



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

MARTA GORETI DO NASCIMENTO RODRIGUES

A CONSTITUIÇÃO DOS SENTIDOS A PARTIR DO GÊNERO MULTIMODAL TIRA

BELÉM - PARÁ

2019

MARTA GORETI DO NASCIMENTO RODRIGUES

A CONSTITUIÇÃO DOS SENTIDOS A PARTIR DO GÊNERO MULTIMODAL TIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues.

BELÉM - PA

2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

R696c Rodrigues, Marta Goreti do Nascimento
A constituição dos sentidos a partir do gênero multimodal tira /
Marta Goreti do Nascimento Rodrigues. — 2019.
XIII, 156 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Isabel Cristina França dos Santos
Rodrigues

Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Letras em
Rede Nacional, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade
Federal do Pará, Belém, 2019.

1. Leitura. 2. Multimodalidade. 3. Gênero discursivo tira. 4.
Tecnologia. 5. Ensino. I. Título.

CDD 418

MARTA GORETI DO NASCIMENTO RODRIGUES

A CONSTITUIÇÃO DOS SENTIDOS A PARTIR DO GÊNERO MULTIMODAL TIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, sob a orientação da Profª. Drª. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues
Universidade Federal do Pará - UFPA

Profª. Drª. Márcia Cristina Greco Ohuschi
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof. Dr. José Leonildo Lima
Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

Belém - PA, 25 de junho de 2019.

Ao Deus todo Poderoso, cuja misericórdia, bondade e fidelidade são infinitas. Sei que sem
Ele eu nada posso fazer. A Ele toda honra e glória.

À minha mãe, Luzia Rodrigues, a quem mais amo nessa vida, exemplo de sabedoria, fé e
amor incondicional.

Ao meu pai, Claudio Sarges, *in memoriam*...

À minha família. Como é bom tê-los.

AGRADECIMENTOS

Às amigas Vera Lúcia Almeida e Cinara Rodrigues, pelo companheirismo, amizade e ajuda em todas as horas.

À Márcia Sampaio, irmã que a vida me deu, pelos incentivos de sempre.

À Célia Santana, pela companhia nas segundas e terças-feiras a caminho da UFPA.

À Elaine Santana e à Idaléia Cruz, pelos estudos em grupo durante o curso e amizade construída que perdurará.

À Claudia, secretária do PROFLETRAS, por sua dedicação e paciência.

À minha orientadora Prof^ª Dr^ª Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues, pelas sábias orientações, profissionalismo e generosidade.

À Prof^ª Dr^ª Márcia Cristina Greco Ohuschi, pelas maravilhosas aulas sobre leitura durante o mestrado, as quais me despertaram o desejo de continuar os estudos sobre a temática.

À Prof^ª Dr^ª Iaci Abdon, pelas aulas que me fizeram lembrar a graduação e pela contribuição para meu aprendizado enquanto profissional.

Ao Prof. Dr. José Leonildo Lima e à Prof^ª Dr^ª Márcia Cristina Greco Ohuschi pelas valiosas contribuições na banca de qualificação.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Letras, pelas valiosas contribuições e aprendizado.

Aos alunos participantes do projeto de intervenção.

Aos colegas de turma do Profletras 2017, pela amizade e experiências compartilhadas nas aulas.

A todos os amigos (as) que estiveram ao meu lado durante esta jornada. Muito obrigada!

"Para o homem é impossível, mas para Deus todas as coisas são possíveis"
Mateus 19:26

RESUMO

Este trabalho consiste em uma proposta de pesquisa teórica e prática sobre a leitura de texto multimodal tira. Foi aplicado na turma do 7º ano do ensino fundamental de uma escola estadual da periferia de Belém. Justifica-se por conta da dificuldade que os alunos apresentavam na leitura desses textos com os quais têm contato nos mais diversos suportes a que têm acesso. Dentre os textos multimodais, utilizamos o gênero discursivo tira muito presente no livro didático deles e que exige, para uma leitura mais completa, além da compreensão do texto verbal, consideração dos elementos não verbais, a fim de contribuir para uma leitura crítica, autônoma, uma vez que a imagem é dotada de sentido e pode dialogar com os leitores da mesma forma que um texto verbal. Partimos da hipótese de que o trabalho com o gênero multimodal tira pode contribuir para a formação do leitor, podendo ampliar o nível de compreensão leitora dos sujeitos. Assim, desenvolvemos um projeto de intervenção (PI) abordando a leitura de texto multimodal, gênero tira, tendo as tecnologias como suporte de aprendizagem, a fim de averiguar se, por meio dele, houve avanço na forma de os alunos lerem esses textos, contribuindo, assim, para a construção da competência leitora. Tal proposta foi formulada a partir do que foi observado na diagnose da turma, realizada com a finalidade de analisar como os alunos estavam lendo o referido gênero. Nossa investigação teve como objetivo geral analisar as possibilidades de contribuições do gênero tira para a formação de leitores, usando as tecnologias como suporte potencializador da aprendizagem. Como categorias de análise, buscamos verificar o nível de compreensão leitora dos alunos, consideramos, especificamente, a etapa de compreensão e seus níveis: literal, inferencial e interpretativo; e as formas de apropriação do gênero multimodal, as quais consideramos: linguagem visual (imagens), linguagem quadrinística (balão, legenda, onomatopeia, pontuação). Fizemos uma pesquisa na área de Linguística Aplicada (LA) com a finalidade de contribuir para o referencial teórico e prático no que se refere ao ensino da leitura, bem como nortear nosso trabalho proposto aqui. Assim, apoiamos-nos em Kleiman (2012), Koch (2006), Menegassi (2010) e Menegassi e Ângelo (2005) e Solé (1998) que apresentam estudos voltados para o ensino e aprendizagem da leitura, enfocando as etapas do processo de leitura e as estratégias de leitura; em Ramos (2017; 2009) e Vergueiro (2016), quanto ao letramento visual e aspectos relacionados ao gênero tira. Quanto à metodologia, consiste em uma pesquisa-ação, qualitativa de cunho etnográfico, de caráter interventivo. O projeto de intervenção seguiu o modelo de leitura e escrita de Lopes-Rossi (2011), com adaptações. Após a aplicação, foi possível responder às inquietações da pesquisa, decorrentes das dificuldades apresentadas pelos alunos em leitura. Dessa forma, como resultado, observamos que, após a participação nas etapas do projeto, os alunos demonstraram avanço na leitura de tiras, ainda que de forma parcial, uma vez que leram e analisaram de forma mais significativa, as tiras, cujos assuntos foram abordados em classe e contextualizados, chegando à compreensão de nível inferencial naquelas que produziram mediante as atividades em sala de aula; quanto à apropriação da linguagem dos quadrinhos, também foi parcial, uma vez que apenas fizeram uso de alguns elementos tais como balões e pontuação, deixando de lado outros também mencionados no projeto de intervenção, importantes para a leitura como legendas e onomatopeias.

Palavras-chave: Leitura, multimodalidade, gênero discursivo tira, tecnologias, ensino fundamental.

RESUMEN

Este trabajo consiste en una propuesta de investigación teórica y práctica sobre el estudio con la lectura de texto multimodal *tira* en una clase del 7° año de la enseñanza fundamental en una escuela estadual de la periferia de Belém. Se justifica por cuenta de la dificultad que los alumnos presentaban en la lectura de esos textos con los cuales ellos tienen contacto en los más diversos soportes a los que tienen acceso. De los textos multimodales, utilizamos el género discursivo *tira* mucho presente en el libro didáctico de ellos y que exige, para una lectura más completa, además de la comprensión del texto verbal, consideración de los elementos no verbales, a fin de contribuir a una lectura crítica, autónoma, una vez que la imagen está dotada de sentido y puede dialogar con los lectores de la misma forma que un texto verbal. Partimos de la hipótesis de que el trabajo con el género multimodal *tira* puede contribuir a la formación del lector, pudiendo ampliar el nivel de comprensión lectora de los sujetos. Así, desarrollamos un proyecto de intervención (PI) abordando la lectura de texto multimodal, género *tira*, teniendo las tecnologías como soporte de aprendizaje, con la meta de averiguar si por medio de él hubo avance en la forma de los alumnos leer estos textos, contribuyendo así a la construcción de la competencia lectora. Esta propuesta fue formulada a partir de lo que fue observado en el diagnóstico de la clase, realizada con la finalidad de analizar cómo los alumnos estaban leyendo el referido género. Nuestra investigación tuvo como objetivo general analizar las posibilidades de aportaciones del género *tira* para la formación de lectores, usando las tecnologías como soporte potencializador del aprendizaje. Como categorías de análisis, buscamos analizar el nivel de comprensión lectora de los alumnos, considerando específicamente, la etapa de comprensión y sus niveles: literal, inferencial e interpretativo; y las formas de apropiación del género multimodal, las cuales consideramos: lenguaje visual (imágenes), lenguaje cuadrinístico (globo, leyenda, onomatopea, puntuación). Hemos hecho una investigación en el área de Lingüística Aplicada (LA) con el fin de contribuir con el referencial teórico y práctico en lo que se refiere a la enseñanza de la lectura, así como orientar nuestro trabajo propuesto aquí. Por lo tanto, nos apoyamos en Kleiman (2012), Koch (2006), Menegassi (2010) y Menegassi y Ângelo (2005) y Solé (1998) que presentan estudios orientados a la enseñanza y aprendizaje de la lectura, enfocando las etapas del proceso de lectura y las estrategias de lectura; en Ramos (2017; 2009) y Vergueiro (2016) en cuanto al letramento visual y aspectos relacionados al género *tira*. Cuanto a la metodología, consiste en una investigación-acción, cualitativa de cuño etnográfico, de carácter interventivo. El proyecto de intervención siguió el modelo de lectura y escritura de Lopes-Rossi (2011), con adaptaciones. Después de la aplicación, fue posible responder a las inquietudes de la investigación, derivadas de las dificultades presentadas por los alumnos en lectura. De esta forma, como resultado, observamos que, después de la participación en las etapas del proyecto, los alumnos demostraron avance en la lectura de tiras, aunque de forma parcial, una vez que leyeron y analizaron de forma más significativa, las tiras, cuyos asuntos fueron abordados en clase y contextualizados, llegando la comprensión de nivel inferencial en aquellas que produjeron mediante las actividades en el aula; en cuanto a la apropiación del lenguaje de los cómics, también fue parcial, ya que sólo hicieron uso de algunos elementos tales como globos y puntuación, dejando de lado otros también mencionados en el PI, importantes para la lectura como leyendas y onomatopeas.

PALABRAS- CLAVE: Lectura; multimodal; género discursivo; tira; tecnología; enseñanza fundamental.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1:	Atividade 1 – A	58
Figura 2:	Atividade 2 – A	59
Figura 3:	Atividade 1 – B	60
Figura 4:	Atividade 2 – B	61
Figura 5:	Atividade 1 – C	62
Figura 6:	Atividade 2 – C	62
Figura 7:	Atividade 1 – D	63
Figura 8:	Atividade 2 – D	64
Figura 9:	Atividade 1 – E	65
Figura 10:	Atividade 2 – E	66
Figura 11:	Atividade 1 - F	66
Figura 12:	Atividade 2 - F	68
Figura 13:	Atividade 1 - G	68
Figura 14:	Atividade 2 – G	69
Figura 15:	Atividade 1 – H	70
Figura 16:	Atividade 2 – H	71
Figura 17:	Atividade 1 – I	72
Figura 18:	Atividade 2 – I	73
Figura 19:	Atividade 1 – J	74
Figura 20:	Atividade 2 – J	75
Figura 21:	Atividade 1 – L	76
Figura 22:	Atividade 2 – L	77
Figura 23:	Atividade 1 – M	78
Figura 24:	Atividade 1 – N	78
Figura 25:	Atividade 1 – O	79
Figura 26:	Atividade 1 – P	79
Figura 27:	Atividade 2 – Q	80
Figura 28:	Atividade 2 – R	81
Figura 29:	Atividade 2 – S	82
Figura 30:	Atividade 2 – T	83
Figura 31:	Mafalda 1	90

Figura 32:	Tira 1	91
Figura 33:	Tira 2	91
Figura 34:	Balões e suas funções	92
Figura 35:	Onomatopeias e suas finalidades	92
Figura 36:	Tipos de balões	93
Figura 37:	Pontuação	93
Figura 38:	Elaborando falas 1	94
Figura 39:	Elaborando falas 2	95
Figura 40:	Mafalda 2	95
Figura 41:	Mafalda 3	96
Figura 42:	Mafalda 4	98
Figura 43:	Tira “As cobras”	99
Figura 44:	Tira: “Abandono de crianças”	99
Figura 45:	Mafalda 5	99
Figura 46:	Tira 1	100
Figura 47:	Tira 2	101
Tabela 01:	Respostas sobre a oficina I	109
Tabela 02:	Perguntas sobre a oficina II	110
Figura 48:	Mafalda 6	110
Figura 49:	Mafalda 7	113
Figura 50:	Mafalda 8	113
Tabela 03:	Semelhanças e diferença listadas pelos alunos	114
Figura 51:	Onomatopeias 1	116
Figura 52:	Onomatopeias 2	116
Figura 53:	Balões	116-117
Figura 54:	Tira Calvin	117
Tabela 04:	Respostas referentes ao texto da tira de Calvin	117
Figura 55:	Produção Ana	119
Figura 56:	Produção Carlos	120
Figura 57:	Produção Dani	120
Figura 58:	Produção Evelin	121
Figura 59:	Produção Jorge	121
Figura 60:	Produção Julio	122

Figura 61:	Produção Pedro	122
Figura 62:	Produção Ronaldo	123
Figura 63:	Produção Tatiana	123
Figura 64:	Mafalda e o dedo indicador	125
Figura 65:	Atividade 1 – C	126
Tabela 05:	Respostas dos alunos sobre a tira – Atividade C	126-127
Figura 66	Mafalda e o “mundo”	129
Figura 67:	Atividade na internet	131
Figura 68:	Atividade na internet	131
Figura 69:	Atividade na internet	132
Tabela 06:	Respostas para as perguntas realizadas	132-133
Figura 70:	Tira Níquel Náusea	134
Tabela 07:	Compreensão dos resultados	134-135
Figura 71:	Ana – Produção da tira – Parte 1	143
Figura 72:	Ana – Produção da tira – Parte 2	143
Figura 73:	Diagnose	144
Figura 74:	Carlos – Produção da tira	145
Figura 75:	Diagnose	146
Figura 76:	Dani – Produção da tira	147
Figura 77:	Diagnose	148
Figura 78:	Evelin – Produção da tira	149
Figura 79:	Diagnose	149
Figura 80:	Jorge – Produção da tira	150
Figura 81:	Diagnose	151
Figura 82:	Júlio– Produção da tira	152
Figura 83:	Diagnose	152
Figura 84:	Pedro – Produção da tira	153
Figura 85:	Diagnose	154
Figura 86:	Ronaldo– Produção da tira	155
Figura 87:	Diagnose	155
Figura 88:	Tatiana – Produção da tira	156
Figura 89:	Diagnose	157

LISTA DE SIGLAS

AD - Análise do Discurso

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

LD – Livro didático

LP – Língua Portuguesa

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PA – Pará

PI - Projeto de Intervenção

PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras

PNBE - Programa Nacional Biblioteca na escola

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

SIE – Sala de Informática Educativa

UFPA – Universidade Federal do Pará

NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional do Pará

HQs - Histórias em Quadrinhos

TICs - Tecnologia da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO LEITORA	24
2.1	CONCEPÇÕES DE LEITURA	24
2.2	A LEITURA EM SALA DE AULA	29
2.3	PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA	31
3	GÊNERO, MULTILETRAMENTO E MULTIMODALIDADE	36
3.1	GÊNEROS DISCURSIVOS E ENSINO	36
3.2	O GÊNERO DISCURSIVO TIRA	40
3.3	A ESCOLA, OS MULTILETRAMENTOS E A MULTIMODALIDADE	46
4	PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	49
4.1	EMBASAMENTO DA PESQUISA	49
4.2	CONTEXTO	51
4.3	SUJEITOS	52
4.4	PASSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	52
4.5	ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DE LEITURA	53
4.6	CORPUS DA PESQUISA E CATEGORIAS DE ANÁLISE	55
4.7	ANÁLISE DOS DADOS DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA	56
4.7.1	ATIVIDADE DIAGNÓSTICA	56
4.7.2	CONSIDERAÇÕES	83
5	PROJETO PEDAGÓGICO DE LEITURA COM O GÊNERO MULTIMODAL TIRA	85
5.1	APRESENTAÇÃO DO PROJETO	85
5.2	MÓDULO I – LETRAMENTO VISUAL	88
5.3	MÓDULO II – LEITURA	95
5.4	MÓDULO III – PRODUÇÃO DE TIRAS	102
5.5	MÓDULO IV – DIVULGAÇÃO DAS TIRAS	104
6	ANÁLISE DOS DADOS	105
6.1	DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO	106
6.2	MÓDULO I – LETRAMENTO VISUAL	108
6.3	MÓDULO II – LEITURA	124
6.4	MÓDULO III – PRODUÇÃO DE TIRAS	138
6.5	MÓDULO IV – DIVULGAÇÃO DAS TIRAS PRODUZIDAS E PRODUÇÃO DOS ALUNOS	141
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
	REFERÊNCIAS	167

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em uma proposta de pesquisa teórica e prática sobre a leitura de texto multimodal tira, em uma turma do 7º ano do ensino fundamental, em uma escola estadual da periferia de Belém. A escolha dessa temática, justifica-se devido à dificuldade apresentada pelos alunos na leitura desses textos com os quais têm contato nos mais diversos suportes a que têm acesso. Dentre os textos multimodais, direcionamos nosso trabalho para o gênero discursivo tira, muito presente no livro didático dos alunos e que exige, para uma leitura mais completa, a compreensão do texto verbal e do texto não verbal.

Compreender o ato da leitura e ensiná-la é um grande desafio para professores de Língua Portuguesa. Ler tem sido o objeto de estudo de muitos pesquisadores e teóricos voltados ao estudo da linguagem, que muito já produziram sobre o assunto. Apesar de todo estudo existente, a temática continua sendo de grande relevância para a educação brasileira, uma vez que ler é primordial para adquirir conhecimento em todas as áreas.

A vida escolar de uma criança inicia pela alfabetização: é o aprender a ler. A partir desse momento, a cada ano, o aluno irá passar por estágios de aprendizagem que o levarão à construção, à apropriação do ato de ler, e conseqüentemente, à aquisição do conhecimento. Durante toda sua vida escolar, o aluno estará em constante estágio de desenvolvimento da leitura até alcançar um nível de compreensão leitora que o tornará um leitor fluente, não somente na escola, mas para a vida.

Em sua jornada, muitas vezes o professor se pergunta em como ensinar a ler, a compreender, a entender as relações estabelecidas no texto, como levar a interação autor-texto-leitor para que o texto faça sentido para quem o lê? Para tal, é preciso que o professor tenha conhecimento de como se processa essa atividade cognitiva a qual se chama leitura. De acordo com Kleiman (1993), é preciso investir na formação do professor na área de leitura para que, diante da possibilidade de se deparar com estruturas de ensino já estabelecidas, que não trarão bons resultados, não deixe de implementar propostas inovadoras, baseadas em estudos teóricos que possam apoiar, e pôr em prática, atividades que poderão trazer bons resultados para a aprendizagem.

