar ao objetivo de leitura, a fim de contribuir para a identificação do tema central do texto;
- Compreender que a leitura é o ato de problematizar o escrito, o visual, o pictórico para captar os efeitos de sentido no texto.

Recursos

- Quadro e Giz;
- Caderno;
- Lápis de cor.
- Folhas A4.
- Gibiteca.

Desenvolvimento

Baseado na afirmação de Solé (1998, p. 96), “Quando leio o que escrevi, sei o que queria dizer e tenho que me pôr simultaneamente em meu lugar e no do futuro leitor, isto é, você”; foi proposto, aos participantes da pesquisa, a criação de uma turma de personagens, com enredo e textos autorais, com a finalidade estratégica de estabelecerem objetivos próprios para leituras, criarem previsões e conhecimentos prévios; em uma situação de interação e dialogismo, teorizada no ISD.

- Proposta de criação de personagens (divisão da turma em cinco equipe). Cada grupo utiliza o caderno e os lápis de cor para criar, desenhar e caracterizar três personagens que irão compor a “Nossa Turma”.
- Apresentação dos personagens criados e eleição (com participação da professora e da supervisora pedagógica) para escolha dos personagens para formar a “Nossa Turma”.
- Apresentação dos escolhidos: Debinha, Mel, Ícaro, Cleitinho, Tio Ciências, Tia Evinha e Glui. Combinação por meio de registro escrito, qual seria o contexto das historinhas; baseada nas características de cada personagem eleito. Fotos desse trabalho encontra-se no *blog* Nossa Turma, disponível em: <<http://tirinhasnossaturma.life/>>.
- Produção de tirinhas. A Figura 26 (p. 88) é uma imagem de tirinha criada pelo Participante 10.
- Leitura dessas tirinhas. Cada aluno escolhe uma tirinha que foi depositada na Gibiteca, faz a leitura individual desse texto. Anota as possíveis dúvidas (formula perguntas no que diz respeito ao tema central do texto, informações implícitas e os efeitos de humor ou ironia veiculados); procura o autor (produtor do texto) e faz esclarecimentos para a interpretação e possíveis inferências.

Atividade 2 – Varal de tirinhas

Objetivos

- Formular perguntas sobre o que leu;
- Esclarecer dúvidas sobre o texto;
- Resumir as principais ideias.

Recursos

- Papel manilha branco;
- Caneta colorida;
- Lápis de cor e/ou hidrocor;
- Cordão para exposição das tirinhas, em forma de varal.

Desenvolvimento

Inicia-se essa atividade por meio da criação de tirinhas ampliadas, a fim de introduzirmos a estratégia de leitura compartilhada, conforme Solé (1998, p. 117), “[...] as estratégias de leitura compartilhada devem ser consideradas a melhor ocasião para os alunos compreenderem e usarem as estratégias úteis para compreender os textos”; compreendida, pois, como leitura coletiva, em que os textos autorais são trocados entre os alunos.

- Os participantes produzem as tirinhas em equipes de seis alunos.
- Todas as tirinhas são expostas no varal- momento em que a turma inicia as previsões sobre o texto a ser lido. (Comentam entre si, dão risadas, assustam com algumas imagens e balões).
- Um representante de cada equipe faz a leitura da tirinha, em voz alta. (Leitura verbal e não verbal) de todas as marcas de linguagens presentes no texto.
- Este escolhe um aluno da turma para fazer um resumo oral do que foi lido para o grupo.
- Após o resumo, as dúvidas começam surgir, tendo em vista que alguns discordam do que está sendo exposto.
- A equipe (responsável pela produção do texto) esclarece as dúvidas, fazendo constatação do que a turma conseguiu entender e o que ainda não conseguiu; reiniciando o ciclo, que Solé (1998, p. 119) enumera: “ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever”.

Avaliação da ação 4

Embora a oficina tivesse como proposta a produção escrita, inicialmente foi proposta a leitura de criação autoral dos alunos, como estratégia de exercitar as habilidades referentes à identificação do tema central do texto; inferência quanto às informações implícitas; assim como a identificação do humor ou ironia presentes.

Com a criação da “Nossa Turma” cresceu a motivação para a participação nos trabalhos. Alguns alunos que, ao longo da intervenção, não estavam interagindo, começaram a participar, pois agora, eram donos de suas próprias tirinhas; aumentando a interação, a curiosidade e o desejo de ler os textos dos colegas.

Figura 24 – Alunos Selecionando Tirinhas Autorais para Leitura: Atividade 1/Ação 4



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A estratégia de leitura compartilhada, na exposição do varal de tirinhas, conjuntamente, aumentou o envolvimento dos participantes, assim como trouxe indicadores positivos das habilidades leitoras propostas nessa ação interventiva.

Figura 25 – Varal de Tirinhas Produzido pelos Alunos: Atividade 2/Ação 4



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 26 – Imagem de Tirinha Produzida pelo Participante 10: Atividade 1/Ação 4



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

2.3.5 Ação 5 – Oficina de tirinhas em meio digital

Objetivo Geral

- Alcançar as habilidades previstas nos descritores: D01 – Identificar o tema ou o sentido global do texto. D03 – Inferir informações implícitas em um texto. D05 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D08 – Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal. D15 – Estabelecer a relação entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade. D23 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

Duração: 10 h/a.

Atividade 1 – Minha sala de aula digital 2018. Criação do *blog* “Nossa Turma”.

Objetivos Específicos

- Conforme orienta a BNCC (2015) – Compreender, utilizar, criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações;
- Interagir com o conteúdo do texto e acrescentar informações em uma construção coletiva e social, em suporte digital;
- Despertar interesse pela leitura;
- Utilizar as ferramentas multimídia e periféricos para criar, desenhar, ler e interagir.

Recursos

- Sala de informática;
- Computadores;
- *Software Pixton*: Disponível em: <<https://www.pixton.com/br/>>.

Desenvolvimento

- Criação da sala de aula virtual 2018, no site de quadrinhos disponível em: <<https://www.pixton.com/br/>>.
- Todos os 36 participantes fizeram seu *login* e senha de acesso, individualmente. Depois de logados, conheceram o espaço, as ferramentas e os recursos que poderiam ser utilizados para empreenderem o trabalho.
- Todos leram as instruções de uso e o objetivo do site. Um aluno se dispôs a ler em voz alta e todos concordaram com as regras e combinados ali registrado pela professora da sala virtual. Logo após, decidiu-se, coletivamente, o nome do projeto; com base nos objetivos daquela oficina interventiva.
- Após conhecerem as ferramentas de uso: montagem do ambiente, espaço, personagens, objetos, formatos de balões e *remix*, criaram a sua identificação virtual, através de um *avatar*.

Reconhecimento do projeto, intitulado: “Criação, leitura e interatividade.”

Figura 27 – Atividade 1/Ação 5

Fonte: Imagem da tela inicial da apresentação da sala de aula virtual. Disponível em: <<https://www.pixton.com/br/>>.

Atividade 2 – Produção e leitura de tirinhas no projeto virtual, intitulado: “Criação, leitura e interatividade.”

Objetivo Geral

- Utilizar recursos tecnológicos para apresentar trabalhos, mostrar resultados, ler, interagir, comentar, inferir e compartilhar conhecimento.

Recursos

- Sala de informática;
- Computadores conectados à internet;
- Software Pixton: Disponível em: <<https://www.pixton.com/br/>>.

Desenvolvimento

- Aqui, utiliza-se as estratégias de leitura propostas por Davies (1995), que envolvem o trabalho com textos digitais: *scanning* (leitura dinâmica, rápida; a fim de encontrar algo específico no texto) e *skimminh* (leitura rápida, objetivando entender as ideias principais do texto). Assim como as estratégias de leitura de Solé (1998): “Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a auto interrogação.”; “Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões.” (SOLÉ: 1998, p. 74)
- Inicia-se com a produção das tirinhas.
- Leitura: Ao mesmo tempo que produz, o participante tem acesso a todas as tirinhas da turma. Realizam as leituras, registram seus comentários; abrindo espaço para discussão e interatividade. Na Figura 28, segue uma imagem da turma no laboratório de informática, empreendendo a atividade.

Figura 28 – Foto da Atividade 2/Ação 5: Aula no Laboratório de Informática



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Avaliação da ação 5

O trabalho com as tirinhas digitais aproximou a intervenção, ainda mais, à realidade atualmente vivenciada pelo aluno. Os nativos digitais, que são os participantes dessa pesquisa, sentiram-se à vontade no ambiente virtual. Produziram seus textos, e principalmente, conseguiram ler fazendo inferências, tirar dúvidas em tempo real, estabelecer relações entre partes de um texto e a maioria pode inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

Conforme pode ser observado no quadro 5, os alunos conseguiram usar o recurso tecnológico para ler, interagir, comentar e esclarecer dúvidas.

Quadro 5 – Recorte do Resultado da Atividade 2/Ação 5

| | |
|---------------------------------|--|
| <p>Tirinha 6-2</p> | <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: center;">  <h2 style="margin: 0;">o natal perfeito</h2> <p style="margin: 0;">por PARTICIPANTE 18</p> </div> <div style="text-align: right; font-size: small;"> <p>7 visualizações 7 comentários</p> <p>Arquivado em CRIAÇÃO, LEITURA E INTERATIVIDADE</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> </div> <p style="font-size: x-small; margin-top: 10px;">Fonte: Imagem disponível em: <http://tirinhasnossaturma.life/wp-content/uploads/2019/01/TIRINHA-6-2.png>. Acesso em: 30 jan. 2019.</p> |
| <p>Comentários Selecionados</p> | <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: center; width: 30%;">  <p>PARTICIPANTE 7</p> <p>essa é boa p os espertinhos.</p> </div> <div style="text-align: center; width: 30%;">  <p>PARTICIPANTE 23</p> <p>gostei demais dessa. Ele merece mesmo.</p> </div> <div style="text-align: center; width: 30%;">  <p>PARTICIPANTE 18</p> <p>Fiz essa para homenagear o natal, que tá próximo. Vai ser feliz para quem obedecer!</p> </div> </div> |

Tirinha 29-2



Fonte: Imagem disponível em: <<http://tirinhasnossaturma.life/wp-content/uploads/2019/01/TIRINHA-29-2.png>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

Comentários Selecionados

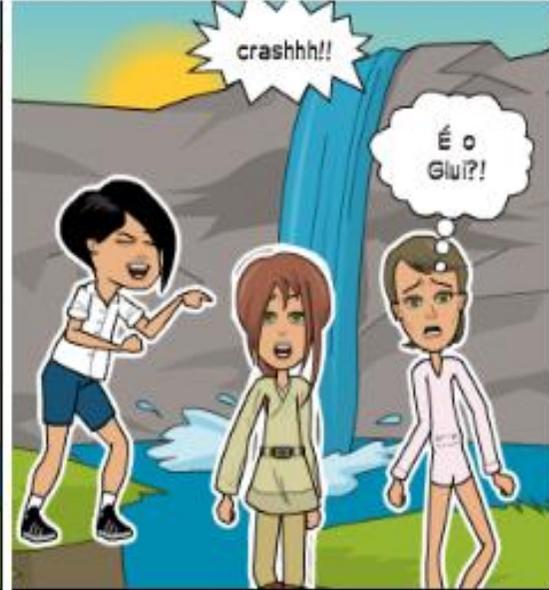


PARTICIPANTE 1

Legal! No último quadrinho voce colocou a bandeira dos estados unidos. Explique pra nós...

PARTICIPANTE 21

a bandeira foi colocada por que os ESTADOS UNIDOS foi o único que foi a lua como eles estavam em um museu uns foram esperto em usar a sua criatividade e outros pensando no que ia fazer naquele lugar ,sem saber o que fazer

| | |
|---------------------------------|---|
| <p>Tirinha 2-3</p> | <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: center;">  <h2>Passeio com a turma</h2> <p>por PARTICIPANTE 23</p> </div> <div style="text-align: right; font-size: small;"> <p>9 visualizações 6 comentários Arquivado em CRIAÇÃO, LEITURA E INTERATIVIDADE</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;">    </div> <p style="font-size: small; margin-top: 10px;">Fonte: Imagem disponível em: <http://tirinhasnossaturma.life/wp-content/uploads/2019/01/TIRINHA-2-3.png>. Acesso em: 30 jan. 2019.</p> |
| <p>Comentários Selecionados</p> | <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: center; width: 45%;">  <p>PARTICIPANTE 25</p> <p>Gului tá passando tmb...uai....kkk</p> </div> <div style="text-align: center; width: 45%;">  <p>PARTICIPANTE 23</p> <p>ESSE passeio prova que o Glui é nosso amigo.kkkk aproveitem!</p> </div> </div> |

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, com textos e comentários dos alunos participantes da pesquisa no *Software Pixton*.

Nesta atividade digital, foi possível observar que as inferências feitas foram pertinentes. O comentário do Participante 7: “Essa é boa pros espertinhos”, comprova que ele conseguiu inferir o sentido da palavra “estrelinha” veiculada na tirinha.

Com relação a segunda tirinha, o Participante 1 chamou a atenção quanto às possíveis pistas (linguagem não verbal) deixadas pelo autor. Uma observação a ser feita, que segundo a resposta do autor dessa tirinha, ele teve dificuldade no momento de estabelecer relações entre partes de um texto, que contribuiriam para sua continuidade.

Quanto à terceira tirinha do quadro, o Participante 25, com seu comentário, identificou o tema, o humor e ainda acionou os conhecimentos prévios, relacionando as características dos personagens à criação da “Nossa Turma”.

No Apêndice C, encontra-se o relatório as atividades realizadas por cada aluno no *Pixton* (quadrinhos em andamento, quadrinhos aprovados, comentários publicados e comentários recebidos). Nesta ação, oportuniza-se a divulgação do *blog*, produzido pela pesquisadora, disponível em: <<http://tirinhasnossaturma.life/>>, com os trabalhos realizados pelos alunos em todas as ações interventivas. Esse instrumento foi importante para a interação com a comunidade escolar; avaliação dos resultados obtidos; autoavaliação (uma vez que os alunos postaram sugestões e puderam analisar também os resultados).

Ademais, utiliza-se nesta finalização da etapa, uma ficha avaliativa a ser preenchida pelo aluno, sugerida por Campbell, Campbell e Dickinson (2000, p. 263), para autoavaliação do projeto interventivo.