Sabemos que aliar teoria à prática não é simples, uma vez que ensinar perpassa por muitas condições que vão desde a estrutura da escola, até mesmo às políticas governamentais que envolvem a formação do professor, políticas essas que não têm sido favoráveis ao magistério. Com base em minha experiência docente, atuando desde 2003 na rede pública, posso afirmar o quanto é difícil o trabalho de inovação dentro da escola, seja pelas precárias

condições de trabalho, seja pela falta de conhecimentos teóricos e práticos. Precisamos de apoio técnico nas escolas com formações periódicas e planejamento pedagógico semestral, o que, frequentemente, não ocorre.

Como professora de Língua Portuguesa (LP), conheço a problemática de ensino na escola para os alunos do 6º e do 7º anos do ensino fundamental (séries em que atuo). Esses alunos vêm acostumados a uma leitura mais mecânica, decorrente da experiência que tiveram com leitura nas séries iniciais, nem sempre um trabalho voltado para formar leitores competentes, tal como é mencionado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que “O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios (...)” (BRASIL, 1998, p.70).

No que tange à leitura, também citamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), recém aprovada pelo Ministério da Educação (MEC) que servirá como referência para a construção dos currículos de todas as redes públicas do país. A BNCC é um documento que direciona quais aprendizagens devem ser essencialmente desenvolvidas pelos alunos no decorrer da educação básica. Ela menciona que nas séries finais, a LP deve ampliar o contato dos estudantes com textos de diversos gêneros², partindo das práticas de linguagem, possibilitando novas experiências em leitura. Dessa forma, a leitura deve buscar expandir a competência leitora, ainda na fase final do ensino fundamental para que, no futuro, formemos leitores com qualidade.

Apesar das dificuldades, continuo a seguir a docência com a finalidade de contribuir para uma educação de qualidade. Já tendo atuado nas séries iniciais por três anos, decidi trocar de atuação e graduei-me em Letras pela Universidade Federal do Pará por me identificar com a área de linguagens e ensino de LP.

Assim que me formei em Letras, minha primeira experiência como professora de LP foi no ensino fundamental em uma escola particular, onde lecionei por sete anos. Foi uma época de muito aprendizado e também de novas experiências com outros docentes, equipe pedagógica e alunos, a escola era bem aparelhada, oferecia suportes os mais diversos possíveis, o que ajudava na fluência das aulas. Naquela época, em meados de 2005, já utilizava Datashow e frequentava a Sala de informática da escola com os alunos, pois o material didático utilizado continha atividades para uso extraclasse e isso foi me despertando para ingressar no mundo da tecnologia como apoio ao ensino de LP, sobretudo, no desenvolvimento de competências de leitura e de escrita.

Além do ensino fundamental, também lecionei turmas de ensino médio o que, a partir dessa experiência, completou-se todo o ciclo da educação básica como professora: experiência na educação infantil, nas séries iniciais, no ensino fundamental e no ensino médio. Em seguida, tive a oportunidade de ingressar no serviço público estadual, Secretaria Estadual de Educação (SEDUC –PA), outra experiência de público e de trabalho em minha trajetória profissional. Na SEDUC, lecionei em turmas de ensino médio e de ensino fundamental, permanecendo até hoje no quadro de servidores. Pelo fato de me interessar pela área de letramento, linguagens e tecnologia, além de estar atuando em sala de aula de ensino fundamental, atualmente, também me encontro lotada na Sala de informática educativa (SIE) da escola na qual trabalho, e tenho participado de várias formações as quais tive oportunidade nesse tempo como docente de escola pública, desde “TV na escola e os desafios de hoje” realizado na Universidade Federal do Pará (UFPA), em 2003, até os cursos ofertados pelo Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) – Belém/PA, tais como “Aprendendo com as Tics” (2008), o primeiro, e o último, “Redes de aprendizagem” (2016).

Na mesma instituição na qual me graduei (UFPA), cursei uma especialização interdisciplinar, intitulada Estudos Culturais da Amazônia, Laboratório Pedagógico em Letras – Lapel, e agora, pela necessidade de qualificação e, também, em busca de oportunidades diferenciadas de atuação, estou cursando o Profletras – Mestrado Profissional em Letras, turma 2017. O curso foi uma oportunidade de apropriação de conhecimentos teóricos e tem contribuído para uma reflexão diante da prática pedagógica de tantos anos. Os seminários, os debates, as pesquisas e demais atividades desenvolvidas em cada disciplina deram suporte à identificação de uma das problemáticas encontradas em sala de aula, que sem dúvida, é de grande importância que seja investigada, pois reside no âmbito da leitura. Dentre as disciplinas, destaco *Texto e Ensino, Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional, Alfabetização e Letramento, Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita* que possibilitaram o direcionamento para esta pesquisa, fazendo-me refletir sobre a importância do desenvolvimento da capacidade leitora que os alunos devem ter e também, enxergar que, infelizmente, ainda há muita defasagem dessa apropriação na escola.

Podemos¹ perceber que tal dificuldade só tende a crescer, uma vez que, na prática escolar cotidiana, o trabalho com a leitura depende da concepção de leitura empregada pelo professor para proporcionar aos alunos atividades que promovam uma leitura interativa.

¹ A partir desse momento mudaremos a pessoa do discurso por compreendermos que não trataremos mais da trajetória pessoal da pesquisadora.

Muitas vezes, as atividades desenvolvidas na escola privilegiam o trabalho com o texto para diferentes finalidades pedagógicas, como a utilização do texto como pretexto para o ensino da gramática, para identificação de palavras e informações específicas, sem análise, apenas fundamentadas em automatismos e sem questionamentos críticos (KLEIMAN, 1993). Pelo fato de a leitura, hoje, estar presente em tudo o que fazemos, é que devemos pensar em um ensino voltado às necessidades que a sociedade requer, pois tudo muda. A cada dia, temos novos textos imbricados em novos formatos de leitura, por isso, a necessidade de a escola propor novos caminhos, novos desafios, adaptando-se a essa nova configuração.

A respeito da proposta de pesquisa, ressaltamos que realizamos o Estado da Arte, buscando, assim, outras pesquisas acerca da multimodalidade e do gênero a ser focado a fim de destacarmos sua relevância. Encontramos temáticas relacionadas ao trabalho com textos multimodais que trazem propostas sobre: o uso de gráficos, a leitura crítica na perspectiva do ensino de língua, gêneros discursivos em especial usando tiras, produção de quadrinhos, a multimodalidade na charge, uso de tecnologias digitais na escola para desenvolvimento da leitura e escrita, Multimodalidade e leitura crítica, as quais destacamos as seguintes: *Lendo charges e tirinhas: uma proposta para ensino de leitura do texto multimodal*, de Carla Luana, UNEB, 2015; *O gênero discursivo tira no ensino de LP: uma proposta de trabalho*, de Christiane Melo, UFB, 2015; *Produção de quadrinhos na escola e a constituição da autoria*, de Marlene Cruz, UNEMAT, 2015; *A educação e os multiletramentos: leitura e escrita de linguagem multissemiótica no hipertexto blog*, UFP, 2015; *Leitura e quadrinização: uma proposta para o letramento literário*, de Suely Cerqueira Correa, UNEB, 2016.

No primeiro trabalho, a autora desenvolveu uma metodologia para o ensino de leitura a partir dos gêneros charge e tira por meio de uma proposta de intervenção didática, que propunha o desenvolvimento da competência leitora do texto multimodal. *No gênero discursivo tira no ensino de língua portuguesa*, a autora fez uma pesquisa no portal do professor e no livro didático dos alunos, e, posteriormente, ministrou essas aulas em sala de aula a fim de investigar como tem sido explorado o gênero no ensino de LP, observando, em específico, o humor, a ironia e a crítica. A proposta de intervenção da autora usa as tiras a fim de identificar os elementos já citados acima. Sobre *A Produção de quadrinhos na escola e a constituição de autoria*, foi realizado um trabalho com a formulação de quadrinhos nas aulas de língua portuguesa, buscando mostrar a compreensão no processo de escrita.

No que se refere à *Educação e aos multiletramentos*, a autora trabalhou o uso da mídia no processo de ensino aprendizagem, enfatizando a pesquisa e a produção de vídeos e textos

multimodais. No último trabalho destacado, *Leitura e quadrinização*, a autora trabalhou o letramento a fim de estimular o hábito da leitura, usando o texto literário tradicional e o texto mais atual, adaptado para a linguagem dos quadrinhos, parte da hipótese de que o ensino de literatura, partindo de textos multimodais, favorece o letramento literário e estimula a leitura.

Escolhemos abordar em nossa pesquisa o gênero tira por possibilitar o trabalho com várias temáticas e finalidades diversas. É um gênero discursivo presente nos mais diversos suportes, nos quais os alunos têm acesso, o que chama atenção de leitores de todas as idades e de diferentes níveis de ensino. Por ser um texto de interação entre diferentes linguagens, verbal e visual, torna a leitura mais complexa e desafiadora, uma vez que é necessário um nível maior de letramento para a compreensão textual. Dessa forma, diante de nossa percepção por meio de uma diagnose realizada em sala de aula, percebemos o quanto os alunos possuem dificuldade em leitura, muitos deles apresentando nível de compreensão literal, demonstrando a necessidade de possibilidades que lhes proporcione avanços.

Essas percepções nos impulsionaram a contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura de nossos alunos, por meio da aplicação de um projeto de intervenção, com a finalidade de proporcionarmos situações que poderiam contribuir para sua formação leitora, uma vez que o trabalho com leitura na escola tem como objetivo a formação de leitores competentes. Dessa forma, a busca por um caminho viável é o que nos motiva a procurar respostas que possam nos ajudar a contribuir para a formação leitora de nossos alunos.

A prática da leitura na escola é uma das principais tarefas das aulas de LP, uma vez que ler bem é um instrumento de poder, quer seja no trabalho, na sociedade ou na vida em geral, a fim de que as pessoas possam exercer seus direitos e desenvolver habilidades que o levarão a progredir no decorrer de sua vida. Destarte, a escola, diante dessa árdua missão, precisa proporcionar meios que possam desenvolver capacidades, habilidades e estratégias de leitura contributivas ao aprendizado do aluno por meio de textos de gêneros diversos que possam valorizar a leitura como prática social, como interação entre os sujeitos (autor e leitor) envolvidos no processo.

Ler de forma automática, por meio de preenchimento de fichas e de textos evasivos, sem sentido, não mais faz parte de uma real exigência do mundo contemporâneo, haja vista que novas práticas de letramento são necessárias em resposta à necessidade da sociedade em que vivemos. A escola precisa inserir práticas de letramentos que sejam condizentes com as práticas sociais que eles terão fora da escola e não apenas dentro do ambiente escolar, uma vez que, o objetivo da escola deve ser o de formar leitores, sendo primordial que ele passe

pelas fases de formação, lendo textos diversificados e se apropriando das informações lidas, sendo capaz de realizar inferências, num diálogo contínuo de construção de significação textual, a partir de seu conhecimento sobre o assunto. Portanto, ensinar LP na escola requer focar nas “práticas sociais da linguagem, em situações didáticas que possam contribuir para a formação do sujeito” (BRASIL, 1998, p.45).

O avanço e a popularização das TICs (Tecnologia da informação e comunicação) trouxeram mudanças nas formas de produção, de comunicação e de circulação de informações, ocasionando mudanças na forma de ler e de produzir textos. Tais mudanças exigem sujeitos que sejam capazes de articular vários modos semióticos com o texto verbal escrito, a fim de que se construa um significado para o enunciado. Segundo Vieira (2007), embora a escrita tenha sido o meio de comunicação mais valorizado nos últimos séculos, outros meios semióticos, outrora já existentes, vêm se destacando e ocupando espaço nos meios de comunicação, mudando o foco de um texto predominantemente verbal para um texto multissemiótico. Rojo (2013) menciona que:

As mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação, o surgimento e ampliação contínuos de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação provocaram a intensificação vertiginosa e a diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais, que, por isso mesmo, distanciam-se hoje dos meios impressos, muito mais morosos e seletivos, implicando, segundo alguns autores, como Chartier e Beaudouin, mudanças significativas nas maneiras de ler, de produzir e de fazer circular textos nas sociedades (ROJO, 2013, p 19-20).

Rocha (2007) preconiza que a multimodalidade nas aulas de LP pode ajudar o aluno a desenvolver a leitura, uma vez que a linguagem humana necessita ser estudada em seu funcionamento, em situações concretas. Sabemos que, para uma formação leitora, é primordial que o aluno construa seu conhecimento, o que somente ocorrerá na interação com o objeto estudado, no caso o texto. Logo, o contato com textos multimodais estimula o aluno em sua formação leitora, pois o faz compreender que ler é muito mais do que compreender palavras, uma vez que, atualmente, o ritmo das inovações tecnológicas da pós-modernidade provocou mudanças e alterações na forma de produzir e escrever textos.

Dessa forma, acreditamos ser primordial que a escola dê importância às práticas de ensino voltadas às habilidades linguísticas e discursivas com textos multimodais para que os alunos possam desenvolver a capacidade de ler com significação textos multissemióticos que, cada vez mais, circulam na sociedade. A presença das múltiplas semioses exige formar leitores com habilidades de leitura para a era digital em que vivemos, com múltiplos letramentos que envolvem aspectos multimodais e culturais. Sabemos que o domínio da

leitura permite aos alunos atuarem como cidadãos do mundo, trazendo-lhes autonomia, criticidade e segurança frente aos desafios aos quais serão expostos futuramente.

Júnior (2014) postula que a leitura, como prática social, propicia inserção dos sujeitos não somente no ambiente escolar, mas também na vida em sociedade e abre portas para o mundo. Assim, para o autor, cabe à escola oportunizar aos alunos contato com textos de diferentes gêneros, uma vez que ler não é mera codificação e sim uma constituição de sentidos que depende da ação do leitor sobre as possibilidades expressivas que um texto pode trazer bem como da mobilização de seu conhecimento prévio.

O referido autor ainda menciona que a leitura é uma atividade de ação e interação entre os sujeitos mediada pelo texto, na qual o leitor ativa, (re)ativa, seus saberes internalizados, (re)avaliando objetivos e (re)definindo estratégias de leitura de acordo com suas dimensões e percepções do contexto. Nesse processo, o leitor age sobre a materialidade textual, “a partir dos elementos linguísticos e não linguísticos, num contínuo processo dialógico” (JÚNIOR, 2014, p. 229).

Os PCN mencionam que se deve dar ênfase no ensino de LP ao trabalho com gêneros discursivos diversificados, privilegiando aqueles que possam assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania. Assim, devemos priorizar os textos que “podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 24). Tais textos são considerados os mais importantes para a plena participação na sociedade em função de sua circulação social, esses gêneros são listados em uma tabela pelos PCN, dentre eles está o gênero tira, abordado em nosso trabalho.

Vergueiro e Ramos (2009) afirmam que a inserção desse gênero nos PCN impulsionou a entrada das Histórias em Quadrinhos (HQS) no âmbito educacional, da qual a tira é um segmento. Tal entrada provocou estudos e amplas pesquisas a respeito das atividades que poderiam ser desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa. Os mesmos autores salientam que as HQs são um bom entretenimento para leitores de diversas faixas etárias, apresentando possibilidades de o conteúdo da disciplina ser transmitido por meio desse gênero, o que seria bastante interessante em sala de aula. Os PCN de língua portuguesa fazem referência às tiras no ensino fundamental no que tange à leitura crítica que pode ser trabalhada nesse gênero, bem como a BNCC, ao citar que o aluno deve desenvolver habilidades para lidar com textos multissemióticos. Dessa maneira, podemos perceber a relevância das tiras no ensino de LP, o que justifica nossa escolha.

Dentre os procedimentos metodológicos utilizados para elaboração de nossa proposta de intervenção, utilizamos o modelo pedagógico de leitura e escrita de gêneros discursivos de Lopes-Rossi (2005), com adaptações no que se referem às atividades propostas, a fim de trabalhar a leitura de textos multimodais. Os sujeitos da pesquisa são alunos do 7º ano do ensino fundamental. Escolhemos esta série pelos seguintes motivos: i – por apresentar um alto índice de repetições; ii – pelo fato de os alunos oriundos do 6º ano possuírem grande dificuldade em leitura, refletindo isso no 7º ano; iii – por acreditarmos que nossa proposta possa contribuir para diminuir o déficit na leitura de textos multimodais.

Partimos do princípio de que é necessário ao leitor um letramento visual, buscando integrar os significados que essa informação fornece para uma melhor leitura dos textos multimodais. Trabalhamos em nossas atividades com as estratégias de leitura e os processos de leitura, visando desenvolver em nossos alunos, competências e habilidades necessárias para uma formação leitora no que tange aos textos multimodais. Pelo fato de nossa pesquisa ser uma pesquisa ação, propomos a implementação de um projeto de intervenção que possa contribuir para a formação leitora. Esse projeto será detalhado mais adiante.

Nossa motivação neste trabalho foi instigada pelo fato de percebermos o quanto nossos alunos têm dificuldade em leitura, sendo para a escola, um enorme desafio no que tange formar leitores aptos a ler e a produzir textos de diferentes semioses em circulação na sociedade. Tal dificuldade observada, ao longo dos anos nessa série, motivou-nos na busca de respostas que possam contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura de nossos alunos, com a finalidade de buscarmos meios que possam ajudá-los a desenvolver tais habilidades e assim, provocar um amadurecimento no ato de ler, culminando, no decorrer de sua vida estudantil, em um leitor maduro, crítico, reflexivo e competente no que ler.

Realizamos uma pesquisa na área de Linguística Aplicada (LA) com a finalidade de contribuir para o referencial teórico e prático no que se refere ao ensino da leitura, bem como nortear nosso trabalho proposto aqui. Assim, apoiamo-nos em Kleiman (2012), Koch (2006), Menegassi (2010) e Menegassi e Ângelo (2005) e Solé (1998) que apresentam estudos voltados para o ensino e aprendizagem da leitura, enfocando as estratégias de leitura para contribuir na formação leitora dos alunos. Dessa forma, Kleiman (2012) expõe que o leitor proficiente é capaz de reconstruir quadros complexos, reunindo elementos apresentados no texto e, por meio deles, reconstruir os sentidos a fim de chegar à compreensão textual.

A autora também propõe que o ensino da leitura deve ocorrer por meio de atividades que permitam ao aluno desenvolver habilidades linguísticas, adquiridas desde o conhecimento gramatical, para perceber as relações entre as palavras, até a percepção, por meio do

vocabulário, de estruturas textuais, atitudes e intenções. Quem possuir essas habilidades será um bom leitor no futuro. Para adquiri-las é necessário o trabalho com o texto que aborde desde o conhecimento gramatical implícito (morfossintaxe e semântica) quanto à identificação visual de palavras. Cremos que nossa pesquisa e proposta de trabalho se enquadram na visão dos estudiosos citados acima, e foi com apoio em tais teorias que embasamos nosso trabalho.

Logo, é importante que o ensino da leitura se adapte às mudanças que vem ocorrendo no contexto social. O ensino da LP requer novas concepções de leitura e de texto a uma nova prática pedagógica, necessitando, assim, que se tenha um ensino voltado às práticas sociais, que objetive na formação de um leitor crítico, atento às intenções textuais, capaz de construir e compreender o que lê de forma autônoma (ROJO, 2012).

Dessa forma, é necessário que a escola compreenda que, atualmente, há uma multiplicidade semiótica pela qual os textos têm sido constituídos. Isso ocorre por conta da multimodalidade, que é constituída pela interação entre sons, imagens, textos verbais e outros elementos. Assim, diferentes ordens discursivas têm estado presentes nos textos alterando a forma de leitura e de produção, sustentada pelo hibridismo da linguagem e pelos multiletramentos, presentes nas práticas sociais, culturais e econômicas dos sujeitos na sociedade. Por conta disso, a leitura se tornou um meio de interação com o mundo, um meio de inserção social, uma vez que o caráter multissemiótico dos textos têm se propagado por conta da tecnologia que tem influenciado o modo como as pessoas têm dialogado com o mundo que as cercam. Desenvolver competência leitora é sabe interagir com todas as formas de linguagem, é ser multiletrado.

Ao considerarmos as contribuições dos autores supracitados e de acordo com nossas observações ao longo do tempo como docente e, na condição de pesquisadores atuais, apresentamos a pergunta norteadora desse estudo: De que forma a leitura de texto multimodal pode contribuir para o desenvolvimento da leitura do aluno, aumentando sua competência leitora? Como hipótese, mencionamos o fato de que o trabalho com o gênero multimodal tira pode contribuir para a formação do leitor, podendo ampliar o nível de compreensão leitora dos sujeitos. Por isso, propomos desenvolver um projeto pedagógico de leitura com o gênero multimodal - tira, aplicando atividades que contribuam para o desenvolvimento da competência leitora, tendo como enfoque a abordagem da linguagem específica dos quadrinhos, os processos de leitura e as estratégias de leitura, com o propósito de verificarmos, ao final de nosso projeto, se os sujeitos participantes permaneceram ou avançaram, ainda que de forma parcial, o nível de compreensão literal de leitura.

O contexto social no qual nos encontramos, requer o desenvolvimento de uma proficiência leitora eficiente para que possamos interagir com a sociedade e com o meio no qual transitamos. Dessa forma, mediante a questão levantada, traçamos como objetivo geral: compreender as possibilidades de contribuições do gênero tira para a formação de leitores, usando as tecnologias como suporte potencializador da aprendizagem e, como objetivos específicos: i) verificar se, as oficinas propostas, mediante as atividades de leitura, favoreceram as articulações das diferentes linguagens presentes no gênero. ii) identificar os níveis de compreensão leitora no qual se encontram os sujeitos participantes da pesquisa.

Com relação à organização estrutural desta pesquisa, esta dissertação é composta por seis seções, incluindo a introdução. Na seção 2, apresentamos os caminhos para uma formação leitora, destacando nela autores nos quais nos baseamos para escrever essa trajetória que julgamos ser importante para a formação leitora, tratamos das concepções de leitura, da leitura em sala de aula e das práticas de leitura na escola. Na seção 3, discorremos sobre os gêneros discursivos e ensino, sobre o gênero discursivo tira, no qual se baseou nossa proposta, sobre a escola, os multiletramentos e a multimodalidade.

Na seção 4, traçamos os percursos metodológicos, caracterizando a investigação, expondo os sujeitos envolvidos, o contexto da pesquisa, o espaço em que ela ocorreu, o corpus e as categorias de análise, bem como falamos de nosso projeto e apresentamos a análise dos dados da atividade diagnóstica, norteadora de nosso PI, o qual está detalhado na seção 4.7, além das considerações sobre ele.

Na seção 5, mostramos, na íntegra, nosso PI, que consiste no projeto pedagógico de leitura com o gênero multimodal tira, bem como os módulos propostos. E na Seção 6, expomos a análise dos dados obtidos e o desenvolvimento do projeto de intervenção e, por fim, tecemos as considerações finais de nossa pesquisa.

2 CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO LEITORA

Nesta seção, tratamos a respeito dos caminhos que norteiam a pesquisa. Refletimos sobre os aspectos teóricos da leitura tendo como pressuposto, a perspectiva interacionista da linguagem. Portanto, exploramos sobre as concepções de leitura, a leitura em sala de aula e as práticas de leitura na escola.

2.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE TEXTO

Segundo Menegassi e Ângelo (2005), a história do ensino na escola brasileira mostra que, nas salas de aula, perpassam diferentes conceitos de leitura que norteiam o processo de ensino aprendizagem, são diversas tendências que exerceram influência no modo de se conceber a leitura. As teorias sobre leitura estão ligadas ao desenvolvimento da própria Linguística, ciência que estuda a linguagem humana, que em princípio tinha como objeto de investigação as unidades isoladas da língua: fonemas, sons, palavras e frases. A começar pelo desenvolvimento das pesquisas das ciências da linguagem que envolve todas as ciências que surgiram a partir da linguística: Psicolinguística, Gerativismo, Sociolinguística, Pragmática, Linguística Aplicada, Análise do discurso e Linguística Textual, cada uma com seus estudos direcionados à linguagem, chegando-se à concepção de texto atual, principal característica do conceito de leitura em voga nas escolas brasileiras, que é a de unidade comunicativa e as condições sócio-históricas-ideológicas em que o texto é produzido.

De acordo com Kato (1987), para a teoria estruturalista, a concepção de leitura estava ligada à oralidade, quando bastava identificá-la de forma sonora, decodificando-a, o que levava em conta o conhecimento lexical do leitor. Essa preocupação leva a uma segunda concepção de acordo com a autora “na qual o leitor é visto como antecipador da palavra que vai ler” (KATO, 1987, p. 61). Assim, era necessário o leitor possuir conhecimento lexical, ter em memória o significado de palavras da língua para identificar o significado de outras palavras vindouras dentro do contexto no texto. Mais tarde, com a Linguística Gerativista, o foco passou a ser o nível da sentença. Para os estudiosos, não adianta o leitor conhecer as palavras sem levar em consideração o contexto linguístico em que ela é produzida, observação que logo perdeu espaço com o surgimento da Linguística Textual, que se opôs ao gerativismo, e tomando como objetivo de investigação o texto.

Para Menegassi e Ângelo (2005), com o surgimento da Linguística Textual, que se opunha às demais correntes, o texto, unidade básica de manifestação da linguagem, passou a

ser o objeto de investigação e não mais palavras e frases, retiradas de seu contexto de uso e analisadas isoladamente. A Linguística Textual preocupa-se com os princípios de constituição do texto, uma palavra pode ser considerada um texto desde que sejam considerados elementos tais como situação, intenção, aceite, considerando todo o contexto de produção. Considerando essa perspectiva textual, surgiram outras correntes que destacavam a necessidade de se considerar informações textuais e extratextuais para a construção do significado pelo leitor, uma vez que este seria capaz de compreender o texto a partir de sua capacidade de inferir e de seu conhecimento de mundo.

A Pragmática também influenciou os estudos linguísticos atuais, considerando a leitura como um processo de interação entre o texto e o leitor. De acordo com Kato (1987), o leitor seria o responsável por interpretar os objetivos e os propósitos do escritor por meio da interação. Para a Pragmática, a preocupação não residia em perguntar sobre o que o texto diz, mas em “Por que o autor está dizendo X” (KATO, 1987, p. 61). Dessa forma, a linguagem deve ser estudada dentro do contexto de uso da comunicação, considerando os elementos extralinguísticos, além do textual, que interferem na construção do significado, uma vez que o significado é construído a partir das experiências do leitor, de seu conhecimento de mundo, de sua capacidade de levantar hipóteses a fim de compreender a intenção do locutor. Kato (1990) menciona que:

Com a incorporação das noções da pragmática, outra guinada é observada. O foco passa a ser não mais sobre o que o texto diz em função da interação do leitor com os dados linguísticos, mas sobre o que o autor quis dizer, isto é, suas intenções. Nessa visão, o ato de ler passa a ser visto como um ato comunicativo em que princípios de cooperatividade griceanos passam a reger o comportamento do leitor (KATO, 1990, p. 90).

Além da Pragmática, a Análise do Discurso (AD) exerceu influência significativa nas discussões sobre leitura e prática de leitura, colocando em foco as discussões sobre a historicidade na constituição dos discursos, cogitando assim, que o momento sócio-histórico de leitura tanto do autor, quanto do leitor, devem ser considerados para estudo. O texto sozinho não faz sentido, o leitor é instado a interpretar e a produzir sentido, dependendo do que ele traz para o texto, de sua história de vida, de suas crenças e culturas. Para Menegassi e Ângelo (2005), esse conceito nega a intencionalidade do autor, como se propunha na Pragmática. Para a AD, é a ideologia que determina a configuração dos sentidos, assim o leitor procura alcançar os sentidos do texto, uma vez que ler é produzir sentidos. Logo, não há preocupação com o que o autor quis dizer no texto, mas sim em como o texto significa.

As concepções sobre leitura variaram muito ao longo do tempo e, apesar das discrepâncias existentes, SOLÉ (2003) afirma que o caminho percorrido pela pesquisa foi um caminho frutífero que trouxe a percepção de que a leitura é uma atividade cognitiva complexa:

Que mobiliza o leitor e o faz assumir uma posição ativa diante do texto. Ajudou-nos também a levar em conta as peculiaridades dos próprios textos como condicionantes da interpretação que o leitor possa fazer, e nos permitiu ver até que ponto é importante que ele assuma a direção e a regulação de sua própria leitura, dado que os objetivos que pretenda alcançar com ela determinarão as ações que implementará para conseguir seus propósitos. Enfim, permitiu-nos ver que se deve ensinar a ler além da aprendizagem inicial da leitura (SOLÉ, 2003, p. 21).

Assim, o leitor deve assumir uma posição ativa frente ao texto: “aquele que processa, critica, contrasta e avalia a informação que tem diante de si, que a desfruta ou a rechaça, que dá sentido e significado ao que lê” (SOLÉ, 2003, p. 21). Isso requer que os alunos tenham contato com atividades concretas. No entanto, apesar de as pesquisas indicarem os caminhos para uma leitura mais eficaz, que é a de desenvolver no aluno a autonomia, permitindo-lhe regular e dirigir a própria aprendizagem, a leitura ainda é vista como um processo de codificação e decodificação na concepção escolar de ensino da leitura.

Menegassi e Ângelo (2005) expõem a respeito das várias concepções de leitura, pautadas em perspectivas diversas de acordo com as pesquisas e a prática escolar, são elas: concepção de leitura sob a perspectiva do texto; concepção de leitura sob a perspectiva do leitor; concepção de leitura sob a perspectiva interacionista; concepção de leitura sob a perspectiva discursiva. Cada uma dessas concepções se apoia em pressupostos teóricos que denotam uma visão diferenciada do que seria o ato de ler, além de “orientar e justificar determinadas propostas didáticas em torno da compreensão da leitura, da formação e do desenvolvimento do leitor na escola brasileira” (MENEGASSI e ÂNGELO, 2005). Essas concepções se ancoram em diferentes perspectivas de leitura e circulam em torno da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote e dependendo desse posicionamento, o foco dado aos encaminhamentos de leitura pode recair sobre o autor, o leitor, o texto e a interação autor-texto-leitor.

Na concepção de leitura com foco no autor, ancorada nos pressupostos da Linguística Aplicada, o leitor é apenas um receptor das informações do texto, exercendo um papel passivo. O texto é visto como um produto lógico, acabado, do pensamento do autor, cabendo ao leitor apenas “captar” essa representação mental materializada junto com as intenções psicológicas do produtor (KOCH; ELIAS, 2012, p. 10). O foco da leitura é o autor. Ao leitor resta apenas identificar o sentido pretendido pelo autor sem levar sentidos ao texto. A leitura é

compreendida, então, como “atividade de captação de ideias do autor” (MENEGASSI, 2010, p. 169) sem considerar as experiências e os conhecimentos do leitor, não ocorrendo a interação autor-texto-leitor. Essa concepção de leitura está ligada à compreensão de linguagem como representação do pensamento.

A leitura com foco no texto sustenta-se na concepção de linguagem como estrutura, como mero código de comunicação, correspondendo a um sujeito determinado, “assujeitado” pelo sistema, caracterizado por uma espécie de “não consciência”, conforme Koch e Elias (2012). O texto é visto como simples produto da codificação de um emissor, no caso, o autor do texto, a ser decodificado pelo leitor, que é o receptor, bastando apenas que este possua o conhecimento do código utilizado. Menegassi (2010), baseado nos estudos da Linguística Aplicada, sobre essa concepção menciona que:

A leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua materialidade e linearidade linguística, uma vez que “tudo está dito no texto”, não precisando sair dele, já que as informações armazenadas pelo leitor não são consideradas. Se, na concepção de leitura que tem o foco no autor, cabia o reconhecimento das intenções do autor, nessa concepção cabe apenas ao leitor o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. Em ambas, porém, o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução de informações textuais. Assim, a leitura é caracterizada como sendo passiva e de simples reconhecimento de palavras e ideias e o papel do leitor é o de extrair conteúdo do texto (MENEGASSI, 2010, p. 169-170).

Menegassi (2010) postula que essa concepção de leitura possui uma perspectiva ideológica determinada. Quanto mais o aluno responder a perguntas de identificação textual, menor será sua capacidade de desenvolver a produção de sentidos na leitura de um texto e, conseqüentemente, de posição crítica, posturas necessárias frente à sociedade como cidadão e estudante em sua vida escolar. Tal concepção é necessária para a formação do leitor, mas sua manutenção como estratégia de ensino de leitura não permite o desenvolvimento desse leitor.

Na concepção de leitura com foco no leitor, a ênfase está no leitor, que passa a ser o foco central da leitura, uma vez que atribui conhecimentos prévios armazenados em sua memória, conhecimentos escolares ou seculares. Chegar ao significado de um texto depende das informações que o leitor traz e não de informações fornecidas por meio de pistas linguísticas-discursivas. Os sentidos de um texto são construídos de modo descendente, vai da mente do leitor para o texto. Esta concepção aceita diferentes compreensões de um texto, porque há diferentes leitores, cada um com conhecimentos prévios diferenciados (MENEGASSI, 2010).

Ressalta, ainda, que o leitor seleciona o que lhe convém na leitura, localiza implícitos, faz inferências, usa estratégias de predição, seleção, inferência, conformação, autocorreção e verificação, faz da leitura um jogo de adivinhações e também pergunta ao texto. Porém, essa concepção descarta os aspectos sociais, confiando nas “adivinhações” produzidas pelo leitor, que acaba considerando qualquer significado possível no texto, dando a entender que qualquer interpretação é válida, ocasionando interpretações equivocadas. Sobre isso, Leffa (1999), preconiza que a construção do significado não é feita a partir de um processo de extração textual, mas a partir do leitor que atribui significados, nem sempre confiáveis:

É um processo ilusoriamente consciente de compreensão do texto. O leitor pode ter consciência de estar fazendo uma coisa - vendo, por exemplo, um determinado significado no texto - quando na realidade pode estar fazendo outra: atribuindo um significado, que segundo um outro leitor pode ou não estar presente no mesmo texto (definindo aqui, cautelosamente, a ilusão como a discordância entre o que um leitor vê e outro não) (LEFFA, 1999, p. 2).

Na concepção de leitura com foco na interação autor-texto-leitor, segundo Koch (2012), os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais/sujeitos ativos que dialogam, constroem e são construídos no texto, ao contrário das concepções anteriores. O texto é considerado o lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Nele, há lugar para os implícitos, de variados tipos, detectáveis quando se tem o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. Para a autora, a construção do texto envolve diversas atividades sociocognitivas para que os sentidos sejam produzidos. Assim, “o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação” (KOCH, 2012, p. 11).

Menegassi (2010) ressalta que embora haja a possibilidade de produção de vários sentidos em um texto, este, por sua vez, dentro dos limites linguístico-discursivos, e claro, da enunciação, limita os sentidos, não permitindo que se atribua qualquer sentido ao texto como ocorre, possivelmente, na concepção de leitura com foco no leitor. A leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” (KOCH, 2012, p. 11), essa concepção, alia-se aos PCN de Língua Portuguesa:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de

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

Dessa maneira, autor e leitor, sujeitos ativos, encontram-se no texto e são responsáveis pela construção dos sentidos. Esses sujeitos ativos levam para o texto conhecimentos prévios sobre a temática lida, interagindo com ele e, assim, iniciando uma produção de sentidos. Uma proposta de trabalho com leitura deve também considerar as estratégias de leitura em busca de uma proficiência leitora. É o que estamos buscando na proposta de nosso projeto de leitura, que os sujeitos sejam construtores de sentido daquilo que leem.

2.2 A LEITURA EM SALA DE AULA

A leitura deve ocupar uma posição de destaque nas aulas de LP, objetivando a formação de leitores críticos, competentes e atuantes na sociedade em que vivem. A atividade de leitura requer um leitor que mobilize conhecimentos linguísticos e sociocognitivos a fim de que, dialogando com texto de diversos gêneros, construa sentidos. Elias (2014) menciona que o leitor deve ser um estrategista, devendo i) posicionar-se responsivamente diante do texto; ii) produzir inferências preenchendo, assim, lacunas; iii) diante da materialidade do texto, seguir as orientações do autor; iv) estabelecer relação entre o verbal e o não verbal; v) definir um objetivo para o texto e construir um sentido.

Infelizmente, sabemos que muitos de nossos alunos ainda estão longe de possuir tais habilidades, porém, é necessário que a escola caminhe, a fim de traçar metas que possam contribuir para o desenvolvimento da leitura. Para Elias (2014), é frequente na sociedade em geral e na escola, particularmente, comentários sobre o mau desempenho do aluno em leitura. Embora existam pesquisas que direcionem o trabalho do professor para sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos, há um descompasso entre o material disponível e os resultados na formação leitora dos alunos.

Para Elias (2014), os problemas que permeiam a leitura no Brasil são complexos e ultrapassam o nível da escola, ou seja, o problema da leitura não reside somente no âmbito escolar. Frequentemente, imputam a responsabilidade de tal fracasso à escola e ao professor, sem observar também, que a família exerce um papel importante na formação de leitores. Ler histórias para crianças, levá-las à feira de livros, proporcionando, assim, o contato com obras,

é uma iniciativa que deveria ser apreciada pelas famílias, para que no futuro, os alunos não apresentassem rejeição e desinteresse pela leitura.

Outra situação que nos leva a discutir é sobre o fato de a política nacional não favorecer a formação de leitores. Não há meios que possibilitem o acesso ao livro por esses alunos, seja por meio de bibliotecas ou de algum programa de acesso à obra que viabilize tal contato. Na maioria das escolas, os alunos somente têm contato com textos por meio do livro didático que, muitas vezes, não traz um repertório diversificado de gêneros discursivos necessários para o desenvolvimento da habilidade leitora, apenas trabalhando de forma técnica, com atividades pautadas numa única concepção de leitura, não proporcionando atividades significativas ao aluno. Destarte, a leitura “[...] fica reduzida, quase sem exceções, à manipulação mecanicista de sequências discretas de sentenças, não havendo preocupação pela apreensão do significado global do texto.” (KLEIMAN, 2008, p. 18).

No Brasil, segundo Elias (2014), outro fator ligado a não formação de leitores é o fato de os professores não saírem preparados dos cursos de graduação, apesar dos esforços feitos por muitos deles, perceptíveis nos ambientes de trabalho. Tais esforços esbarram, muitas vezes, na falta de estrutura tão necessária e ausente na escola, implicando no processo de adequação no que tange às novas demandas sociais, como é o caso da tecnologia, presente na vida dos alunos e que precisa ser aproveitada pela escola como ferramenta de ensino e aliada à aprendizagem.

Sabemos que, ainda hoje, a escola trabalha leitura arraigada a imposições, a obrigações, ainda vista como avaliação pelo aluno. Primeiro, ele precisa ler e depois responder a perguntas que devem ser retiradas do texto, exercícios que ele está cansado de fazer, quando se deveriam promover situações mais dinâmicas, de verbalizações individuais, de discussões mais envolventes. Quando se trata de envolvimento, podemos dizer que a tecnologia possui esse poder, uma vez que é dinâmica e requer, de quem se apropria dela, ousadia, descoberta, tentativa e envolvimento.