Ficha autoavaliativa

Reflexão do aluno sobre seu desenvolvimento escolar

Reverendo amostras do seu trabalho durante os últimos meses, responda, por favor, às seguintes perguntas:

- Que amostras do seu trabalho você reviu? Quando os projetos foram concluídos?
- De que maneira o seu trabalho mudou? O que é diferente nele agora do que era antes? Que evidências você tem dessa mudança?
- O que você aprendeu que não sabia antes? Quando e como você adquiriu essa nova informação?
- Como você usou seu novo conhecimento nesta aula, em outras aulas e fora da escola?
- As mudanças em seu trabalho afetam a maneira como você se vê?

- Você adquiriu um nível adequado de conhecimento e habilidades? Se não, como poderia obter informações adicionais no futuro?
- Que outros comentários você poderia fazer sobre seu trabalho nos últimos meses?

Fonte: Compilado e organizado pela pesquisadora com base no CBC – Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://www.trescoracoes.mg.gov.br/docs/seduc/cbc-anos-finais-lingua-portuguesa.pdf>>. Acesso em: 8 de out. 2018.)

Baseada em habilidades, conhecimentos e atitudes (conforme também preconiza a BNCC), com essa autoavaliação, o aluno passa a assumir seu papel social, significativo a seu próprio ensino-aprendizagem e favorável a análise dos resultados finais obtidos em todas as etapas interventivas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Paulo Freire, 1987).

As premissas aqui expostas, partem de uma realidade empiricamente vivenciada pela pesquisadora, nas salas de aula; diagnosticadas nas avaliações sistêmicas e comprovada mediante avaliação específica para o público alvo da pesquisa. Tal diagnóstico denuncia dificuldades leitoras desses alunos no que tange à compreensão e interpretação de textos escritos e imagéticos. Partindo do pressuposto de que a leitura compreensiva é decisiva para a autonomia e de certas garantias em uma sociedade multiletrada, fez-se necessário intervir nessa realidade, elaborar um plano de ação, com interesse em estabelecer condições, no objetivo de consolidar as habilidades de leitura previstas na Matriz de Referência do PROEB, oportunizando o desenvolvimento da competência leitora desses alunos.

A pesquisa propiciou percepções positivas acerca da utilização do gênero textual tirinhas no ensino de leitura. Sua forma de construção, unindo elementos verbais, gestuais, imagéticos, sonoros, corporais e de diferentes cores associados às informações, muitas vezes implícitas, potencializa o ensino com compreensão e possibilita a ampliação do conhecimento de mundo pela junção de informações sob a diversidade de recursos semióticos. Nesse sentido, o trabalho com gênero textual é uma manifestação da variedade de textos socialmente materializados, verbais e não verbais, que contribuem para aproximar o texto da realidade sociocultural dos alunos.

Os objetivos propostos foram projetados a partir do embasamento teórico da LT e ISD, em que, nas atividades de leitura, ao mobilizar o processamento cognitivo, o leitor aciona também elementos que perpassam pela interação com o texto, pela cultura humana (meio social em que está inserido), contexto e conhecimento acumulado. Tais objetivos foram alcançados em decorrência do direcionamento do trabalho: através de estratégias de leitura e seu ensino; implementação das ações à luz dos documentos oficiais; incentivo e motivação da classe de alunos participantes do processo; efetiva exploração da estrutura e do conteúdo do gênero textual tirinhas (assim como a escolha dos suportes textuais veiculadoras desse gênero);

abordagem significativa ⁶da linguagem verbal e não verbal; através dos recursos impressos e digitais.

A seleção das tirinhas da TM utilizadas para o trabalho inicial de intervenção, considerando suas características estruturais (normalmente três quadrinhos, com mensagens curtas e carregadas de linguagem implícita) e suas características temáticas, que veiculam assuntos corriqueiros, engraçados e educativos; foram escolhas acertadas e importantes para instigar a motivação dos alunos na participação do projeto.

Faz-se necessário salientar que o trabalho com os conhecimentos prévios do aluno foram procedimentos válidos nesta intervenção; a maioria das ações propostas, assim como as duas oficinas trabalhadas tiveram êxito (chegando ao desnudamento dos subentendidos do texto) através das atividades referenciadas nas estratégias de leitura eleitas como “o antes da leitura”. Também, merece ser ressaltado aqui, as articulações utilizadas no “durante a leitura”; situações de diferentes manifestações: oral, coletiva, individual, silenciosa e compartilhada; com a finalidade de dar condições ao aluno de empreender uma leitura que seja significativa para ele.

Adotamos, ademais, as tarefas intituladas “depois da leitura” em que Solé (1998); preconiza como o esclarecimento de dúvidas, recapitulações e esclarecimentos. As atividades propostas neste trabalho, oportunizaram o envolvimento dos participantes, em que elaboraram perguntas, contrastaram os colegas, resumiram oralmente e compararam conclusões feitas com as previsões expostas no início da leitura.

A leitura de tirinhas impressas foram realizadas em quatro ações interventivas, com atividades respaldadas nas estratégias de leitura, que mobilizaram trabalhos de interação e envolvimento com os textos, após realizarem atividades orais, escritas e coletivas com as tirinhas da TM (utilizando o recurso lúdico da Gibiteca); os alunos foram instigados a serem autores de seus próprios personagens, inaugurando a “Nossa Turma”; oportunizando a criação de suas próprias tirinhas impressas (entendendo a produção escrita aqui, como um mecanismo à serviço da leitura). Essas tirinhas foram estrategicamente utilizadas para a realização da leitura compartilhada, proposta por Solé (1998); oferecendo condições para exercitarem uma leitura autônoma e interativa.

Ao trabalharmos, pois, com tirinhas impressas e digitais constatou-se o anseio dos alunos pela adaptação do ensino de leitura às novas tecnologias. A intimidade que essa geração possui com as ferramentas digitais faz com que o professor repense sua prática e opte por um

⁶ Entende-se por abordagem significativa, àquela em que contemple atividades que promovam a interação entre o leitor e o texto.

trabalho mais próximo à realidade dos alunos. Apoiou-se, em estratégias de leitura de hipertextos, dos quais contemplaram uma abordagem de leituras mais rápidas, objetivas e simultâneas; utilizando pois, um site intitulado *Pixton*, vinculado a um projeto idealizado pela pesquisadora “Criação, leitura e interatividade”; momento em que os alunos produziram tirinhas digitais; faziam leituras desses textos, virtualmente; postavam inferências e detectavam implícitos.

Também aponta-se que, nesta pesquisa, a utilização das TIC poderiam ter sido ampliadas, trabalhou-se apenas uma ação interventiva com as ferramentas do *software Pixton*. Constatou-se com a pesquisa que esse e outros sites que trabalham quadrinhos proporcionam recursos que podem contribuir ainda mais com o ensino de leitura em sala de aula; foi uma sugestão proposta para futuros trabalhos interventivos na escola.

O resultado do trabalho atingiu de forma positiva toda a comunidade escolar, através da divulgação das atividades dos alunos (com as visualizações, comentários e postagens no *blog*). Além de possibilitar a participação da família e de toda a escola no processo de ensino de leitura desses alunos, o *blog* possibilitou ao aluno recapitular as atividades desenvolvidas, promover uma autoavaliação do exposto, pensamento reflexivo e autonomia, exatamente o que é proposto nos PCN e assegurada na BNCC.

A pesquisa ainda trouxe ganho significativo para a formação da pesquisadora; daqui passa-se a entender o processo de leitura como uma ação científica aliada à prática social, organizada e racional. Ensinar a ler é tarefa complexa e exige que estratégias sejam utilizadas de forma criteriosa; mas se houver compromisso e envolvimento, os avanços são tangíveis e muito gratificantes.

Essas contribuições abrangem outros profissionais que acompanharam as etapas da intervenção (gestores, professores e supervisores pedagógicos), no sentido de refletirem sobre próprias práticas e assumirem procedimentos de discussões e críticas, mediante o ensino de leitura na presente escola, assim como desenvolverem tomadas de decisões pensadas e inovadoras, a fim de enfrentarem as dificuldades diagnosticadas em cada etapa escolar.

Mediante o exposto, os alunos (alvo da pesquisa) participaram de práticas de leitura que os aproximavam do texto, que os desafiavam, aguçavam suas curiosidades; encontrando assim interesse e significado pelo trabalho. Promoveram discussões, previsões, recapitulações, opiniões e perguntas pertinentes; fomentando o que entendemos como competência leitora; o que proporcionou, conseqüentemente, condições para que a escola atinja melhores resultados.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ACEZEDO, Juan. **Como fazer histórias em quadrinhos**. São Paulo: Global, 1990. Arquivos da Turma da Mônica. Disponível em: <<http://arquivosturmadamonica.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 10 set. 2017.
- ARAÚJO, Júlio; ARAÚJO, Nukácia. **EaD em Tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In.*: VOLOCHINOV, V. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail e VOLOCHINOV, Valentin Nikoláievitch. Marxismo e filosofia da linguagem. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992. *In.*: BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. *In.*: KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2017.
- BARROS, Cláudia Graziano PAES de; COSTA, Elizangela Patrícia Moreira da. **Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual? Bakhtiniana**, São Paulo, v.7, n.2, p. 38-56, jul./dez., 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v7n2/04.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2016.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. O texto na semiótica. *In.*: BATISTA, Ronaldo de Oliveira (org.). **O texto e seus contextos**. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- BEAUGRANDE, Robert de; DRESSLER, Wolfgang Von. **Introducción a la linguística del texto**. Barcelona: Ariel, 1997.
- BERGMANN, Helenice Maria Barcellos. Ciberespaço e cibercultura: novos desafios para a sociedade, a escola e as formas de aprendizagem. *In.*: **Revista Caminhos da Geografia**. Uberlândia, v. 07, n. 20, fev. de 2006, p. 22-28. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_edfis_pdp_elildisceia_fiaux_pereira.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. v. 2, Brasília: 1997.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. de Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: Educ. 1999.

BRONCKART, Jean Paul. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931 Disponível em: <www.revel.inf.br>. Acesso em: 25 abr. 2018.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org. e trad. de Anna Rachel Machado *et al.* SP: Mercado de Letras, 2008. (Coleção Ideias sobre linguagem).

CAGNIN, Antônio Luiz. **Os quadrinhos um estudo abrangente da arte sequencial: linguagem e semiótica**. São Paulo: Criativo, 2014.

CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee. Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. In: **CBC – Língua Portuguesa**. Disponível em: <<https://www.trescoracoes.mg.gov.br/docs/seduc/cbc-anos-finais-lingua-portuguesa.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2018.

CHARTIER, Roger. Do códex à tela: as trajetórias do escrito. *In.*: CHARTIER, Roger. **A ordem do livro**. Trad. Mary Del Priori. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

COSCARELLI, Carla Viana. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009.

DAVIES, Florence. **Introducing Reading**. London: Penguin English, 1995.

DESCARDECI, Maria Alice Andrade de Souza. **Ler o mundo: um olhar através da semiótica social**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.3, n.2, p. 19-26, jun. 2002.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. *In.*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Org.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.

DIONÍSIO, Angela Paiva. (org.). **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Série experimentando teorias em linguagens diversas. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DO Ó, Ana Paula de Souza; GERMANO, Maria do Rosário Gomes. **Histórias em quadrinho na Web: Pixton ferramenta mediadora no processo de ensino e aprendizagem**. 2011.

DUARTE, Ana Paula Andrade. **Exploração da multimodalidade em livros didáticos de Português: língua adicional e língua materna**, 2017. 149f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <<http://poslin.lettras.ufmg.br/defesas/1770M.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

ELIAS, Vanda Maria. Texto e hipertexto: questões para a pesquisa e o ensino. *In.*: MENDES, E.; CUNHA, José Carlos. (Org.) **Práticas em sala de aula de línguas: Diálogos Necessários entre Teorias(s) e Ações Situadas**. Campinas, São Paulo: Pontes. 2012.

FÁVERO, Leonor Lopes e KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística Textual**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FOGAÇA, Adriana Galvão. **A contribuição das histórias em quadrinhos na formação de leitores competentes**. PEC, Curitiba, v.3, n.1, p. 121-131, jul. 2002-jul. 2003. Disponível em: Acesso em: 23 maio 2012.

FOGAÇA, Jennifer. **Pesquisa-ação**. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/pesquisa-acao.htm>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

HARTMANN, Peter. *Text als linguistisches Objekt*. In.: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetórias e grandes temas**. São PAULO: Martins Fontes, 2017.

JOHNSON, Doug. Blogging y el especialista en médios. In.: SILVA, Siony da. *Blog como recurso educacional na web 2.0*. **Revista Iuminart do IFSP**, vol.1. 2007. Disponível em: <http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/artigos/blogs/4.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2019.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça e CUNHA-LIMA, Maria Luiza. Sócio-cognitivismo. In.: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos, filosóficos e modelos de análise**. São Paulo: Cortez, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São PAULO, Cortez, 13. ed., 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2017, 173p.

KRESS, LEITE-GARCÍA; VAN LEEUWEN, 2008 [1997]; DESCARDECI, 2002; DIONISIO, 2005. In.: CAPISTRANO JÚNIOR, Rivaldo. **Referenciação, multimodalidade e humor em tiras cômicas do Gatão de meia-idade** – Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 32.

LEMKE, Jay. Travels in Hypermodaly (Working Draft). *Visual Commnication*, vol. 1, nº 3, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In.: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

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

MARNY, Jacques. **Sociologia das histórias aos quadrinhos**. Porto. Livraria Civilização Editora, 1970.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo – Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986.

PIAGET, Jean e GRECO, Pierre. **Aprendizagem e conhecimento**. São Paulo, Freitas Bastos, 1974.

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

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

RAMOS, Paulo. Outra leitura sobre a pedagogia do Garfield. *In.*: **18º Congresso de Leitura do Brasil**, Campinas. Anais. Campinas: UNICAMP, 2012.

RAMOS, Paulo. A leitura dos quadrinhos. São Paulo: Contexto, 2009. *In.*: ESCAVACINI, Gislene Capelin; CHAGURI, Jonathas de Paula. **Tirinhas nas aulas de língua portuguesa**: uma intervenção didático-pedagógica no sexto ano do Colégio Estadual Guilherme de Almeida. Paraná. Versão *online*. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/vYxnpz>>. Acesso em: 04 set. 2017.

RAMOS, Paulo. Humor nas tiras. *In.*: VERGUEIRO, W; RAMOS, P. (Org.). **Quadrinhos na educação**. São Paulo: Contexto, 2015.