Para a autora, ainda há muito que fazer para formar leitores na escola básica, onde ainda prevalece um ensino de LP focado nas práticas gramaticais ao invés das práticas discursivas. Para Elias (2014), a leitura oferece diferentes possibilidades de ensino em sala de aula, levando o aluno a refletir sobre o uso e sobre as intenções da linguagem, possibilitando a construção da competência leitora. De acordo com os PCN – Brasil (1998), quanto aos objetivos de ensino, no que tange ao trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita, considerando a situação de produção social e material do

texto, e selecionar os gêneros adequados para a produção textual, tendo em vista as dimensões pragmática, semântica e gramatical.

A BNCC (2019) preconiza que é preciso garantir a formação de um leitor-fruidor, aquele que é capaz de se envolver na leitura, compreendê-la, desvendá-la, explorando, assim, os múltiplos sentidos que ela possui. Para isso, é necessário que a leitura faça parte dos conteúdos a serem ensinados nas aulas de LP de forma não obrigatória, tarefa complexa, mas que deve estar presente nas salas de aula. Ao desenvolver a capacidade de explorar o texto, o leitor ativa conhecimentos prévios, constrói sentidos para ele, fazendo com que a leitura seja compreendida. O eixo leitura, segundo a BNCC, objetiva o desenvolvimento de habilidades e de construção de conhecimento, de interpretação de textos verbais e não verbais, oportunizando o contato com diversos gêneros, competências específicas a serem alcançadas no ensino fundamental.

Assim, entendemos que o ensino de LP deve priorizar também o ensino da leitura, além da escrita e da oralidade, enfocando não somente os gêneros escolares, mas também, outros que façam parte da vida cotidiana do aluno. Dessa forma, é necessário que as práticas docentes se concentrem em práticas de letramento que devem ser constituídas a partir de práticas sociais, o que implica na presença da tecnologia por conta dos textos multimodais presentes nos mais diversos suportes, nos quais os alunos têm contato. De acordo com Rojo (2009), o termo letramento engloba também os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita, valorizados ou não valorizados, locais ou globais, abrangendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídia, escola etc), em uma perspectiva social, antropológica e sociocultural.

2.3 PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA DE AULA

Para Kleiman (2002), se os alunos não gostam de ler, é porque há aspectos do ensino que têm contribuído para a problemática. A pouca importância que se tem dado à leitura nas escolas brasileiras, a pobreza do material de letramento ao qual o aluno tem acesso, tanto na escola como na vida secular, ou ainda, a formação precária de profissionais não preparados para formar leitores, ministrando aulas desinteressantes sobre leitura fazem parte dos aspectos que contribuem para a rejeição do ato de ler, contribuindo para que os alunos não consigam ultrapassar os níveis de leitura, embora já estejam na escola há algum tempo, deixando-os assim desmotivados.

Menegassi (1995) destaca que, de acordo com uma visão Psicolinguística, o processo de leitura possui quatro etapas: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. A decodificação, primeira das etapas, é a responsável pelo reconhecimento do código escrito e sua ligação com o significado de acordo com o sentido pretendido. Nos leitores maduros ou que já possuem hábitos de leitura, captar o sentido de uma palavra, automaticamente, da qual não se sabe o significado, mas que se abstrai por meio do contexto em que está inserida, é uma ocorrência normal. Entretanto, naqueles que não possuem tal maturidade, a leitura torna-se superficial, necessitando que se conheçam, primeiramente, as palavras para se chegar a uma compreensão do texto, logo após o processo de reconhecimento do material linguístico.

A decodificação possui dois níveis: o primário e o secundário. De acordo com o autor, o primário, também chamado de decodificação fonológica é aquele que não ultrapassa o nível de identificação visual, quando a palavra é lida, mas não é compreendida; o secundário está ligado à compreensão da palavra lida pelo leitor, que não sabendo o significado, consegue compreendê-la a partir de seu emprego contextual. O autor ressalta que para ser considerada etapa de leitura, a decodificação “deve ser aliada à compreensão, iniciando o processo de apreensão de significados. Decodificação mal feita implica compreensão mal sucedida” (MENEGASSI, 1995, p. 3).

A segunda etapa de leitura é a etapa da compreensão, que ocorre quando o leitor capta informações do texto, identificando a temática nele abordada e localizando as ideias principais. Para que essa etapa aconteça, o leitor precisa ter conhecimentos anteriores a respeito do assunto e conteúdo do texto, a fim de interagir com ele. Nessa etapa, há três níveis de compreensão de acordo com os estudos de Menegassi (1995): o literal, o inferencial e o interpretativo. Quando o leitor realiza a leitura de forma superficial, sem realizar inferências, atendo-se apenas às ideias contidas na superfície do texto, só conseguindo acesso àquelas informações explícitas, sem trazer outras informações de seu próprio conhecimento de mundo, temos o nível literal de compreensão.

O segundo nível é o nível de compreensão inferencial, quando o leitor faz incursões no texto, retirando dele informações que não estão na superfície textual, mas que constam nele, permitindo uma expansão dos esquemas cognitivos, ampliando a capacidade de entendimento, lendo nas entrelinhas, percebendo os implícitos, construindo, assim, proposições novas a partir das informações que ele encontrou no texto. Caso o leitor não realize inferências, o processo da leitura não estará completo. O terceiro nível de compreensão é o interpretativo, o mais elevado do que os outros níveis. Ele permite que o leitor deixe o texto, expandindo-o,

fazendo a relação entre o conteúdo lido e seus próprios conhecimentos armazenados, permitindo assim uma fluência na leitura.

A terceira etapa do processo de leitura é a interpretação. Para que ocorra, é necessário que seja precedida pela compreensão, se isso não acontecer, não há possibilidades de sua manifestação. É a fase que o leitor usa sua capacidade crítica, formula juízos de valor, compara fatos apresentados no texto com ideias externas, é quando o leitor compreende e faz uso de conhecimentos anteriores que se interligam aos conteúdos do texto, ampliando seu repertório de informações e, conseqüentemente, expandindo as temáticas do texto, dando-lhe significados.

A quarta etapa do processo de leitura é a retenção. Ela é responsável pelo armazenamento das informações mais importantes da memória do leitor e se dá em dois níveis. O primeiro é decorrente do processamento da compreensão, o leitor não precisa fazer uso da interpretação, somente sendo necessário reter na memória a temática e as ideias principais do texto sem analisá-las; no segundo nível, a retenção ocorre após a interpretação, demonstrando que para se chegar a essa etapa, é necessário compreender primeiro. Esse segundo nível é, a partir dos estudos de Menegassi (1995), considerado mais amplo do que a compreensão, uma vez que sendo a interpretação mais complexa, a retenção será mais profunda. Logo, é melhor para o leitor reter informações após o processo de interpretação, e não após a etapa de compreensão. O processo de leitura, dividido em quatro etapas, não existe separadamente, ocorre de forma concomitante e harmônica, cabe ao leitor, então, “discernir seu objeto frente ao texto, para poder ou não chegar à interpretação” (MENEGASSI, 1995, p. 19).

É importante que o docente tenha conhecimento de como se dá o processo de leitura e suas etapas básicas, para que determinadas práticas sejam evitadas. Sobre isso, Menegassi (1995) menciona que nem sempre o professor sai preparado da graduação, com conhecimentos sobre aspectos do ensino da língua que são importantes para trabalhar em sala de aula, aplicando nas aulas, apenas atividades superficiais que causam desmotivação, efeito da falta de conhecimento a respeito de como se dão determinados processos cognitivos, conforme já ressaltamos. As noções sobre compreensão e interpretação que os professores da educação básica possuem ainda estão arraigadas em concepções de leitura que não trabalham com a perspectiva de interação. Assim, compreender, consiste no fato de que se deve retirar do texto as respostas das questões sobre o que se leu e, para interpretar, é necessário que sempre ocorra a mediação do professor.

Por conta de tal desconhecimento, as aulas de leitura acabam por valorizar aspectos que em nada contribuem para o avanço de habilidades leitoras. Infelizmente, a escola continua legitimando determinadas práticas, as quais contribuem para o fracasso da formação de leitores, como o uso do texto para o estudo de elementos gramaticais. É comum vermos nos livros didáticos destaque aos aspectos estruturais do texto sem levar em conta o contexto em que estão inseridos, é o texto como pretexto para o ensino da gramática, analisando a língua enquanto conjunto de classes e funções gramaticais e sintáticas, fato que discutiremos em seções posteriores.

Kleiman (2012) expressa que a junção de todos os aspectos que fazem da atividade escolar uma imitação de aula de leitura, reside numa concepção de leitura autoritária, a qual parte da ideia de que há uma só forma de abordar o texto e apenas uma interpretação a ser alcançada. Essa concepção está deturpada e pode ser resumida da seguinte forma:

A análise de elementos discretos seria o caminho para se chegar a uma leitura autorizada, a contribuição do aluno e sua experiência é dispensável, e a leitura torna-se uma avaliação do grau de proximidade ou de distância entre a leitura do aluno e a interpretação autorizada (KLEIMAN, 2012, p. 23).

A leitura é o contrário: são os elementos relevantes ou representativos que contam, em função do significado do texto, a contribuição do aluno e sua experiência são indispensáveis para a interação e construção dos sentidos, não existe uma leitura autorizada de forma absoluta, ou seja, não há uma única leitura, mas sim, reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo objetivos e intenções do leitor. Na leitura, o leitor faz um esforço para recriar o sentido do texto, buscando assim uma coerência para ele, o que há de individual na leitura, são resultados de objetivos e propósitos específicos do próprio leitor.

Em função disso, acreditamos que para ajudar os alunos nessa difícil jornada da formação leitora, na busca da construção dos sentidos, é importante tentar meios diferenciados de práticas de leitura em sala de aula, levando em conta que hoje eles possuem contato com diversos gêneros, constantes em variados suportes, muito ligados a tecnologias que podem contribuir para melhoria da qualidade leitora, tornando a aula mais atrativa. Em se tratando de textos multimodais, apresentar atividades que estimulem o desenvolvimento de habilidades visuais contribuirá na construção desses sentidos frente aos textos a que terão acesso no decorrer da vida estudantil ou secular.

Atualmente, a troca de informações ocorre de forma instantânea, por causa da tecnologia que mudou a forma de obter e transmitir conhecimentos. Deparamo-nos hoje com

novas possibilidades de leitura exigidas pela contemporaneidade, são exigências sociais que precisam ser de domínio de todos. Na internet, rede mundial de computadores, há uma gama de gêneros com os quais nossos alunos se deparam todos os dias, textos dos quais vemos a presença semiótica da linguagem verbal e não verbal, criando assim novas possibilidades de leitura, com maior complexidade, pois muitos gêneros envolvem assuntos diversos que precisam ser do conhecimento dos alunos para que possam ser compreendidos. Tais textos fizeram surgir a necessidade de uma abordagem multimodal em sala de aula, exigindo mais do aluno no âmbito da leitura. Rojo (2013) afirma que:

Se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas. Hoje é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre diversas linguagens que compõem um texto, o que salienta a relevância de compreender os textos da hipermídia (ROJO, 2013, p. 8).

Vemos que a internet pode ajudar nossos alunos a ter um maior contato com textos de variados gêneros desde que toda atividade proposta seja mediada pelo professor. É importante que a escola seja um canal de preparação para o aluno no uso da internet e seus benefícios de forma salutar, com visão educativa, pois a sociedade está cada vez mais digital e requer de todos que sejam letrados. Na escola, podem ser propostas atividades de leitura escolhendo um gênero do qual os alunos têm dificuldade e propor atividades que possam motivá-los a ler, contribuindo para formação leitora. Nossa pesquisa buscar propor atividades usando um gênero do qual os alunos demonstram dificuldade que é a tira, aliando a tecnologia como potencializadora desse ensino. Mesmo sendo um gênero multimodal, o qual muitos pensam que conseguem ler pela contribuição imagética que ela dá, ainda consideramos um desafio a leitura fluida desse gênero, pois é necessário perceber o diálogo dessas linguagens para, de fato, lê-las com precisão.

Os PCN mostram que é possível enfatizar a leitura por meio das novas tecnologias considerando as práticas sociais nas quais os alunos estão inseridos. Dessa forma, é importante:

Conhecer a linguagem videotecnológica própria desse meio; analisar criticamente os conteúdos das mensagens, identificando valores e conotações que veiculam; fortalecer a capacidade crítica dos receptores, avaliando as mensagens; produzir mensagens próprias, interagindo com os meios (BRASIL, 1998, p. 89).

Por meio da tecnologia, é possível ler e refletir, uma vez que ambientes de aprendizagem podem ser criados na escola, a fim de mobilizar no aluno interesse pela leitura, fazendo surgir novas formas de pensar e aprender.

3 GÊNERO, MULTILETRAMENTO E MULTIMODALIDADE

Nesta seção, tratamos sobre os gêneros discursivos no ensino de LP e a importância dos multiletramentos e da multimodalidade na escola no que tange ao ensino da leitura. Abordaremos a respeito, também, do gênero tira, o qual foi escolhido para subsidiar a proposta de intervenção e sua contribuição para a formação de leitores.

3.1 GÊNEROS DISCURSIVOS E ENSINO

As práticas de ensino de LP se fundamentaram por muito tempo sob o ensino de gramática, cuja crença era a de acreditar que por meio dela podiam se alcançar competências de aprendizado pleno da leitura e da escrita. De acordo com Zanini (1999), essa prática há muito se confunde com o ensino de gramática e há quase quatro décadas, essa foi a discussão principal ao se tratar de ensino de língua. Entre os anos 1960 e 1990, a autora destaca que tivemos três leis de diretrizes e bases da educação a fim de promover um avanço no ensino de LP, assim nos anos 60, denominado como a década dos conceitos, o ensino era tradicionalista e enfocava a transmissão de conhecimentos, expor e transmitir conteúdos eram duas ações que deveriam ser dominadas pelos alunos.

O conteúdo acumulado pelo aluno unia-se a outros conhecimentos que ele já possuía e, dessa forma, era possível construir um novo sentido, reformulado de acordo com o novo saber adquirido. Tal ensino consistia numa inadequação pelo fato de que nem sempre conceitos e informações transmitidos encontravam respaldo no contexto do aluno, uma vez que este não entendia o porquê de assimilá-los, pois não os relacionava na prática de sua vida cotidiana. Não havia um ensino baseado na reflexão, permitindo ao aluno, em situações concretas, compreender o uso da língua, pois apenas uma única variedade era considerada padrão, no caso, o uso culto da língua.

Nessas circunstâncias, conhecer a língua significava dominar sua gramática, e isso determinava o aprendizado, foi para reforçar esse enfoque que a Lei 4024/61 entrou em vigor, ensinar a gramática pela gramática era o objetivo, pois se o aluno dominava as regras que

regem a língua ele era competente em LP, assim o professor era o detentor do saber, enquanto o aluno, sujeito receptor de conteúdos.

A segunda lei dessas quatro décadas mencionadas por Zanini (1999), Lei 5692/71, deixa evidente um sujeito capaz de internalizar o saber por meio de exercícios repetitivos que mostravam um modelo a ser seguido. Tais exercícios eram retirados do então livro didático, instrumento de trabalho que passou a servir o professor, nessa década. Para muitos, um recurso visto de forma totalmente positiva, pelo fato de deixar o aluno em contato direto como material de estudo e também pelo fato de trazer um direcionamento para o professor, ajudando-o na tarefa do planejamento de aula. Tal material tirava do professor autonomia no preparo de suas aulas, deixando, assim, que permanecessem falhas existentes na abordagem das atividades propostas, como no caso da produção textual.

Foi somente a partir da década de 1990, considerado como década da interação, com a Lei 9394/96, que o ensino de língua materna busca aliar teoria e prática, tendo o texto como ponto de partida e meio de interação entre o autor e o leitor. Se desde a década passada já havia o despontar de um ensino de texto com possibilidades de dar aos alunos um novo norte para expressar suas próprias experiências por meio de diversos usos da linguagem, agora essa possibilidade é confirmada, sem a ideia de banir a gramática, cuja proposta era trabalhá-la de forma contextualizada e reflexiva.

Assim, o texto passou a ser o maior objetivo do ensino de LP. Desenvolver competências linguísticas foi para o cerne do ensino de língua materna, procurando-se então, proporcionar atividades que despertassem a leitura crítica, reflexiva, visando construir assim, a competência leitora dos alunos. Logo, observando a trajetória do direcionamento do ensino de LP, podemos dizer que foi a partir dos anos 1980 que as pesquisas se estabeleceram por meio de uma “linguística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguística, possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 17).

Com uma vasta produção a respeito do ensino de LP, admitidas, ainda que teoricamente, por instâncias públicas, o ensino de LP ganhou um novo direcionamento. De acordo com BRASIL (1998), a divulgação desses estudos fez com que as práticas de ensino da língua fossem revistas em busca da resignificação, da valorização das hipóteses linguísticas trazidas pelos alunos no processo de reflexão, consolidando-se tais práticas, tanto como ponto de partida quanto de chegada, no uso da linguagem. Sabemos que interagir pela linguagem consiste em realizar uma atividade discursiva:

Dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias, ainda que possam ser inconscientes, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado (BRASIL, 1998, p. 21).

A produção de um discurso se realiza por meio de textos, formando um todo significativo, e independente de sua extensão “o texto é uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência” (BRASIL, 1998, p. 21).

Todo discurso se relaciona com outros discursos já produzidos, assim os textos provenientes dessas atividades discursivas estão em constante relação com outros textos, é o que chamamos de intertextualidade. É importante ressaltar que todo texto se realiza dentro de um determinado gênero, em função de uma intenção comunicativa, de acordo com as condições de produção dos discursos, levando em consideração seu uso social. De acordo com Bakhtin (1997), gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciado, caracterizados por um conteúdo temático (assuntos ou temas típicos), uma construção composicional (formas de organização textual) e um estilo (escolha dos recursos linguísticos e as marcas enunciativas de quem produziu o texto), elementos diretamente ligados ao enunciado e, especificamente, determinados por um campo da comunicação.

Perfeito, Ohuschi e Borges (2010) mencionam que os gêneros estão associados às esferas comunicativas e imbuídos num conjunto ideológico, por isso, não podem ser vistos de forma isolada. Compreendemos que a língua se manifesta por meio de enunciados oriundos das diversas esferas formadas por diferentes gêneros. Conforme as autoras ao se ensinar um gênero, devemos considerar suas condições de produção, suas características básicas e a esfera comunicativa a que pertence, “pois ela determinará os espaços sociais que podem ou não ser ocupados por seus interlocutores” (PERFEITO; OHUSCHI; BORGES, 2010, p. 55).

A depender do gênero, cada texto possui uma particularidade, devendo ser trabalhado dentro de sua função social em sala de aula, de forma a proporcionar experiências de aprendizagem significativas que visem abordar práticas discursivas de leitura, de oralidade, de escrita e de análise linguística, sob a perspectiva da concepção interacionista da linguagem. Dessa forma, é primordial que busquemos meios para trabalharmos com gêneros de forma produtiva, uma vez que são diversos e produzidos em condições diferentes, sendo impossível trabalhar com eles de forma aleatória. Perfeito (2005) postula que para o trabalho em sala de aula é necessário que os gêneros sejam agrupados em função de suas regularidades, agrupamento em ordens, a partir do domínio social (áreas que circulam), tipologia (estrutura e

composição) e capacidades de linguagem (estilo). São os gêneros: narrativos, argumentativos, expositivos, instrutivos, prescritivos e em forma de relatos.