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

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. [Org.]. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SALVADOR, César Coll. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 5. ed. DP&A, 2002.

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

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

STREET, Brian Vincent. Literacy in Theory and Practice. *In.*: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 1995.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 15. ed., 2007.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Texto humorístico: o tipo e seus gêneros. *In.*: CARMELINO, Ana Cristina. (Org.) **Humor**: eis a questão. São Paulo: Cortez, 2015.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p 443-466, set./dez. 2005.

VAN DIJK, Teun Adrianus; KINTSCH, Walter. *Toward a model of text comprehension and production. Psychology Review*, v. 85, n. 5, p. 363-394, 1978.

VAN DIJK, Teun Adrianus. Cognitive Context Models in Discourse Processing, [1994]. *In.*: **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2017.

VARGAS, Suzana Lima; MAGALHÃES, Luciane Manera. **O gênero tirinhas**: Uma proposta de sequência didática. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 119-143, mar./ago. 2011.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WEBGRAFIA

Blog **BOTECO DE OA**. Turma da Mônica Jovem. Disponível em: <<http://botecodeoa.blogspot.com.br/2015/05/turma-da-monica-jovem-comparacao-das.html>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

Blog **NOSSA TURMA**. Disponível em: <<http://tirinhasnossaturma.life/>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

Blog **PARCIMÔNIA** da Daniela Santos. Disponível em: <<http://parcimoniadna.blogspot.com/2014/04/recursos-textuais-das-historias-em.html>>. Acesso em: 10 out. 2018.

BNCC. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 mar. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – **INEP**. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/revista/entendendo-os-resultados-da-avaliacao/escala-interativa/>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/31081264>>. Acesso em: 8 set. 2017.

BRASIL. **Matriz de Referência do PROEB**. Disponível em: <<https://goo.gl/3KjjSk>>. Acesso em: 30 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum** – BNC. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf/>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

GUIA DE LEITURA DA BNCC. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://cnebncc.mec.gov.br/docs/BNCC_Guia_de_leitura.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2019.

Google. Tirinhas da Turma da Mônica. Disponível em: <<https://www.tirinhas+da+turma+da+monica+para+trabalhar+coesao+e+coerencia>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

MINAS GERAIS. **CBC – Língua Portuguesa.** Disponível em: <<https://www.trescoracoes.mg.gov.br/docs/seduc/cbc-anos-finais-lingua-portuguesa.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

MINAS GERAIS. **PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR.** Sistema Mineiro de Administração Escolar. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Disponível em: <http://simavebancodeitens.educacao.mg.gov.br/sistema/default.aspx?id_objeto=23967&id_pai=23967&area=AREA>. Acesso em: 05 maio 2018.

Site **BRASIL ESCOLA.** Canal do Educador. Pesquisa-Ação/espírais. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/pesquisa-acao.htm>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

Site **FUNDAÇÃO LEMANN.** Resultados do IDEB 2015. Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/wp-content/uploads/2016/09/Resultados-do-Ideb-2015_Analise-Fundacao-Lemann.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2017.

Site Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – **CENSO ESCOLAR.** 2017. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/escola/153323-ee-professor-plinio-ribeiro/censo-escolar>>. Acesso em: 06 jan. 2018.

Site Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados da Prova Brasil 2015.** Disponível em: <<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

Site **NERD GEEK FEELINGS.** [QUADRINHOS] Turma da Mônica Jovem. Rodrigo F. S. Souza. Disponível em: <<http://nerdgeekfeelings.com/quadrinhos-turma-da-monica-jovem-comecara-2017-de-cara-e-numeracao-novas/>>. Acesso em: 21 dez. 2017.

Site **NOVA ESCOLA.** Entendendo as Competências. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/5/o-que-e-a-competencia-conhecimento-e-como-aborda-la/>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

Site **Olhar Digital**. *PIXTON*: crie sua própria tirinha em quadrinhos. Disponível em: <<https://olhardigital.com.br/video/pixton-crie-sua-propria-tirinha-em-quadrinhos/9697>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

Site **UOL**. Personagens da Turma da Mônica: Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/wp-content/uploads/2013/03/personagens.png>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

Site **UOL**. Revistas especiais. Uso racional da água. Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/revistasespeciais/>>. Acesso em: 02 set. 2017.

Site **UOL**. Turma da Mônica. Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

APÊNDICE A – Avaliação diagnóstica

| | |
|---|---|
|  | <p>ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR PLÍNIO RIBEIRO DE 1.º E 2.º GRAUS Lei n.º 402 de 03/09/1949 - Tipologia: R035-C4 Av. Mestra Fininha Silveira, n.º 1.225 Jardim São Luiz – Montes Claros/MG</p> |
| AVALIAÇÃO DE PORTUGUÊS – DIAGNÓSTICA | DATA: / / |
| ALUNO(A): | TURMA: 6º ANO |
| PROFESSORA: Cláudia Bahia R. Vasconcelos | Ensino Fundamental II |
| | Diagnóstico/Pesquisa |

Avaliação organizada com base em questões retiradas do Banco de Itens do SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica) e PAAE (Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar). Disponível em: <<https://goo.gl/Ctuf1y>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

Questão 01. Leia o texto:



Fonte: http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhasdomarcelinho/tiras/thumbs_49.jpg

Nesse texto, o garoto quis mostrar ao seu amigo que:

- A) É permitido jogar lixo no chão.
- B) Ele era o juiz do jogo.
- C) Não se pode cometer falta no jogo.
- D) Não se deve jogar lixo no chão.

Questão 02. Esta é uma tirinha de dois famosos personagens das histórias em quadrinhos: Mônica e Cebolinha.



(<http://www.monica.com.br>. Acesso: 27/08/10.)

O Cebolinha não quer mais brincar com a Mônica porque:

- A) A Mônica é muito desorganizada.
- B) A Mônica não demonstra gostar dele.
- C) O Cebolinha é quem faz o serviço de casa.
- D) O Cebolinha não se acha mais criança.

Questão 03.

Tirinha: Os Caraíbas.



(www.turmadamonica.com.br. Acesso: 14/07/2010.)

O que os caraíbas chamam de progresso é, na verdade, a:

- A) Destruição da natureza.
- B) Evolução tecnológica.
- C) Luz emitida pela lua.
- D) Reserva dos indígenas.

Questão 04.



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

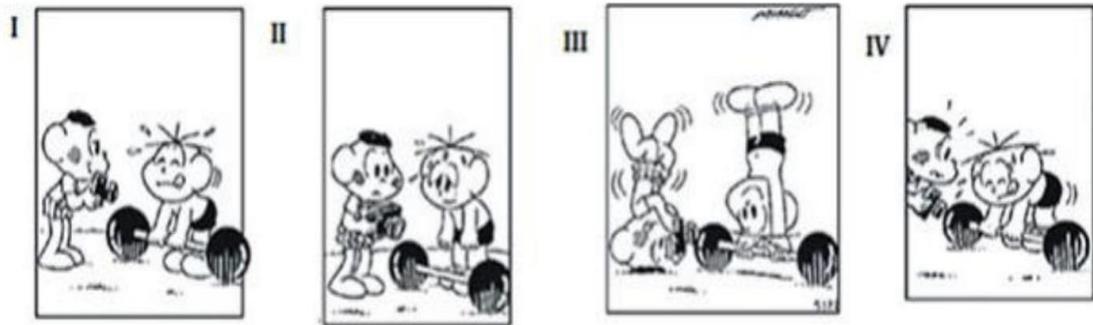
6966

(<http://goo.gl/EN0ob>. Acesso: 27/12/2012.)