Perfeito, Ohuschi e Borges (2010) também mencionam que o trabalho com os gêneros devem ocorrer por meio de categorias, considerando o contexto de produção/conteúdo temático, forma composicional e estilo. Assim, partindo de tal categorização, citamos abaixo a fundamentação teórico-didática do trabalho com os diferentes gêneros discursivos na escola, consoante as autoras, a partir da observação dos seguintes aspectos:

Ao contexto de produção – autor/enunciador, destinatário/interlocutor, finalidade, época e local de publicação e de circulação;
 ao conteúdo temático – ideologicamente conformado – temas avaliativamente manifestados por meio dos gêneros, explorando-se, assim, sobretudo na leitura, para além decodificação, a predição, inferência, críticas, criação de situações-problema, emoções suscitadas etc.;;
 à construção, forma composicional – elementos de estrutura comunicativa e de significação e
 às marcas linguístico-enunciativas – de regularidade na construção composicional e linguística do gênero, veiculadas, dentre outras, pela expressividade do locutor (BARBOSA, 2003; ROJO, 2005).

O uso da língua manifesta-se em forma de enunciados, seja de forma oral ou escrita, concretos e únicos, dado o vínculo intrínseco existente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas. A inesgotabilidade das atividades humanas nas mais diversas esferas resulta na heterogeneidade e complexidade dos gêneros. Os gêneros se diversificam conforme tais atividades humanas se modificam e se ampliam. É a cultura a responsável pela criação do gênero, assim todas as manifestações linguísticas são organizadas em determinados gêneros, o que implica em utilizar a linguagem no processo de enunciação, adequando-a às diversas situações de comunicação. Há inúmeros gêneros disponíveis por conta da grande diversidade das situações de comunicação nas diferentes esferas humanas.

Bakhtin (1997) postula que os gêneros funcionam no contexto de uma interação verbal e social, uma vez que aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero. Também menciona que para haver comunicação verbal tem que haver gêneros discursivos. O falante dispõe de um repertório de gêneros discursivos para serem utilizados de modo oral ou escrito, sendo esses gêneros responsáveis para organizar nossas falas e nossas formas sintáticas. Assim, toda organização da linguagem passa por gêneros que se fazem presentes socialmente e são associados a contextos culturais, históricos e institucionais, ambientes nos quais se dá a interação verbal.

A escola é um ambiente social, institucional que propõe o trabalho com as linguagens oral e escrita dos sujeitos, onde o texto deve ser objeto de ensino visto como forma discursiva que reflete a diversidade de gêneros presentes na sociedade. Dessa forma, criar condições para que o aluno desenvolva sua competência discursiva é papel da escola, por isso a importância da convergência do ensino de LP que aborde o trabalho com os gêneros do discurso, uma vez que os alunos utilizam esses gêneros sem, muitas vezes, dar conta disso. No interior das esferas de comunicação, eles estabelecem uma conexão da língua com a vida social, e, portanto, é necessário que percebam essa ligação, que estão aprendendo uma língua que não é usada somente na escola, mas que também está presente em outras esferas da comunicação além dela, em outros espaços, nos quais ele também transita.

3.2 GÊNERO DISCURSIVO TIRA

As tiras tiveram sua origem relacionada às histórias em quadrinhos (HQs). De acordo com Vergueiro (2016) as HQs tiveram como berço os Estados Unidos no final do século XX em decorrência do contexto histórico daquele momento, de avanço dos recursos tecnológicos e sociais. O marco inicial das HQs foi com a publicação de *Yellow Kid* em 1884, para o jornal *New York World*. Eram histórias longas publicadas em jornais dominicais e em cores, tiveram grande aceitabilidade do público e logo esse gênero foi massificado. Assim, junto com as tiras elas representam, hoje, um meio de comunicação de massa de grande alcance popular. Das formas de produção das histórias em quadrinhos, a tira é a mais específica e de maior expressividade entre os leitores, segundo Ramos (2017). Essa massificação é resultado de sua trajetória, pois foram publicadas por décadas nas páginas de jornais, o que ajudou em sua popularização, bem como de seus diversos personagens.

Costa (2009) no dicionário de gêneros textuais define tira da seguinte forma:

Segmento ou fragmento de HQs, geralmente com três ou quatro quadros, apresenta um texto sincrético que alia o verbal e ou visual no mesmo enunciado e sob mesma enunciação. Circula em jornais ou revistas numa só faixa horizontal de mais ou menos 14cm x 4cm em geral seção “Quadrinhos” do caderno de diversões, amenidades ou também recreativo, onde se pode encontrar Cruzadas (V.), Horóscopo (V.), HQs (V.) etc (COSTA, 2009, p. 190-191).

De acordo com Ramos (2017), o nome tira advém da percepção de seu formato. O modelo de disposição horizontal, mais conhecido mundialmente, era o padrão adotado pelos jornais a fim de adaptar seu tamanho para que ocupasse as colunas das páginas. Essa

padronização facilitava a popularização e conseqüente venda dos jornais, para ele, as tiras são um modelo, predominantemente, norte-americano. Foi também nos Estados Unidos que as tiras tiveram o começo de sua produção e se expandiram para o mundo de forma comercial. Por meio de empresas especializadas chamados de *syndicates*, eram oferecidos os mesmos produtos para vários países, impulsionando o mercado e fazendo com que as tiras ficassem mundialmente conhecidas, inclusive no Brasil, popularizando-se.

As tiras, segundo Vergueiro (2016), possuíam sempre os mesmos formatos mantidos até hoje, sendo de três ou quatro quadrinhos com sutis diferenças na largura. Com o passar dos anos, novos formatos foram surgindo, até mesmo em posições diferenciadas da horizontal, porém, a forma clássica de três a quatro quadrinhos, ainda é vista, embora o conceito de definição de tira, apresentado pelo dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, consista em: “Segmento ou fragmento de história em quadrinhos, geralmente com três ou quatro quadros, e apresentado em jornais ou revistas numa só faixa horizontal”.

Ramos (2017) postula que tal conceito não é único, uma vez que, atualmente, as tiras possuem vários formatos, e que, por isso, existe a possibilidade de se propor uma nova discussão sobre o conceito de tira, diferente do apresentado pelo dicionário, haja vista a forma diversificada como elas se apresentam. Assim, poderíamos buscar conceitos mais condizentes com sua apresentação, modo de circulação e uso. Concordamos com as colocações de Ramos (2017) pela diversificação do formato e ampla circulação social que o gênero em foco tem alcançado, por acreditarmos que o processo de ensino-aprendizagem deve ancorar-se no processo sociointeracionista da ação pedagógica, cuja proposta é a de que o conteúdo escolar seja trabalhado na escola de forma contextualizada, em situações práticas do uso da língua, sendo, então, possível por meio dos gêneros discursivos como objeto de ensino.

O formato da tira poderá sofrer modificações conforme a mídia e o suporte em que será veiculada. Essa flexibilização depende do meio de circulação e do espaço onde ela será exibida. Neste século, as mídias virtuais permitiram novas possibilidades, abrindo espaço para que os moldes fossem de diferentes tamanhos, ocorrendo uma gradação: de um formato menor, clássico, passou-se, a outros maiores. Assim, temos o formato clássico ou tradicional (três a quatro quadros na posição horizontal) e os formatos maiores: tiras duplas ou de dois andares; tiras triplas ou de três andares; tiras longas; tiras adaptadas; tiras experimentais. Ademais, podem ser veiculadas tanto na horizontal quanto na vertical. De acordo com Ramos (2007), não há regra ou obrigatoriedade de número de quadros para uma tira, o limite seria o que é chamado de tiras longas, embora tal nomenclatura cause discordância entre autores no que se refere o que seria uma tira longa e uma história em quadrinhos.

Ramos (2007) esclarece que, embora a tira seja considerada um gênero independente, ela utiliza a linguagem dos quadrinhos, bem como a charge e o cartum, por exemplo. Essa utilização faz com que ela seja confundida com as HQs devido à existência de traços peculiares como a predominância do uso textual narrativo que tem no diálogo um de seus elementos constituintes. Apesar disso, as tiras constituem um mundo próprio, embora façam parte do universo dos quadrinhos, possuem autonomia e são consideradas um gênero discursivo independente, valioso artefato cultural que apresenta temáticas diferentes da vida humana, da realidade social, da política, da economia, dos problemas do mundo em geral, oportunizando discussões, análises e contextualizações para quem as lê.

Mesmo apresentando narrativa curta e predominância de imagens, a tira reúne muita informação do ponto de vista linguístico. Para interpretá-la, é preciso saber ler as informações presentes, compreender as estratégias textuais adotadas que levam à interpretação, à percepção do humor, o que torna a tira um gênero importante para o trabalho com o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura. Por isso, é comum cada vez mais encontrarmos esses textos presentes na área de ensino, quer seja em LP, como também em outras áreas.

Sabemos que, por muito tempo, as tiras foram ignoradas das práticas de ensino, o que não ocorre hoje, quando estão em grande frequência no universo educacional, desde o ensino fundamental I, ensino médio, até em provas de acesso ao ensino superior, em concursos públicos em geral, além dos diferentes suportes na internet, requerendo assim, uma clara compreensão de quem as lê. Seu tamanho reduzido facilita a reprodução e a edição, economizando espaços entre as páginas dos livros, facilitando sua inserção e preferência para fins didáticos. Por conta da riqueza de informações e abordagens, podem ser exploradas de muitas formas, desde reflexões gramaticais a compreensões textuais.

De acordo com Ramos (2017), por não apresentarem características tipológicas narrativas, descritivas ou dissertativas, as tiras não eram vistas como textos a serem usados em práticas de ensino. Apareciam nos livros apenas com caráter lúdico, um passatempo, sem serem reconhecidas como um gênero discursivo importante para ser abordado na escola, ficaram à margem como se fossem textos, cuja leitura não possuísse grande relevância no cenário educacional, político e social.

Não obstante o preconceito, as tiras passaram a ser produzidas não somente como entretenimento, mas também no sentido de contestação, insatisfação e denúncia de mazelas sociais, de fundo crítico, porém isso afastava o gênero das salas de aula. Foi nas décadas de 80 e 90, que o mercado editorial brasileiro buscou um novo público e diversificação de

temáticas, ocasionando um ganho de espaço no âmbito educacional, pelo fato de a sociedade, aos poucos, passar a compreendê-la como fonte de diferentes saberes.

O interesse maciço por essa leitura contribuiu para um aumento do público leitor, porém, foi somente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) que ressaltava a importância da aprendizagem de linguagens contemporâneas e diversificadas para a formação dos alunos no ensino fundamental que o gênero se tornou frequente no material didático das escolas, figurando como textos a serem lidos. A partir do ano de 1997, sob influência da LDB, foram divulgados os PCN, que propunham uma releitura dos conteúdos pedagógicos a serem estudados na educação básica, consagrando então, definitivamente, as tiras como gênero a ser abordado na escola.

Um dos objetivos gerais do ensino de LP, nos anos finais do ensino fundamental, consiste no fato de que os alunos sejam capazes de expressar, de comunicar e de interpretar suas ideias por meio das diferentes linguagens, adequando-as às diversas intenções e diferentes situações de comunicação (BRASIL, 1998, p. 7-8). Os PCN mencionam que devemos privilegiar para o ensino, os gêneros cujo domínio é fundamental para a participação social. Sendo assim, para o ensino fundamental do último ciclo, o documento refere-se às tiras como um dos “gêneros privilegiados” a serem destacados no trabalho com leitura e escrita, conforme corrobora e menciona Ramos (2017).

As tiras também são mencionadas na BNCC (2019). Como prática de linguagem, a leitura desse gênero é indicada para desenvolver a habilidade de apreender os sentidos globais do texto, além de o aluno ser capaz de identificar a crítica, a ironia ou o humor presente no texto. O gênero, de acordo com a BNCC, faz parte do campo jornalístico midiático e é visto como um texto que pode ampliar a capacidade de opinião, construir conhecimentos, desenvolver autonomia e o pensamento crítico, a partir da percepção dos fatos que ocorrem ao seu redor, no mundo em que ele vive.

Para o ensino de LP, os PCN preconizam a necessidade de o professor desenvolver a competência discursiva dos alunos no que se refere à escuta, à leitura e à produção de textos, possibilitando novas situações de aprendizado com conteúdos novos ou aprofundamento daqueles já tematizados. Esses conteúdos devem possibilitar ao aluno o domínio da expressão oral e escrita nas mais diversas situações de uso da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto. Para esse trabalho, a seleção do gênero é primordial, pois deve ser capaz de não somente fomentar o domínio da oralidade, da escrita, mas também de desenvolver o pensamento crítico e a reflexão.

A respeito dos gêneros a serem escolhidos, os PCN mostram uma tabela sobre os gêneros que devem ser privilegiados pela escola de acordo com o necessário domínio do aluno para uma efetiva participação social. Dentre esses gêneros, estão as tiras, pertencentes à linguagem escrita e cujo meio de circulação, a priori, foi a imprensa, apesar de sabermos que ela transita, atualmente, nos mais diversos meios. Logo, cabe à escola organizar atividades curriculares condizentes ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem por meio da abordagem dos gêneros discursivos, e as tiras são um desses gêneros que possibilitam ampliar a competência discursiva do aluno: “toda a educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (BRASIL, 1998, p. 23).

Assim, a linguagem deve ser entendida como um meio de interação discursiva. Quando dizemos algo para alguém, não falamos de qualquer forma, há sempre um direcionamento que tomamos, dentro de um contexto e de uma circunstância de interlocução, isso quer dizer “ que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado” (PCN, 1998, p.20–21). A ideia de interação proposta pelos PCN provém da teoria da enunciação e gêneros do discurso de Bakhtin.

Para Bakhtin (1997), há uma relação de interatividade entre os interlocutores, pois o emissor sofre constante influência em seu discurso, devido à atitude responsiva ativa do receptor, portanto, os discursos, dentro de uma perspectiva dialógica, constroem e são construídos nas relações de interatividade. Nessa relação, considera-se o enunciado como unidade básica da comunicação visto de diversas formas e ilimitado. A forma como os diferentes enunciados se materializam, definem os diversos gêneros discursivos, uma vez que tais enunciados se realizam em função da necessidade comunicativa, da expressividade do enunciadador e do contexto no qual está inserido.

As tiras são gêneros bastantes presentes em nosso cotidiano, constantes em diversos contextos dos quais temos contato, não sendo em vão sua citação pelos PCN, uma vez que objetivam despertar no leitor desde humor a reflexões e críticas, demonstrando ser um texto multimodal de grande importância e amplitude, conforme já ressaltamos anteriormente. De acordo com Ramos (2017) sua relevância tem sido tão significativa que programas de fomento à leitura, mantidos pelos governos nas três esferas (municipal, estadual e federal), também têm incluído esse gênero em seus acervos. O Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), responsável pelo acervo em escolas de todo país, reuniu tiras a primeira vez que passou, também, a incluir quadrinhos entre as obras a serem adquiridas no ano de 2006,

antes disso, tal programa apenas privilegiava obras literárias por acreditar que somente os gêneros oriundos da literatura seriam eficazes para formar leitores.

Ramos (2017) destaca, ainda, que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), edital de 2015, não mencionava claramente a palavra tira ou quadrinhos, porém, adotou em seu critério de seleção, que os textos contidos no conteúdo dos livros contemplassem, significativamente, as formas de expressão e os gêneros que tivessem relação com o mundo jovem, de grande aceitabilidade na cultura juvenil. Além disso, que abordassem as formas de ler e de escrever textos multimodais e hipertextos, a fim de promover diversidade de letramentos; promover o contato com a linguagem verbal e as demais linguagens para ampliar o processo de construção de sentidos; articular relações concernentes entre língua oral e escrita e demais linguagens não verbais e artes. Compreendemos que tal exigência se amolda às exigências da contemporaneidade quando um texto não deve ser visto apenas em seus aspectos verbais.

Ao lermos uma tira, estamos diante de um texto, não somente pelos diálogos que aparecem nos balões, elementos verbais escritos, mas pelas imagens presentes que também o compõem, elementos não verbais. É preciso articulá-los para formar sentido, reconhecer as informações presentes para entender a história: imagem, detalhe, gesto dos personagens, o que exige letramentos por parte de quem lê. Ramos (2017) preconiza que essa articulação é uma atividade interativa, uma vez que é o texto quem opera como mediador entre o autor e o leitor. Enquanto o autor constrói expectativas, a fim de compreender o que lê, os interlocutores reconstruem as informações, acionando os conhecimentos prévios e contextuais para entender a história, construindo, então, sentido.

Considerada um texto multimodal, a tira é um gênero muito rico em possibilidades de aprendizagem em sala de aula. Determinadas tiras, por possuírem enredo mais complexo, demandam estratégias de leituras mais sofisticadas, além de um alto grau de conhecimento prévio. As tiras podem ser exploradas como quaisquer gêneros, desde que se explorem aspectos da produção de sentido tão importantes para uma leitura mais fluida e eficaz, afinal, vivemos em uma época onde cada vez mais, imagem e palavra, fundem-se para a produção de sentidos em diversos contextos da sociedade, a fim de estabelecerem comunicação.

Creemos que a ênfase no gênero tira nos documentos oficiais, ocorre pelo fato de serem considerados necessários à formação da competência leitora do educando, uma vez que permitem possibilidades de reflexão sobre temas atuais como política, economia, meio ambiente e cultura, bem presentes no gênero. De acordo com os PCN, o gênero ainda possibilita a compreensão entre as diversas linguagens presentes (verbal e não verbal), pois a

tira, por ser um texto multimodal, exige uma capacidade de leitura múltipla, exigida pela sociedade da informação na qual vivemos, sendo assim, um gênero necessário para desenvolver o letramento visual dos alunos.

Optamos por esse gênero, pelo fato de ele ser um meio de comunicação de massa de grande amplitude popular, com um vasto conteúdo e consumo que utiliza um elemento de comunicação presente na história da humanidade, que sempre trouxe interesse e curiosidade: a imagem. No que tange à aprendizagem escolar, a tira suscita interesse no aluno, além de ser bastante popular, já que, independentemente de sua presença no material escolar, muitos alunos já tiveram contato com o gênero fora da escola.

Vergueiro (2016) menciona que os gêneros oriundos dos quadrinhos auxiliam no ensino de leitura pelo fato de ser um gênero que causa pouca rejeição, aumentando a motivação dos estudantes para os conteúdos das aulas. Dessa forma, “o caráter elíptico da linguagem quadrinística obriga o leitor a pensar e a imaginar” (VERGUEIRO, 2016, p. 23), desafiando o senso crítico, aumentando o vocabulário, contribuindo para o desenvolvimento do hábito da leitura e de um ensino de leitura de forma mais eficiente pela interligação do texto com a imagem, auxiliando para o pensamento lógico. É capaz de oferecer um alto nível de informação, uma vez que possibilita abordar diversas áreas do conhecimento como, por exemplo, a física, a tecnologia, a engenharia e a química, ampliando a possibilidade de compreensão de conceitos de outras áreas.

Destarte, a tira é um gênero que pode proporcionar um desenvolvimento das habilidades de leitura quando articuladas com uma proposta didática que possa usar seu conteúdo e os recursos nela presentes, pois envolve além do verbal, imagem, cores e até sons, o que deve ser considerado em conjunto na prática de leitura, requerendo do leitor habilidades que não são tão simples. Portanto, a escolha desse gênero como objeto de ensino de LP, justifica-se pela ampla possibilidade de trabalho que ele apresenta em sala de aula.

3.3 A ESCOLA, OS MULTILETRAMENTOS E A MULTIMODALIDADE

A Segundo Vieira et al. (2007) a comunicação atual é multissemiótica. A imagem tem assumido posição central nos textos requerendo uma atenção que outrora não se destacava tanto. Tais mudanças no cenário da linguagem provocaram mudanças profundas nas formas de letramento, convergindo agora para os multiletramentos, englobando assim, o letramento computacional, o visual, o tecnológico etc.

Para Rojo (2012) a formação de um leitor proficiente é um dos principais objetivos do ensino de LP. Trabalhar os multiletramentos precisa considerar o caráter multimodal dos textos e a multiplicidade de sua significação. Dessa forma, a leitura de gêneros discursivos diversos permite amplas possibilidades de trabalho com “as condições de produção de enunciados, situações de comunicação e relações dialógicas que lhe são constitutivas” (ROJO, 2012, p. 39).

Por conta desse novo cenário, o letramento hoje não se refere apenas à aquisição da leitura e da escrita, é necessário mais do que isso para ocupar um lugar na sociedade da informação na qual vivemos. O letramento da pós-modernidade requer que se agregue aos textos escritos, recursos gráficos, cores, sons e, principalmente, imagens. Assim, o mundo contemporâneo exige do sujeito letrado habilidades interpretativas, um letramento visual, capaz de atender às necessidades da vida secular e profissional que tanto nos exige.

Não podemos deixar de mencionar o papel da tecnologia na contemporaneidade no que tange à multimodalidade. É importante agregar as habilidades textuais aos avanços tecnológicos. Vieira et al. (2007) menciona que os sujeitos contemporâneos devem saber lidar com os diferentes letramentos, devem possuir habilidades textuais que acompanhem os avanços tecnológicos. Ser um sujeito letrado requer possuir capacidade de transitar entre os textos com linguagens múltiplas, imagéticos, que a sociedade impõe, uma vez que nossa sociedade atual exige um letramento visual capaz de suprir a necessidade de compreensão que temos das informações icônicas presentes nos textos da contemporaneidade. Por conta disso, indispensável que haja um letramento visual, baseado nos elementos fundamentais que compõem o texto multimodal, a fim de uma eficaz leitura desse gênero, tal como ocorre no letramento com a escrita e com a leitura.

A carga de imagens presentes nos textos impressos ou projetados exige do leitor conhecimento e habilidade leitora. Para Vieira et al. (2007) é importante que o leitor consiga se familiarizar com essas imagens, percebendo que elas fazem parte do texto e não são ilustrações, bem como também, produzir textos imagéticos, além de formar uma visão crítica do que vê, capaz de lhe dar capacidade reflexiva e condições de leitura diante da nova realidade textual. cremos que a maioria das pessoas estavam acostumadas a olhar para uma imagem diante de um texto, apenas como ilustração, algumas até substituíam a leitura textual pela leitura da ilustração, como menciona a autora, uma vez que as ilustrações eram vistas apenas como equivalente ao texto escrito e não contribuía para a configuração textual. Entretanto, na sociedade contemporânea estamos diante de novos paradigmas textuais, cuja multimodalidade predomina nos textos. Vemos que as imagens deixaram de ser meras

ilustrações e estão carregadas de ideologias, impregnadas de reflexões, articuladas com o texto, deixando de ser acessórias e se tornando parte essencial dele (VIEIRA et al., 2007, p. 25).

Diante da tendência do crescimento de informações derivadas de textos multimodais e da necessidade de um letramento visual cada vez mais urgente, Vieira et al. (2007) destaca que “não aprendemos a ler imagens na escola, nem como alunos, nem como professores. Como não aprendemos, também não ensinamos esse tipo de leitura, tampouco nos preocupamos com textos multimodais” (VIEIRA et al., 2007, p. 26), o que de fato é uma realidade se considerarmos os resultados em leitura de nossos alunos. Sabemos que diante de um texto escrito, o texto imagético é o que se observa com mais rapidez, assim, a tendência é que os leitores perpassem mais depressa sobre a imagem presente do que leiam parágrafos, talvez por conta do imediatismo, de uma tendência na simplificação no ato de ler. Porém, essa leitura nem sempre é eficaz, pois se o leitor não conseguir compreender a imagem e não possuir conhecimento para realizar tal leitura, não a terá compreendido.

Compreendemos, então, que a escola possui um importante papel a desenvolver que é o trabalho com a multimodalidade, instrumentalizando os alunos para viver a cultura imagética, sabendo lê-la, interpretá-la, construir sentidos e, assim, galgar os caminhos para a formação leitora. Assim, é imprescindível o trabalho com os alunos de forma a possibilitar a independência na leitura dessas imagens, respeitando sempre sua capacidade interpretativa, para que, aos poucos se avancem degraus nos caminhos da leitura.

Para alcançar o letramento, Vieira et al. (2007) postula que o sujeito deve saber utilizar a escrita e a leitura em diferentes papéis sociais, dominar os componentes da escrita, tais como letras, palavras, ortografia, regras gramaticais e noções de discurso e pragmática, o que deveria ser feito também no letramento visual, a fim de instrumentalizar os sujeitos para essa nova cultura multimodal que valoriza a imagem em todos os suportes e áreas de atuação. Para Rojo (2012), os alunos devem desenvolver o letramento visual, habilidade que está imbricada no conceito de multiletramentos, já que esse termo abrange dois tipos específicos de multiplicidades presentes em nossa sociedade contemporânea “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13).

Ao se abordar a multimodalidade textual e os multiletramentos, Vieira et al. (2007) alude que para instrumentalizar o sujeito, visando uma independência semiótica no que tange à leitura de textos multimodais, é importante fornecer imagens que possam ser lidas, compreendidas e que trabalhem sua capacidade interpretativa, sem menosprezá-la. Para o

público ainda infantil, é sugerido o trabalho com os quadrinhos e demais gêneros peculiares, desenhos animados, programas de televisão e ilustrações que fujam de estereótipos, para que as possibilidades de leitura e de reflexão sejam maiores. Compreendemos que devemos trabalhar com os alunos de modo a respeitar sua faixa etária, seu conhecimento de mundo e seus conhecimentos prévios, acrescentando a eles possibilidades de leitura, de compreensão, sempre abordando diferentes gêneros.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Apresentamos, nesta seção, os percursos metodológicos da pesquisa. Primeiramente, mostramos os pressupostos teóricos norteadores: é uma pesquisa-ação, empírica, qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico, de natureza aplicada tendo como base Thiollent (2011), Angrosino (2008) e Ghedin e Franco (2008). Em seguida, apresentamos o contexto em que a pesquisa foi realizada, os passos metodológicos e o projeto de leitura que culminou na produção escrita.

4.1 EMBASAMENTO DA PESQUISA

Para Thiollent (2011), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social baseada no empírico que se realiza em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo, da qual fazem parte, de forma atuante, pesquisadores e participantes (vistos como representativos da situação ou do problema) em regime de cooperação ou de participação. Assim, a pesquisa ação tem como objetivo buscar solução ou esclarecimento sobre o fato levantado. É importante que o fato a ser esclarecido não seja trivial, mas que sua investigação seja de grande relevância e, ao final, se obtenha um resultado para o problema levantado.

Na pesquisa-ação, “os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 2011, p. 21), os pesquisadores intervêm conscientemente. Logo, há um envolvimento dos pesquisadores e dos partícipes da situação investigada, pois compreendemos que ambos interagem durante o processo de forma explícita. Entretanto, o objeto de investigação não consiste nas pessoas, mas na situação social e nos problemas encontrados que levaram a tal pesquisa. Em relação a nossa pesquisa, compreendemos que ela se enquadra em uma pesquisa ação pelo fato de havermos extraído uma problemática da escola, no caso, a leitura de textos multimodais, e pretendermos por meio de um projeto direcionado para leitura, com ações concretas, levantarmos soluções,

respondermos a indagações, resolvermos ou esclarecermos o problema mencionado. Além disso, estaremos envolvidos durante o processo da pesquisa-ação como pesquisadores-aplicadores e interagindo com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Considerando o fato de a pesquisa ser de abordagem qualitativo-interpretativa, baseamo-nos em Angrosino (2008), que postula o fato de tal pesquisa visar abordar o mundo lá fora e não se ater a contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios, “e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’ de diversas maneiras” (ANGROSINO, 2008, p.8). Essas diversas maneiras podem ocorrer de modos de pesquisa diferentes, conforme menciona o autor, como por exemplo, por meio de análises de experiências de indivíduos ou grupos, relacionados a situações cotidianas ou profissionais, forma que mais se aproxima de nossa pesquisa que trabalhará a leitura de textos multimodais na escola em uma turma do 7º ano, buscando responder a uma problemática encontrada que é a dificuldade em leitura desse gênero discursivo.

Essa abordagem busca “esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo a sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica” (ANGROSINO, 2008, p. 8). Isso nos inspira a compreender como está ocorrendo a leitura desse gênero na turma e o porquê de tal dificuldade, buscando assim compreender esse processo. Dessa forma, compreendemos que a pesquisa qualitativa estuda as particularidades de determinado grupo em questão, considerando a parte subjetiva do problema e sendo capaz de identificar e de analisar dados não mensurados numericamente.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, destacamos que os pesquisadores possuem grande importância no processo de pesquisa, tal como na pesquisa ação, quer seja por sua presença pessoal como pesquisador, quer seja por sua experiência no campo “e com a capacidade de reflexão que trazem ao todo, como membros do campo que se está estudando” (ANGROSINO, 2008, p. 9). Portanto, compreendemos que nosso papel como pesquisador consiste em uma responsabilidade ímpar. Nossa interação com os sujeitos envolvidos é necessária durante todo o período da pesquisa, levando-nos a concluir que nossa presença é fundamental para coordenação da proposta de intervenção bem como para sua aplicação.

Quanto ao caráter etnográfico, enfocamos a pesquisa etnográfica voltada para educação. Apoiamo-nos em Ghedin e Franco (2008) que conceituam o trabalho etnográfico de forma sistemática, realizado por meio de coleta de dados, sendo assim uma atividade observadora e interpretativa que ocorre por meio de análise do objeto estudado. Para os autores, “o trabalho etnográfico constitui um registro sistemático das informações e ações dos sujeitos pesquisados que implica, imediatamente após, a interpretação do modo pelo qual eles

agem” (GUEDIN; FRANCO 2008, p. 179). Ainda segundo os autores, o trabalho de pesquisa orientado por uma prática etnográfica deve descrever, compreender e interpretar os fenômenos educativos presentes no contexto escolar, o que nos faz entender que devemos priorizar uma pesquisa que busque responder a problemas de aprendizagem e apontar caminhos que contribuam para o avanço dos sujeitos envolvidos. Destacamos que a pesquisa é de suma importância para a melhoria da prática educacional.

No que tange à aplicabilidade, também mencionada, esclarecemos que, pelo fato de nossa pesquisa ter como foco a leitura e esta fazer parte do estudo de língua materna, consiste ser de natureza aplicada, uma vez que contribuirá para fins práticos, visando à solução ou respondendo a necessidades imediatas, relacionadas ao problema encontrado na realidade de sala de aula. Segundo Gerhardt e Silveira (2009) a pesquisa aplicada “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35).

4.2 CONTEXTO

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual de ensino fundamental e médio, localizada no bairro da Sacramento. Escolhemos essa escola por estar como professora de LP há 10 anos e ao longo desse tempo, perceber a situação de nossos alunos no que tange à proficiência leitora deles. A referida escola possui 900 alunos matriculados e funciona em três turnos: manhã, tarde e noite, possui 16 salas de aula, três espaços pedagógicos: uma biblioteca, um laboratório de informática, um auditório (que no momento estão sem funcionamento), sala dos professores, coordenação, direção, copa e uma quadra que não é coberta.

Nossa clientela é oriunda, além do bairro da Sacramento, do bairro do Barreiro e do Telégrafo. Quanto à estrutura, a escola está um tanto sucateada, sem pintura, sem pisos adequados e com bastantes goteiras em todos os espaços pedagógicos, inclusive no momento, eles estão sem funcionando pelo fato de a escola se encontrar parcialmente de reforma.

Essa reforma está em pauta há mais de sete anos e é aguardada pela comunidade escolar, porém, até o presente momento, ainda não ocorreu. A escola possui três projetos propostos pela secretaria de educação, todos voltados para o Ensino Médio: Jovem do Futuro, Aprender Mais e o de aceleração de estudos, chamado Mundiar que possibilita ao aluno a conclusão do ensino médio em um ano e meio. Quanto a projetos voltados para o ensino fundamental, não há nenhum de cunho efetivo, a escola possui apenas ações desenvolvidas

pelos professores das salas de informática e da biblioteca, envolvendo pesquisas, atividades e palestras.

4.3 SUJEITOS

Os sujeitos dessa pesquisa são alunos do 7º ano do ensino fundamental, turma 01. Nossa pesquisa iniciou por meio de uma diagnose realizada no ano de 2017 para verificarmos como estava a leitura desses alunos em textos multimodais. Na turma em que fizemos a diagnose, estavam matriculados 25 alunos, porém, apenas 15 alunos participaram. Esse primeiro momento foi realizado na turma do 6º ano, haja vista o fato de, no ano seguinte, em 2018, quando implementamos nossa proposta de intervenção, esses alunos já estavam cursando o 7º ano, série em que se deu nossa pesquisa. Justificamos que a escolha dessa série se deu pelo fato de percebermos o quanto os alunos do 7º ano têm dificuldade em leitura, inclusive em textos multimodais que envolvem várias semioses, também pelo grande índice de repetência que essa série apresenta na escola, chegando até mesmo a formar turmas, cuja metade é repetente. Pensamos que, por conta da dificuldade em leitura, ocorre muita reprovação nessa série. A faixa etária dos alunos participantes da pesquisa da turma 7º ano 01, é entre 10 a 13 anos. A maioria deles afirma não trabalhar fora da residência, apenas em casa, colaborando com a família com a qual moram.

4.4 PASSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Os passos desta pesquisa estão divididos em quatro momentos: atividade diagnóstica, elaboração da proposta de intervenção, implementação e análise dos resultados. O primeiro momento consistiu em uma atividade diagnóstica que já foi realizada, tendo como categoria de análise a observação do nível de compreensão leitora dos alunos. Nesta atividade, trabalhamos com textos multimodais, gênero tira, a fim de verificarmos como os alunos estavam lendo esse gênero e o nível de leitura que apresentavam do mesmo, bem como as dificuldades em associar as duas linguagens e constituir sentidos. Após a observação e, de acordo com a análise da diagnose, elaboramos uma proposta de intervenção, seguindo a estrutura de projetos pedagógicos de Lopes Rossi (2011). Nossa proposta adaptou as atividades com base na estrutura de projetos da referida autora, com a finalidade de trabalhar a leitura de textos multimodais.

Na implementação da proposta de intervenção, os alunos participaram de atividades a partir da leitura de tiras de três autores. Desenvolvemos em nosso projeto, atividades que contribuíssem para ampliação da capacidade de leitura do texto multimodal dos alunos. Tais atividades tiveram como norte o trabalho com o processo de leitura, pelo fato de a diagnose demonstrar que esses alunos ainda se encontram no nível literal de leitura e, com as estratégias de leitura, por considerarmos relevante, a fim de que possam desenvolver a capacidade leitora. Para o trabalho com o desenvolvimento da capacidade leitora por meio do processo de leitura e com as estratégias de leitura, apoiar-nos-emos nos estudos de Menegassi (2005) e Solé (1998).

Julgamos relevante também que, para uma ampliação da capacidade leitora desses alunos, a fim de que possam constituir sentidos ao ler textos multimodais, era necessário passar por um letramento visual, já que a leitura do gênero discursivo tira, necessita que a linguagem visual se alie à escrita, não podendo tais linguagens serem lidas de forma isolada, pois elas se complementam e cada uma delas contribui para a unidade textual. No que tange à necessidade de trabalharmos com o letramento visual, apoiamo-nos em Ramos (2016; 2017) e em Vergueiro (2016).

Para Vergueiro (2016) uma “alfabetização na linguagem específica dos quadrinhos é indispensável para que o aluno decodifique as múltiplas mensagens neles presentes e, também, para que o professor obtenha melhores resultados em sua utilização” (VERGUEIRO, 2016, p. 31). Ramos (2016) menciona que os elementos visuais são ricos em informações e por meio deles podemos levar os alunos à prática da reflexão, excelente exercício de observação das imagens, conjugadas ao contexto situacional da tira.

Dessa forma, por acreditarmos na necessidade de os alunos se apropriarem desse letramento para alcançar capacidade leitora nesse gênero é que propomos, em nosso trabalho, atividades que envolvam letramento visual, uma vez que tal apropriação contribuirá na construção da habilidade leitora.

4.5 ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DE LEITURA

Segundo Lopes-Rossi (2005), o desenvolvimento de atividades de leitura, baseadas nos gêneros discursivos no âmbito escolar, precisa levar o leitor a compreender as características sócio-discursivas dos textos trabalhados e assim, levá-los a construir significados. Assim, o trabalho com textos multimodais, que mesclam linguagem verbal e não verbal, além de contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos,

permite o contato com conhecimentos interdisciplinares, mobiliza conhecimentos já adquiridos pelo leitor e a aquisição de outros. Para a autora:

A organização do trabalho com leitura e produção de textos a partir do conceito de gêneros discursivos contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa mais ampla dos alunos porque os leva à percepção de que, no uso social da língua, os textos que se produzem são fenômenos sócio-históricos, com propósito comunicativo definido, compostos por elementos específicos (texto verbal e texto não-verbal) a cada gênero (LOPES-ROSSI, 2005, p. 1-2).

A proposta de projeto pedagógico e de sequência didática de Lopes-Rossi divide-se em três módulos: módulo de leitura, a fim de que os alunos se apropriem das características típicas do gênero discursivo em questão; módulo de escrita, etapa do planejamento e produção textual, revisão e construção da versão final; módulo final que consiste na divulgação ao público, efetivando-se a circulação da produção dos alunos na escola e fora dela. Destacamos que nossa proposta de projeto priorizou a leitura, entretanto, por compreendermos que leitura e escrita não estão dissociadas e, levando-se em consideração as lacunas dos alunos nessas duas competências, embora nosso projeto tenha como foco a leitura e, em caráter complementar, a escrita, fizemos uma produção textual com o intuito de trabalhar pontos específicos da escrita nesse gênero, culminando, assim, na produção de tiras.

Essa produção foi importante para os alunos, pois articulou o trabalho de leitura do gênero tira com outros conhecimentos que os alunos desenvolveram com o letramento visual, valorizando a participação deles em classe nas atividades do projeto, além do aprendizado dos elementos peculiares a esse gênero, como pontuação (usado nos diálogos), adequação e uso de apropriação vocabular, coerência de ideias, além de recursos expressivos, tais como uso de balões, figuras de palavras (onomatopeia), tópicos, os quais consideramos importantes para uma leitura eficiente nesse gênero.

Consideramos que o gênero do qual fazemos referência em nosso projeto possui ampla relevância social. Fato esse perceptível pela sua constância em jornais, revistas, sites da internet e livros didáticos, exigindo do leitor uma competência leitora fluida. Quanto a sua presença maciça no livro didático, preconizada pelos PCN e pelo programa Nacional do Livro Didático (PNLD), verificamos que poucas são as atividades referentes à leitura com esse gênero, ocupando-se mais com questões gramaticais.

Sendo assim, embora nossos alunos possuam contato com esse gênero na escola, ainda não conseguem lê-lo em sua amplitude, fato esse destacado na diagnose que fizemos, a qual mostrou que nossos alunos apenas reproduzem o que leem nas tiras, não articulando as linguagens presentes no gênero, não se reportando a assuntos mencionados nos textos como

intertextualidade, críticas, humor, demonstrando também, nível de leitura que não o inferencial e sim, o literal, o que nos mostra que precisamos, enquanto escola, contribuir para tais avanços.