Qual interpretação é construída ao relacionarmos as informações verbais com a linguagem não verbal dessa tirinha?

- A) Chico Bento derrubou as árvores do quintal de sua casa.
- B) Chico Bento gosta das frutas mencionadas por Zé Lelé.
- C) Chico Bento ignorou a pergunta feita pelo amigo Zé Lelé.
- D) Chico Bento plantou uma árvore para ajudar a natureza.

Questão 5. Estas são etapas de uma Tirinha da Turma da Mônica. A ordenação dessa tirinha está incoerente com a história narrada. Para torná-la coerente, qual deve ser a ordem dos quadros:



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

(www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira1.htm. Acesso: 15/09/2012.)

- A) (I), (II), (IV), (III).
- B) (II), (I), (III), (VI).
- C) (III), (I), (IV), (II).
- D) (I), (IV), (II), (III).

Questão 06. Esta tirinha é da Turma da Mônica:



(<http://goo.gl/BbBNX6>. Acesso: 22/09/2013.)

O efeito de humor presente na tirinha refere-se ao fato de:

- A) A personagem do quadrinho 1 se refrescar pulando na lagoa.
- B) O personagem do quadrinho 2 ser a única menina da tirinha.
- C) O personagem do quadrinho 3 brincar de barco na banheira.
- D) O personagem do quadrinho 4 se refrescar sem usar água.

APÊNDICE B – Mapa do diagnóstico

|  ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR PLÍNIO RIBEIRO DE 1.º E 2.º GRAUS Lei n.º 402 de 03/09/1949 – Tipologia: R035-C4 Av. Mestra Fininha Silveira, n.º 1.225 Jardim São Luiz – Montes Claros/MG | | | | | | | |
|--|--------|-------|-----------------------|-------|-------|----------------------|------------------|
| MAPA DE RESULTADO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA | | | | | | 6º Ano | |
| PROFESSOR (A): Cláudia Bahia R. V | | | Ensino Fundamental II | | | Diagnóstico/Pesquisa | |
| QUESTÕES | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | |
| HABILIDADES/ DESCRITORES | D01 | D03 | D05 | D08 | D15 | D23 | |
| ALUNO PARTICIPANTE | | | | | | | TOTAL DE ACERTOS |
| Participante 1 | | | | | | | 04 |
| Participante 2 | | | | | | | 03 |
| Participante 3 | | | | | | | 02 |
| Participante 4 | | | | | | | 02 |
| Participante 5 | | | | | | | 02 |
| Participante 6 | | | | | | | 02 |
| Participante 7 | | | | | | | 02 |
| Participante 8 | | | | | | | 01 |
| Participante 9 | | | | | | | 02 |
| Participante 10 | | | | | | | 04 |
| Participante 11 | | | | | | | 01 |
| Participante 12 | | | | | | | 02 |
| Participante 13 | | | | | | | 02 |
| Participante 14 | | | | | | | 03 |
| Participante 15 | | | | | | | 02 |
| Participante 16 | | | | | | | 03 |
| Participante 17 | | | | | | | 05 |
| Participante 18 | | | | | | | 02 |
| Participante 19 | | | | | | | 02 |
| Participante 20 | | | | | | | 03 |
| Participante 21 | | | | | | | 04 |
| Participante 22 | | | | | | | 02 |
| Participante 23 | | | | | | | 03 |
| Participante 24 | | | | | | | 02 |
| Participante 25 | | | | | | | 02 |
| Participante 26 | | | | | | | 02 |
| Participante 27 | | | | | | | 03 |
| Participante 28 | | | | | | | 02 |
| Participante 29 | | | | | | | 03 |
| Participante 30 | | | | | | | 02 |
| Participante 31 | | | | | | | 04 |
| Participante 32 | | | | | | | 03 |
| Participante 33 | | | | | | | 01 |
| Participante 34 | | | | | | | 03 |
| Participante 35 | | | | | | | 04 |
| Participante 36 | | | | | | | 03 |
| TOTAL DE ERROS POR ITEM | 14 | 23 | 19 | 18 | 21 | 27 | ----- |
| PORCENTAGEM DE ERROS POR ITEM | 38,8 % | 63,8% | 52,7% | 38,8% | 58,3% | 75% | ----- |

Legenda:

| | |
|--|--------------------|
| | Acertou a questão. |
| | Errou a questão. |

APÊNDICE C – Relatório de atividades no Pixton

| PROJETO: CRIAÇÃO, LEITURA E INTERATIVIDADE | | | | |
|--|-------------------------|----------------------|------------------------|-----------------------|
| Nome | Quadrinhos em andamento | Quadrinhos aprovados | Comentários publicados | Comentários recebidos |
| Participante 1 | 15 | 4 | 6 | 14 |
| Participante 2 | 1 | | 1 | |
| Participante 3 | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Participante 4 | 3 | | 2 | |
| Participante 5 | | 1 | 1 | 5 |
| Participante 6 | | 1 | | 2 |
| Participante 7 | 1 | | 3 | |
| Participante 8 | 1 | | | |
| Participante 9 | 1 | 1 | 5 | 5 |
| Participante 10 | 3 | | | |
| Participante 11 | | 1 | 2 | 5 |
| Participante 12 | | 1 | 1 | 7 |
| Participante 13 | | 1 | 3 | 4 |
| Participante 14 | 3 | 1 | 1 | 4 |
| Participante 15 | | 1 | | 8 |
| Participante 16 | | 1 | 7 | 7 |
| Participante 17 | 1 | | 3 | |
| Participante 18 | 1 | 1 | 5 | 6 |
| Participante 19 | 1 | 1 | 6 | 4 |
| Participante 20 | 2 | | 5 | |
| Participante 21 | 6 | 11 | 16 | 23 |
| Participante 22 | 1 | | | |
| Participante 23 | 2 | 1 | 10 | 5 |
| Participante 24 | 1 | | | |
| Participante 25 | 2 | 1 | 5 | 6 |
| Participante 26 | 2 | | 4 | |
| Participante 27 | 3 | | | |
| Participante 28 | 2 | | 7 | |
| Participante 29 | 1 | | 2 | |
| Participante 3 | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Participante 30 | 1 | | 2 | |
| Participante 31 | 1 | | | |
| Participante 32 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| Participante 33 | 1 | 1 | 2 | 5 |
| Participante 34 | 1 | | 2 | |
| Participante 35 | 1 | | | |
| Participante 36 | 1 | | 1 | |

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nas informações do site *Pixton*. Disponível em: <<https://www.pixton.com/br/schools/landing>>. Acesso em: 05 fev. 2019.