Desenvolvemos nosso projeto por meio de oficinas e organizamos da seguinte forma: Módulo I com quatro oficinas, duração de duas aulas cada uma; módulo II com cinco oficinas, duração de duas aulas cada uma; módulo III com três oficinas e duração de duas aulas na primeira oficina e de quatro aulas nas demais oficinas restantes; módulo IV, com duas aulas, apenas para a divulgação das produções dos alunos.

4.6 CORPUS DA PESQUISA E CATEGORIAS DE ANÁLISE

O *corpus* dessa pesquisa é constituído por textos escritos pelos alunos em dois momentos distintos. O primeiro momento é formado pela diagnose, cujas aplicações foram realizadas em maio e agosto de 2017 em sala de aula, de forma escrita e individual e, o segundo momento foi realizado durante a aplicação de nosso PI. A diagnose ocorreu em momentos distintos com duas atividades e foi realizada de forma individual. Nas duas atividades, o comando dado aos alunos foi que lessem as tiras (parte verbal e não verbal), observando atentamente os detalhes visuais e depois escrevessem o que compreenderam dela.

Essa diagnose foi realizada com tiras de diferentes personagens. Na primeira atividade da diagnose, as tiras usadas foram da personagem Mafalda, trazidas pelos próprios alunos. Na segunda atividade da diagnose, fizemos a escolha das tiras para a turma, considerando que elas estavam mais próximas da compreensão deles, uma vez que apresentavam personagens já conhecidos e abordavam intertextualidade, referenciando textos já conhecidos por eles, tais como Chapeuzinho Vermelho e O Gênio da lâmpada. Nomeamos os alunos participantes desse primeiro momento da seguinte forma: aluno A, aluno B, aluno C e, assim por diante, a fim de serem diferenciados dos que participaram do segundo momento, uma vez que não são os mesmos participantes. O primeiro momento do corpus está detalhado na seção 4.7, seguiremos tratando do segundo momento.

O segundo momento ocorreu durante a implementação do Projeto pedagógico de leitura, doravante PI, em sala de aula, durante os meses de setembro, outubro, novembro e início de dezembro de 2018. Para essa segunda parte, contamos com a participação de 22 alunos em situação de ensino em nosso PI, mas apenas dezoito (18) eram participantes de nossa pesquisa desde 2017. Com a finalidade de elegermos, definitivamente, os textos participantes de nossa pesquisa, utilizamos como critério a participação do aluno em todas as

etapas do projeto, incluindo a produção escrita do gênero e a divulgação em classe. Detalharemos esse primeiro momento na seção 6.

Tomando por base esse critério, restaram-nos apenas doze (12). Para efeito de análise, como mostra representativa, selecionamos apenas nove (09), os quais passaram a compor os sujeitos de nossa pesquisa. A fim de preservarmos a identidade dos alunos, optamos por identificar os sujeitos por meio de pseudônimos no segundo momento: Ana, Carlos, Dani, Evelin, Jorge, Júlio, Pedro, Ronaldo e Tatiana. Ressaltamos que os participantes da diagnose são os mesmos da fase de implementação do PI, mudamos apenas a forma de nos reportarmos a eles, por considerarmos mais adequado.

Como categorias de análise para nossa pesquisa, tomamos o nível de compreensão leitora dos alunos, ancorados nos estudos de Menegassi (1995) o qual pressupõe que o processo de leitura possui quatro etapas: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. Consideramos, especificamente, a etapa de compreensão e seus níveis: literal, inferencial e interpretativo.

Também, destacamos como categorias de análise as formas de apropriação do gênero multimodal, as quais consideramos: linguagem visual (imagens), linguagem quadrinística (balão, legenda, onomatopeia, pontuação), baseado nos pressupostos de Ramos (2017) e Vergueiro (2016).

4.7 ANÁLISE DOS DADOS DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Nesta seção, apresentamos as análises dos registros obtidos no primeiro momento da pesquisa, por meio da atividade diagnóstica realizada com os alunos. Essa atividade buscou observar como estava a leitura dos sujeitos participantes quanto ao gênero tira, de forma a nos dar clareza quanto à problemática levantada.

4.7.1 ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

A análise diagnóstica desenvolvida com os alunos do 6º ano, utilizando texto multimodal, gênero tira, foi realizada em uma escola estadual no bairro da Sacramento. O objetivo da diagnose era verificar como os alunos estavam lendo tiras, gênero discursivo muito presente no material didático usado por eles e frequente nos capítulos que abordam determinados conteúdos. Considerou-se para a diagnose a ligação entre o verbal e o não verbal, uma vez que a imagem não é imparcial, provoca efeitos de sentido de acordo com sua

organização, constituindo significados no texto. Logo, em um texto multimodal é importante sua observação para a compreensão textual.

O interesse em trabalhar com esse gênero é decorrente da observação que vem sendo feita em sala de aula nos últimos anos. Os alunos têm apresentado dificuldades em leitura, inclusive nesse gênero, realizando apenas uma leitura superficial, lendo-o apenas de forma descritiva não levando em consideração as diferentes linguagens presentes no gênero que exigem uma leitura mais atenta, a fim de que haja uma compreensão leitora. Para uma melhor diagnose, foram realizadas duas atividades. A primeira atividade consistia em pesquisar e levar tiras em quadrinhos para a sala de aula.

A orientação dada à turma foi a de que trouxessem de casa as tiras, o suporte de pesquisa poderiam ser livros, jornais, revistas ou sites da internet. Foi pedido aos alunos que lessem a tira e escrevessem o que haviam compreendido sobre ela. Porém, eles não as trouxeram de casa e, com receio de não receberem “os vistos” (mesmo não tendo sido prometido, os alunos contaram com a possibilidade de receber tal verificação) foram até a biblioteca da escola, pesquisaram e levaram a cópia das tiras para a sala de aula. Como a biblioteca somente possui um único título com o gênero tira que é o livro *Toda Mafalda*, os alunos levaram tiras somente dessa personagem. Devido esse fato, alguns alunos reproduziram a mesma tira, bem como, em alguns casos, copiaram não só o texto, mas também a escrita do colega, comprometendo assim, o objetivo proposto.

Na segunda atividade, os alunos não trouxeram tiras. Elas foram selecionadas pela professora e apresentadas aos alunos. Foi pedido, também, que lessem e escrevessem sobre a compreensão que tiveram da mesma. As tiras selecionadas levaram em conta a faixa etária dos alunos e o grau de dificuldade, são tiras de Níquel Náusea e de Maurício de Sousa, ambas possuem uma riqueza de informações e de observações a serem exploradas e também abordavam a intertextualidade.

Essa segunda atividade foi realizada com a finalidade de observar e aprofundar a diagnose, uma vez que nem todos os alunos participaram da primeira atividade e alguns que participaram reproduziram a mesma tira, copiando as respostas do próprio colega, impossibilitando uma análise de todos os alunos envolvidos. Também, levantou-se a hipótese de algumas tiras da *Mafalda* levadas para a classe serem complexas para a compreensão, necessitando, muitas vezes, de um conhecimento social que os alunos não possuem e esse fato poderia ter influenciado no desempenho de compreensão deles, necessitando assim, de um trabalho precedente à leitura. Por conta desses ocorridos, optou-se por realizar a diagnose em

dois momentos, a fim de confirmar se na leitura de uma tira mais simples, a leitura seria mais fluida.

A duração de cada atividade foi de quarenta e cinco (45) minutos. Alguns alunos custaram a responder e passaram do limite. Quinze (15) alunos participaram dessa atividade. Durante a realização, os alunos fizeram muitas perguntas, tais como: “o que é para fazer”? “Vai valer ponto”? “Posso dizer somente o que os personagens estão fazendo determinada atividade”? “Você não acha que estou certo ao falar desse personagem”?

A orientação que foi dada aos alunos, a de somente ler e escrever o que compreenderam da tira, parece não ter sido suficiente para eles, isso foi perceptível nas indagações que faziam, pois alguns alunos queriam que a professora confirmasse o que estavam observando para só depois escrever, demonstrando muita insegurança em suas próprias observações ou talvez já estejam acostumados a obter resposta sem abstrair suas próprias informações. Para análise da leitura dos alunos, nesta atividade diagnóstica, baseamo-nos em Menegassi (1995) a fim de verificarmos em que etapas e níveis de compreensão esses alunos estavam no momento da diagnose; Kleiman (2010), com o objetivo de verificarmos se os mesmos conseguem estabelecer sentidos na leitura do texto e no registro escrito dessa leitura.

A seguir, seguem as análises por alunos e suas respectivas leituras.

Aluna A

Figura 1 - Atividade 1 – A



Turma do 7º ano, 2017.

Eu compreendi que ela viu uma mulher com um bebê i ela perguntou para a mãe dela mas a mãe dela não espreçou para ela e ela se sentou pensando que era interessante

Na atividade 1, figura 1, a aluna não conseguiu perceber a dificuldade que a mãe da personagem demonstrou para explicar o que seria pobreza. Para Mafalda, a demora e hesitação na resposta da mãe, demonstrou que era interessante o que ela tinha a lhe dizer, por isso se sentou como forma de insistência pela resposta dela. Entretanto, a aluna A disse que: “ela se sentou pensando ser interessante”, evidenciando que a mensagem da tira não foi bem compreendida.

Figura 2 – Atividade 2 – A



Que a menina ficasse com raiva da avó por que ela não deu o presente de Natal para ela e o lobo mal se vestiu de vovozinha esperando o chapeuzinho vermelho mas ela não apareceu



O primeiro quadrinho a Magali achou a lâmpada o segundo quadrinho um gênio apareceu e falando sou seu escravo e no terceiro quadrinho o gênio apareceu cozinhando para ela

Tira da Chapeuzinho: que a menina ficasse com raiva de sua avó por que ela não deu o presente de Natal para ela e o lobo mal se vestiu de vovozinha esperando a chapeuzinho vermelho mas ela não apareceu.

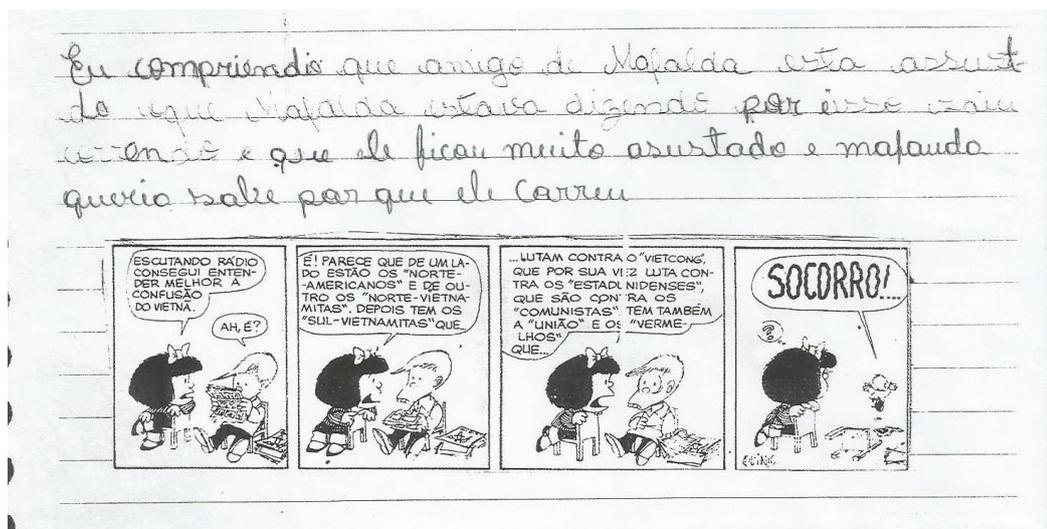
Tira da Magali: o primeiro quadrinho a Magali achou a lâmpada o segundo quadrinho um gênio apareceu e falando sou seu escravo e no terceiro quadrinho o gênio apareceu cozinhando para ela.

Na atividade 2, figura 2, a aluna apenas reconta o que a tira mostra de forma explícita, não fazendo menção a detalhes implícitos, como intertextualidade. Reconta a história dizendo o que ocorreu em cada quadrinho. Não faz comparações entre personagens, nem especifica detalhes sobre as histórias clássicas das quais as tiras fazem referência: Chapeuzinho vermelho e Aladim e a Lâmpada Maravilhosa.

Nas duas atividades em que a aluna participou ficou claro que houve compreensão de nível literal, conforme explica Menegassi (1995), pois apenas foi reproduzido o que está contido na tira de forma superficial, não houve extrapolação de ideias além das que estão no texto, houve apenas a reprodução do que foi lido no texto.

Aluna B

Figura 3 - Atividade 1 – B



Turma do 7º ano, 2017.

Na atividade 1, figura 3, a aluna B copiou a tira e fez um pequeno comentário, acrescentando apenas na parte final: “ e que ele ficou assustado e Mafalda queria saber por que ele correu ”, demonstrando que não houve nenhum esforço para a leitura da tira.

Figura 4 - Atividade 2 – B

ELA NÃO ME DEU PRESENTE NO NATAL...
 ELA IMPLICA COM MEU PIERCING...
 QUER SABER? NÃO VOU VISITAR A VÓVÓ PORQUE NENHUMA!
 QUE PIÇO!
 SEI'S HORAS COM A CAMISOLA DA VÓVÓ E A CHAPEUZINHO NÃO CHEGA!
 (Folha de S. Paulo, 22/7/2011.)

O por que a Maria, não deu presente no natal para a Chapeuzinho, Vermelha e ela fica implorando com o Piercing, e a Chapeuzinho não vai visita a Vóvó.
 E porque não foram depois a Chapeuzinho ainda não tinha chegado.

SOU SEU ESCRAVO!
 PODE PEDIR O QUE VOCE QUISER!
 (Maurício de Sousa, Magali, nº 27, p. 162.)

O magali estava andando, quando ela achou uma lâmpada, magica feita de umas pedras e a magali pegou e fugiu, aí saiu um escravo e mandou a magali pedir 3 pedidos, e por a magali pediu para, ele fazer muitas comidas para ela comer.

Turma do 7º ano, ano 2017.

Na atividade 2, figura 4, a aluna B apenas reproduziu o que estava escrito nos textos, não percebendo relações intertextuais, presentes. Não fez comparações entre personagens, nem especifica detalhes sobre as histórias clássicas das quais as tiras fazem referência: Chapeuzinho vermelho e Aladim e a Lâmpada Maravilhosa.

Observando as atividades, percebemos que a aluna narrou os acontecimentos das tiras lidas, não extrapolando com nenhum comentário pertinente aos assuntos mencionados no texto, demonstrando em sua leitura compreensão de nível literal, conforme Menegassi (1995).

Aluno C

Figura 5 - Atividade 1 – C

Que as senhoras não mandassem

MMMMMMMMMHHH!
 QUE LINDA CHUVA!
 QUE LINDO RESFRIADO!
 POR QUE NÃO VAI PARA CASA?
 POR ISSO ELAS FICAM DOENTES
 DAR TRABALHO!
 PARECE QUE ELAS GOSTAM DE DAR TRABALHO!
 SÓ FALTAVA ESSA: COMANDOS PARAMATERNAS!

Turma do 7º ano, ano 2017

Que as senhoras são mandonas.

Na figura 5, o aluno C não explorou a leitura, apenas escreveu uma única frase para demonstrar seu entendimento do texto, que pareceu basear-se somente na pergunta feita à Mafalda no 2º quadrinho.

Figura 6 – Atividade 2 – C

a chapeuzinho diz que não visita a vovó si porque a vovó implica com o piercing da chapeuzinho, e o lobo foi na casa da vovó esperando a chapeuzinho chegar.

a magali encontra e se depara com uma lâmpada mágica ai então saiu um homem da lâmpada e esse que ela podi pedir qualquer coisa e ela pediu algumas coisas para comer então o homem se atrapalhou todo.

Turma do 7º ano, 2017

Tira da Chapeuzinho: a chapeuzinho diz que não visitar a vovó si porque a vovó implica com o piercing da chapeuzinho, e o lobo foi na casa da vovó esperando a chapeuzinho chegar.

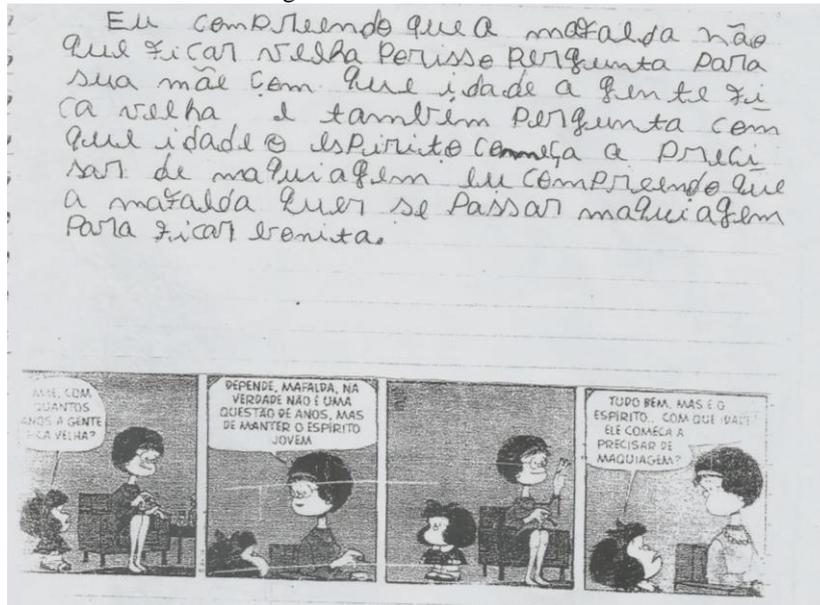
Tira da Magali: a Magali andando e se deparou com uma lâmpada mágica ai então saiu um homem da lâmpada e esse que ela podi pedir qualquer coisa e ela pediu algumas coisas para comer então o homem se atrapalhou todo.

Na atividade 2, figura 6, o aluno também narrou a sequência dos acontecimentos das tiras apresentadas, não fazendo referências a relações intertextuais e não se reportando à contrariedade das histórias clássicas com a história que a tira apresenta, como por exemplo, o lobo mal na posição de perdedor e o gênio na condição de cozinheiro, fatos que demonstram humor. Também, não fez comparações entre personagens, nem especificou detalhes sobre as histórias clássicas das quais as tiras fazem referência.

Nas duas atividades, o aluno não apresentou ter conhecimentos prévios para ir adiante em sua leitura, não havendo interação entre texto e leitor (KLEIMAN, 2010), logo, demonstra estar no nível literal de compreensão da leitura.

Aluno D

Figura 7 - Atividade 1 – D



Turma do 7º ano, 2017.

Na atividade 1, figura 7, o aluno D demonstra não ter compreendido o diálogo entre Mafalda e a sua mãe a respeito da velhice. Mafalda se reporta à velhice por idade, já sua mãe, a uma questão de comportamentos e atitudes. Entretanto, a mãe da personagem fica sem saber o que responder diante do questionamento da filha sobre o espírito. Nessa atividade, percebe-se que faltou conhecimento linguístico, como por exemplo, da palavra “espírito” e “velha”. O leitor não chegou à compreensão do emprego dessas palavras no texto por conta de seu pouco conhecimento linguístico. Logo, não percebeu o uso dessas palavras e, por isso, o texto não fez sentido para ele. Segundo Kleiman (2010) quando o leitor percebe as palavras, a mente fica ativa e constrói significados.