ANEXO A – Resultado do PROEB 2016: Escola Estadual Professor Plínio Ribeiro

PROEB 2016

REDE ESTADUAL

Os resultados desta escola

Escola: EE PROFESSOR PLINIO RIBEIRO

Município: MONTES CLAROS

SRE: MONTES CLAROS

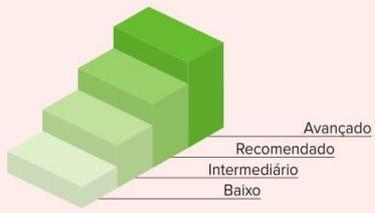
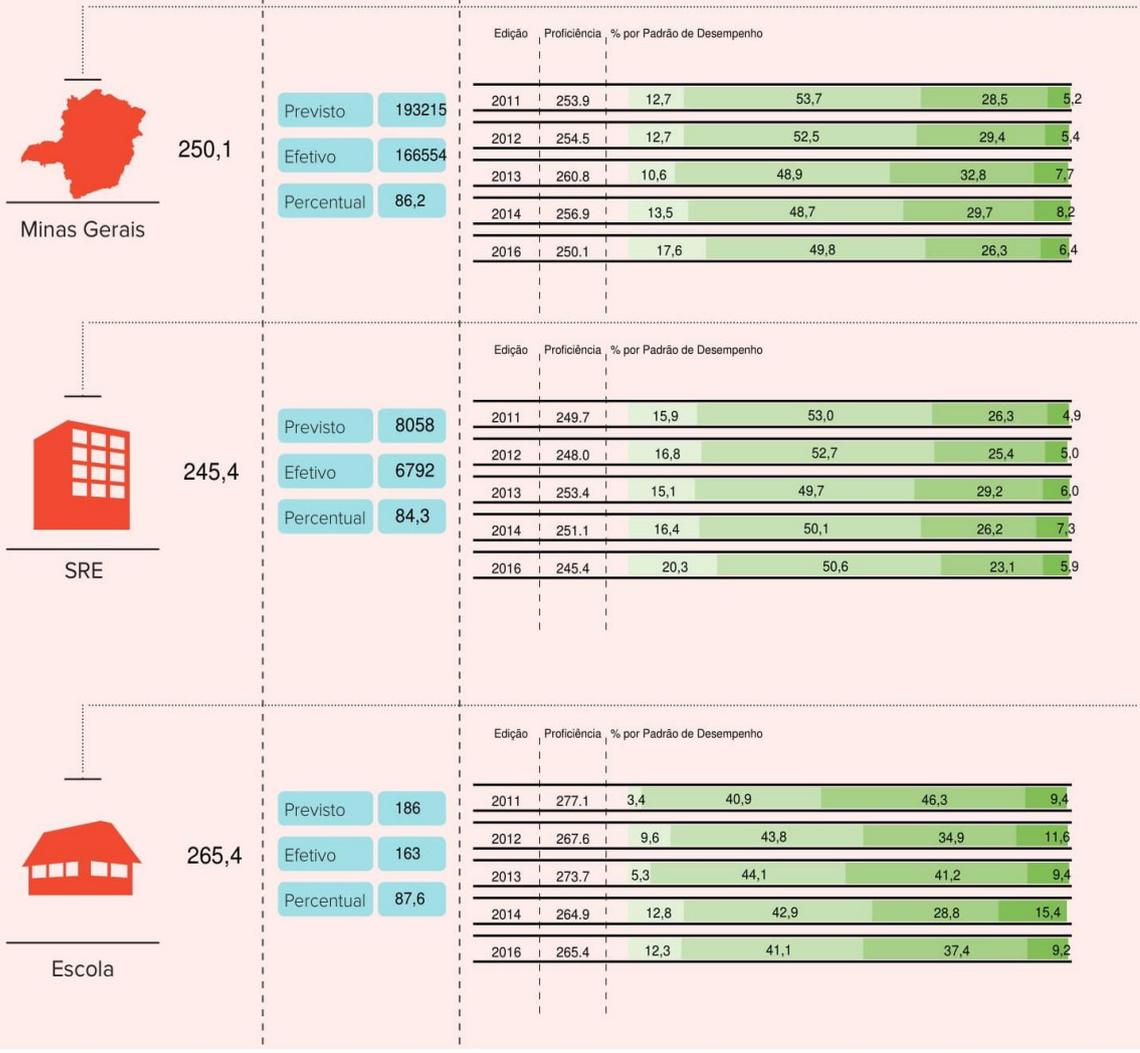
9º ANO

LÍNGUA PORTUGUESA

1. Proficiência Média

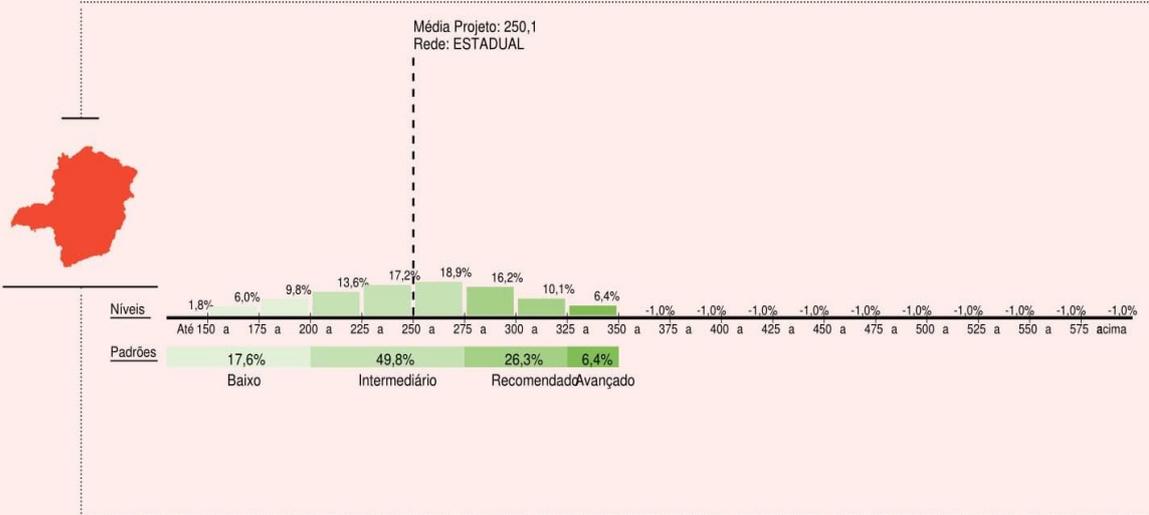
2. Participação (número de alunos)

3. Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho

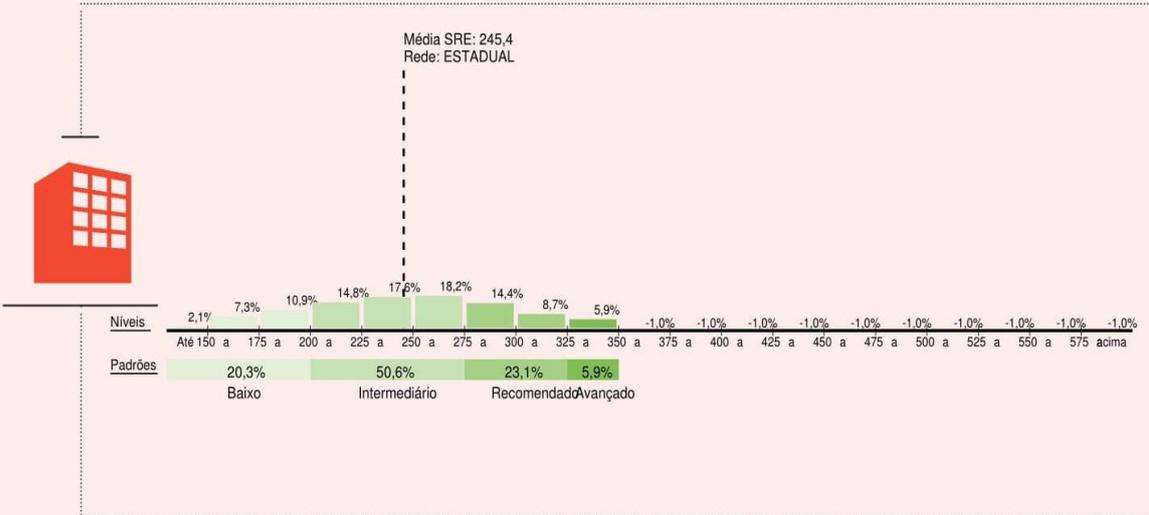


4. Percentual de Alunos por Nível de Proficiência e Padrão de Desempenho

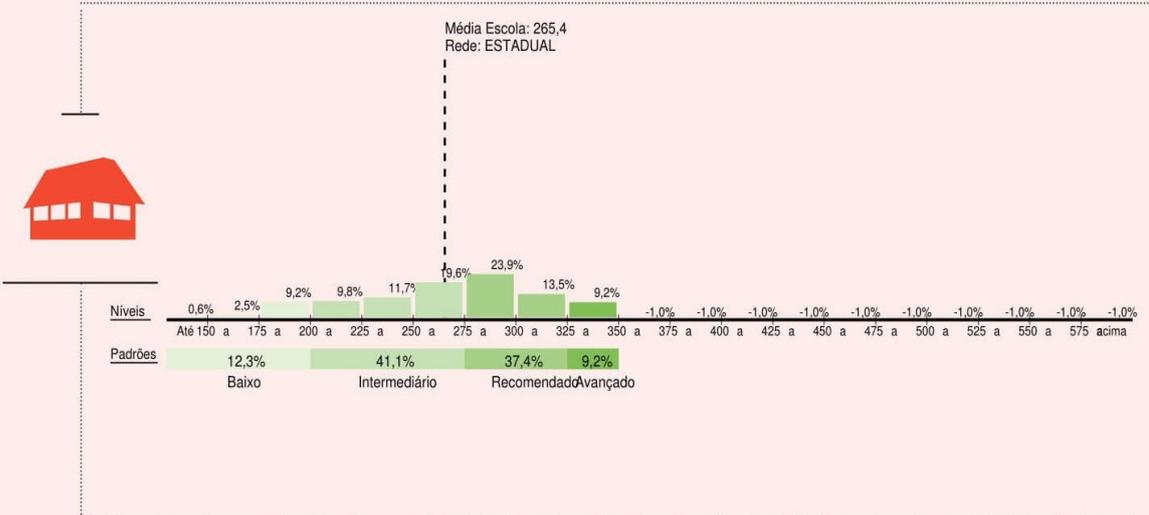
Minas Gerais



SRE: MONTES CLAROS



Escola: EE PROFESSOR PLINIO RIBEIRO



ANEXO B – Comprovante de envio ao CEP/Unimontes

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES

**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: TIRINHAS NA SALA DE AULA: uma proposta de intervenção para o desenvolvimento da competência leitora.

Pesquisador: CLAUDIA BAHIA RIBEIRO VASCONCELOS

Versão: 2

CAAE: 82599818.1.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 005888/2018

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto TIRINHAS NA SALA DE AULA: uma proposta de intervenção para o desenvolvimento da competência leitora. que tem como pesquisador responsável CLAUDIA BAHIA RIBEIRO VASCONCELOS, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES em 30/01/2018 às 13:01.

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profª 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 C – Parecer consubstanciado

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TIRINHAS NA SALA DE AULA: uma proposta de intervenção para o desenvolvimento da competência leitora.

Pesquisador: CLAUDIA BAHIA RIBEIRO VASCONCELOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 82599818.1.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.732.545

Apresentação do Projeto:

Entende-se que a competência leitora é uma das mais importantes metas do ensino público brasileiro. Essa importância é fundamentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), é diagnosticada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Programa de Avaliação da rede pública de Educação Básica (PROEB), por meio da Prova Brasil e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Contudo, apesar desses documentos de parametrização preverem objetivos e metodologias de ensino e as avaliações sistêmicas avaliarem, os resultados ainda são insatisfatórios, o que é possível constatar por meio de divulgação dos resultados em rede estadual.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Descrever as contribuições de um projeto de intervenção de leitura compreensiva de tirinhas para o desenvolvimento da competência leitora e,consequentemente,do grau de letramento de uma amostra de alunos do Ensino Fundamental II, da EEPPR.

Objetivo Secundário:

Compreendendo que os objetivos específicos normalmente definem a estrutura do trabalho dissertativo, pretende-se alcançar objetivos em três níveis, cada um definindo um grande tópico do trabalho:Teóricos
Objetivos que, ao serem alcançados, definirão o Capítulo 1 e seus

Endereço: Av.Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profª 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: 2.732.545

subtópicos, ou seja, aquele constituído pelo referencial teórico. São eles:• Explorar conhecimentos referentes à Linguística textual e ao Interacionismo

Sociodiscursivo. • Explorar conhecimentos sobre letramento, leitura compreensiva, leitura de gêneros textuais e especificamente sobre leitura do gênero tirinhas. Prático O alcance desse objetivo proporcionará a escrita do Capítulo 2 do relatório dissertativo, aquele em que se expressa a metodologia, as técnicas de coleta de dados, apresenta o contexto, o universo e a amostra e evidencia, de forma comprovada, via diagnóstico, os problemas nos quais pretende-se interferir mediante as ações propostas:• Evidenciar, de modo sistemático, a proficiência em leitura de tirinhas de uma amostra de alunos do 6º ano do ensino fundamental II, por meio de uma avaliação diagnóstica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Não alcançar os resultados alcançados com a pesquisa. Os questionários propostos pela pesquisa podem causar algum constrangimento nos estudantes, e estes podem se recusar a respondê-los. Possíveis mudanças no perfil da turma, através de evasão, transferências ou remanejamentos de alunos participantes.

Benefícios:

Os alunos (alvo da pesquisa) terão a possibilidade de adquirir e/ou aumentar a competência leitora.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto foi bem elaborado e apresenta mérito técnico científico. A metodologia está adequada aos objetivos propostos. Porém o cronograma de coleta de dados já foi executado antes da avaliação e aprovação do comitê de ética.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados

Recomendações:

Enviar relatório final na Plataforma Brasil em notificação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

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

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: 2.732.545

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|-----------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1044063.pdf | 02/05/2018 19:27:00 | | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | concordancia.pdf | 02/05/2018 19:22:07 | CLAUDIA BAHIA RIBEIRO VASCONCELOS | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | consentimento.pdf | 02/05/2018 19:19:46 | CLAUDIA BAHIA RIBEIRO VASCONCELOS | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | projeto.pdf | 02/05/2018 19:12:32 | CLAUDIA BAHIA RIBEIRO VASCONCELOS | Aceito |
| Folha de Rosto | folhaderosto.pdf | 02/05/2018 18:54:58 | CLAUDIA BAHIA RIBEIRO VASCONCELOS | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MONTES CLAROS, 24 de Junho de 2018

Assinado por:
SIMONE DE MELO COSTA
(Coordenador)

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profª 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