Figura 8 - Atividade 2 – D



ELA NÃO ME DEU PRESENTE NO NATAL... ELA IMPLICA COM MEU PIERCING... QUER SABER? NÃO VOU VISITAR A VÓ! PORCARIÁ NENHUMA! QUE MICO! SEI'S HORAS COM A CAMISOLA DA VÓ! E O CHAPEUZINHO NÃO CHEGA!

(Folha de S. Paulo, 22/7/2011.)

A chapeuzinha tira falando que avó dela não deu presente de natal e avó dela fica falando falando a chapeuzinha ficou com zebra e não foi. Deixa avó falando ai o labo fica seis hora esperando chapeuzinho.



SÓ SEU ESCRAVO! PODE PEDIR O QUE VOCE QUISER!

(Maurício de Sousa, Magali, nº 27, p. 162.)

Magali estava andando e viu uma labada magica a caroleu um boi avó ai ele diz "sou um escravo! pode pedir o que quiser" e ela pediu pro ele fazer comida.

Turma do 7º ano, 2017.

Na atividade 2, figura 8, o aluno apenas narrou os acontecimentos nas duas tiras apresentadas. Não fez comparações entre personagens, nem especificou detalhes sobre as histórias clássicas das quais as tiras fazem referência. Não houve reconhecimento de humor presente nos textos como o fato de o gênio virar cozinheiro a pedido da própria personagem e não realizar desejos mais importantes como, convencionalmente, a história original de Aladim mostra. Ressaltamos, também, o comportamento de chapeuzinho para com sua avó. Assim, podemos dizer que essa análise nos mostra que o sujeito está no nível de compreensão literal no que tange à leitura.

Aluno E

Figura 9 - Atividade 1 – E



Turma do 7º ano, 2017.

A análise do aluno E na atividade 1, figura 9, parece parcialmente coerente ao relatar o fato de a mulher ter ficado assustada com o gesto de Mafalda, mas não faz referência ao que é dito na última fala de Mafalda (compreensão entre o Oriente – Mafalda, e o Ocidente – mulher). Durante a atividade, o aluno não demonstrou conhecimento sobre as palavras ditas por Mafalda no 2º quadrinho e nem pela afirmativa no quadrinho final. No 2º quadrinho, as palavras que assustaram a mulher possuem significados peculiares à cultura japonesa que vão desde suicídio (haraquiri) a lutas corporais (kimono), o que deve ter contribuído para que ela fugisse. Fica clara a falta de conhecimento linguístico do aluno, contribuindo para a não compreensão textual, ocorrendo uma compreensão de leitura a nível literal.

Na atividade 2, figura 10, a leitura do aluno E não contempla o fato de as tiras apresentadas trazerem uma nova versão das histórias clássicas que ele já conhece. Não percebeu que há uma “nova” chapeuzinho, um lobo mal que não se dá bem e um gênio que não sabe realizar um desejo simples e vira um cozinheiro, fugindo, então, da clássica história. Logo, não houve comparações entre personagens, nem especificação de detalhes sobre as histórias clássicas das quais as tiras fazem referência. Houve apenas uma narração das sequências dos quadrinhos. Também, não houve referência ao humor da tira, comprovando uma leitura no nível de compreensão literal.

Figura 10 – Atividade 2 – E



Chapeuzinho está reclamando que ela não recebeu presente de Natal e que a vó dela implica com o seu Piercing e ela não ia visitar mas ela não, e o lobo reclamou também porque ele tá lá a seis horas esperando ela e ela não veio.

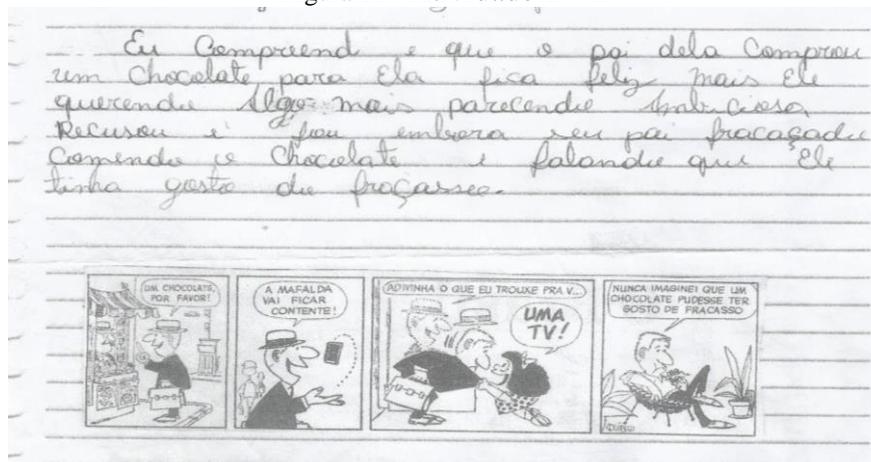


Magali encontrou a lâmpada e o Gênio saiu da lâmpada. E Magali pediu para o Gênio fazer muitas comidas para ela.

Turma do 7º ano, 2017.

Aluno F

Figura 11 - Atividade 1 - F



Turma 7º ano, 2017.

Eu compreendi que o pai dela comprou um chocolate para ela fica feliz mais ela querendo Algo mais parecendo Ambiciosa recusou e foi embora seu pai fracaçadu comendo o chocolate e falando que ele tinha gosto de fracasso.

Na figura 11, o aluno se aproximou da ideia contida na tira: o descontentamento de Mafalda com o mimo que o pai lhe trouxe. Demonstrou ter relacionado o verbal e o visual, conforme mostra a colocação do aluno a respeito do último quadrinho: "...seu pai comendo o chocolate e falando que ele tinha gosto de fracasso". Na atividade 1, podemos observar que, de certa forma, a aluna ativou algum conhecimento prévio quando mencionou que a personagem teve ambição. Conforme Kleiman (2010) é necessária essa ativação para que haja compreensão leitora e formação de significado.

Figura 12 - Atividade 2 - F

Top Comic Strip (Fernando Conzales, 1995):

Panel 1: "ELA NÃO ME DEU PRESENTE AO NATAL..." / "ELA IMPLICA COM MEU PIERCING..."

Panel 2: "QUER SABER? NÃO VOU VISITAR A VOVÓ PORQUÊ NENHUMA!"

Panel 3: "QUE MICO!" / "SEIS HORAS COM A CAMISOLA DA VOVÓ E A CHAPEUZINHO NÃO CHEGA!"

(Folha de S. Paulo, 22/7/2011.)

Handwritten Response (Top):

Que a menina ficou com raiva de sua avó porque ela não deu presente para ela no dia de natal e por causa da implicação com seu piercing e não usou o cabelo e o cabelo preparandole para pegá-la passou mal por ela não ter ido a casa a avó.

Bottom Comic Strip (Mauricio de Sousa, Magali, nº 27, p. 162):

Panel 1: "AMARRILLO"

Panel 2: "SOU SEU ESCRAVO! PODE PEDIR O QUE VOCE QUISER!"

Panel 3: (Mafalda at a stove with a pot on fire)

(Mauricio de Sousa, Magali, nº 27, p. 162.)

Handwritten Response (Bottom):

Eu entendi que ela achou uma lampada mágica que iria fazer tudo que ela quizes. eu pedi de pei que ela rezasse para ela.

Turma do 7º ano, 2017.

Na atividade 2, figura 12, o aluno narrou os acontecimentos sem fazer referências a elementos intertextuais (histórias clássicas) e humor da tira. Não fez comparações entre

personagens, nem especificou detalhes sobre as histórias clássicas das quais as tiras fazem referência, demonstrando uma compreensão de nível literal. Observamos que, nas duas atividades, a aluna demonstrou níveis de leituras diferentes. Na atividade 1, vimos que houve inferências ao ler o texto, o que não constatamos na atividade 2, demonstrando nesta, nível de compreensão literal.

Aluno G

Figura 13 - Atividade 1 - G



Turma do 7º ano, 2017.

Eu compreendi que Mafalda estava desenhando uma flor e derrepente viu uma mosca e bateu nela com o desenho, mas ele se estragou.

Na figura 13, o aluno contou o que viu na sequência dos quadrinhos sem compreender a última fala de Mafalda que se reporta à poesia, contemplação de seu próprio desenho, alterado por conta da mosca que ficou fixada no mesmo. Também, no 1º quadrinho a personagem estava contemplando o desenho já feito e não desenhando como disse o aluno. A última fala de Mafalda não foi relacionada na leitura do texto, pois poesia e criança lembram imaginação. Assim, não foi demonstrado conhecimento prévio sobre o assunto mencionado no texto, conforme Kleiman (2010).

Figura 14 - Atividade 2 - G



(Folha de S. Paulo, 22/7/2011.)

No primeiro quadrinho da chapeuzinho, ela está reclamando que sua avó não lhe deu presente no natal, e reclama de seu piercing, no segundo quadrinho, chapeuzinho fala que não vai visitar sua mãe, e no terceiro quadrinho, o lobo está reclamando que está a 6 horas com a camisola da vovó e o chapeuzinho não chega.



(Mauricio de Sousa, Magali, nº 27, p. 162.)

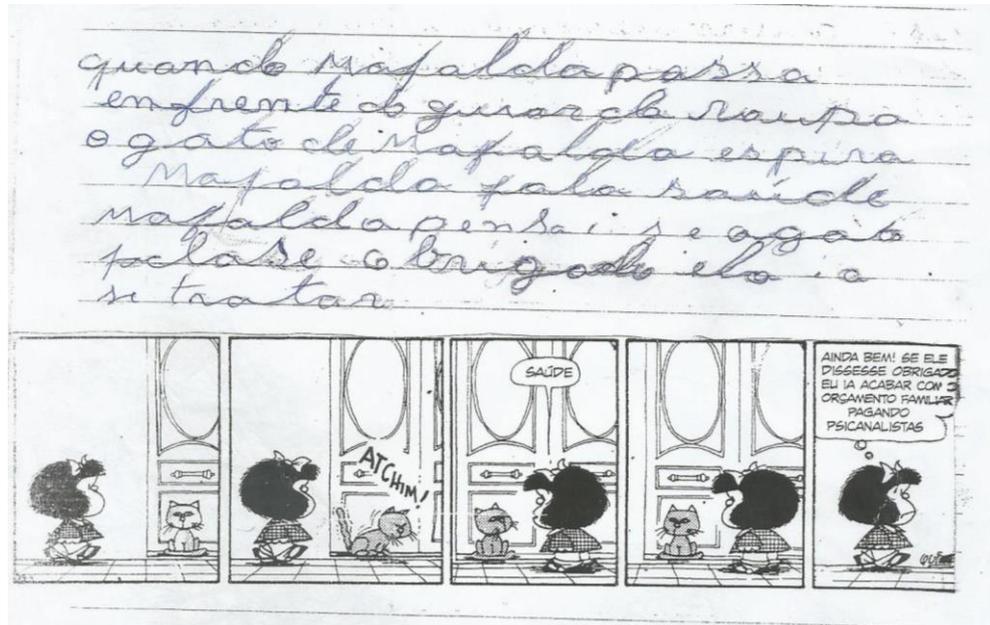
No primeiro quadrinho, Magali acha uma lâmpada no meio de pedras, no segundo quadrinho, Magali pega a lâmpada e de dentro dela saiu um gênio que fala pra Magali que agora é seu escravo, e no terceiro quadrinho, Magali coloca o gênio para cozinhar pra ela lá que ele disse que era seu escravo.

Turma do 7º ano, 2017.

A respeito da atividade 2, figura 14, percebe-se que o aluno somente narrou os acontecimentos dos quadrinhos na sequência dos acontecimentos, sem fazer nenhuma referência a elementos intertextuais e parte humorística da tira. Não fez comparações entre personagens, nem especificou detalhes sobre as histórias clássicas das quais as tiras fazem referência: chapeuzinho vermelho e Aladim. Acreditamos que o aluno já teve contato com tais histórias, mesmo assim, não expressa ativação de valores, de conhecimento na leitura que realizou, ocorrendo uma compreensão de leitura a nível literal.

Aluno H

Figura 15 - Atividade 1 – H



Turma do 7º ano, 2017.

Quando Mafalda passa enfrente do guarda roupa o gato de Mafalda espira Mafalda fala saúde Mafalda pensa ai e agora falase obrigado ela ia se tratar.

Na 1ª atividade, figura 15, o aluno narrou os acontecimentos e pareceu observar detalhes da tira, mas não explicou o que seria “se tratar”, referência à fala de Mafalda no último quadrinho, o que seria enriquecedor para a interpretação do texto, se “tratar” de quê? Faltou conhecimento prévio, essencial para a compreensão do texto.

Na atividade 2, figura 16, o aluno narrou os acontecimentos mostrados nas tiras, sem relacioná-los à história original, sem fazer inferências. Tal relação poderia ser feita a partir de comentários relacionando a chapeuzinho da tira e a chapeuzinho da historia clássica, seu comportamento, diferença entre elas, por exemplo. Também sobre a forma de o gênio atender ao pedido de Magali que é bem diferente da forma de como ele atende na história clássica. Assim, de acordo com Menegassi (1995) demonstra compreensão de nível literal, apenas, pois não avança em uma leitura interativa levando em consideração o conhecimento mútuo entre autor e leitor para a construção de um significado (KLEIMAN, 2010).

Figura 16 - Atividade 2 – H



(Folha de S. Paulo, 22/7/2011.)

chapeuzinho vermelho não foi mais visita
a sua vovó porque sempre ela não
dava presente para chapeuzinho vermelho
o lobo entrou na casa da vovó e
vestiu a roupa da vovó quando
a chapeuzinho chegou na casa da vovó
ele comeria ela mas como ela demorou muito
o lobo se cansou



(Mauricio de Sousa. Magali, nº 27, p. 162.)

magali estava passando pelo uma
praça quando ela atropesou
numa lâmpada mágica quando
ela esfregou a lâmpada mágica
saiu um gênio ele disse que
o escravo dela magali magali disse
pro gênio da lâmpada pra fazer muita
comida

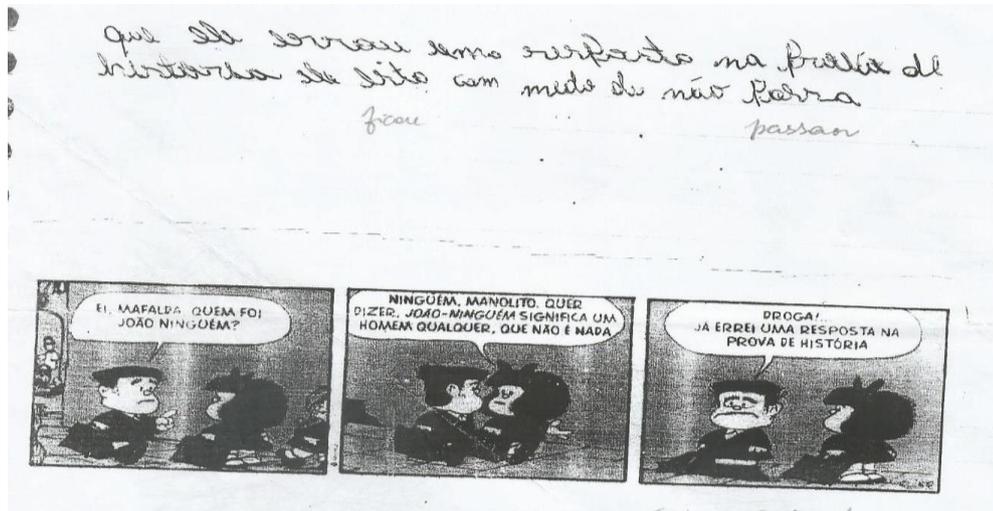
Turma do 7º ano, 2017.

Tira da Chapeuzinho: chapeuzinho não foi me visitar sua avó porque sempre ela não dava presente para chapeuzinho vermelho o lobo entrou na casa da vovó e vestiu a roupa da vovó quando a chapeuzinho chegou na casa da vovó ele comeria ela mas como ela demorou muito o lobo se cansou.

Tira da Magali: a Magali estava passando por uma praça quando ela atropesou numa lâmpada mágica quando ela esfregou a lâmpada mágica saiu um gênio ele disse que o escravo dela Magali, Magali disse pro gênio da lâmpada pra fazer muita comida.

Aluno I

Figura 17 - Atividade 1 – I



Turma do 7º ano, 2017.

Que ela errou uma resposta na prova de história ele ficou com medo de não passar.

Na figura 17, o aluno não percebeu que o nome “João Ninguém” é apenas uma maneira de dizer que determinada pessoa não possui prestígio. Logo, não compreendeu a explicação que Mafalda deu a ele. Além disso, o personagem Manolito não demonstrou medo de não passar e sim decepção por ter errado uma questão. Faltou um dos componentes do conhecimento prévio: o conhecimento linguístico, pois o aluno não entendeu o que seria a expressão “João Ninguém”.

Figura 18 - Atividade 2 – I

Tira da Chapeuzinho: Ela não me deu presente no Natal... Ela implica com meu piercing... Quer saber? Não vou visitar a vovó porcaria nenhuma! Que mico! Seis horas com a camisola da vovó e a chapeuzinho não chega!

Tira da Magali: Sou seu escravo! Pode pedir o que você quiser!

Handwritten Summary 1 (Chapeuzinho):
 Desde a chapeuzinho ficou irritada com a vovó por não dar o presente de natal e im-
 prica por causa do piercing e o lobo passou mi-
 co com a camisola da vovó.

Handwritten Summary 2 (Magali):
 A Magali achou uma lâmpada e esfregou
 e o gênio saiu dele com um pedido
 pra ela fazer e ela pediu pra ele fizesse
 muito comida de sua comida.

Turma do 7º ano, 2017.

Tira da Chapeuzinho: a chapeuzinho ficou irritada com a vovó por não dá o presente de Natal e imprica por causa do peircing e o lobo passou mico com a camisola da vovó.

Tira da Magali: que a Magali andando acho uma lâmpada e esfregol e o gênio saio ele deu um pedido pra ela fase e ela pediu que ele fizesse muita comida ele si cansando.

Na atividade 2, figura 18, o aluno narrou os acontecimentos das tiras sem relacionar à história original e sem emitir algum comentário que fuja ao que está escrito nos textos. A caligrafia compromete a leitura da resposta do aluno, porém, é possível perceber que o sujeito apresenta compreensão de nível literal, no que tange à leitura.

Aluna J

Figura 19 - Atividade 1 – J



Turma do 7º ano, 2017.

A aluna recontou a história, figura 19, mas não se ateu a assuntos mencionados na tira como a confusão e complexidade da guerra do Vietnã, por exemplo, para explicar o fato de o menino ter saído correndo. Ela leu a imagem, articulou com a parte verbal, mas não construiu uma resposta mais completa. Não possui conhecimento de mundo/enciclopédico para dialogar com o autor no texto e assim permitir a interação, autor, texto e leitor, o que não ocorre. O assunto sobre a guerra passou despercebido pelo aluno. Por isso, a leitura torna-se superficial e podemos assim dizer que a aluna se encontra no nível literal de compreensão leitora.

Figura 20 - Atividade 2 – J

ELA NÃO SE DEU PRESENTE NO NATAL...
 ELA IMPLICA COM MEU PIERCING...
 QUER SABER? NÃO VOU VISITAR A VÓ! PORCÁRIA NENHUMA!
 QUE MICO!
 SEIS HORAS COM A CAMISOLA DA VÓ! O CHAPEUZINHO NÃO CHEGA!
 (Folha de S. Paulo, 22/7/2011.)

Chapeuzinho estava com maisa da mãe dela por que ela não estava compadre seu presente no natal e ela implica com os piercing e decidiu não ir visitar a sua mãe e ela estava na casa de sua mãe e ela estava com maisa por que ele estava seis horas esperando o chapeuzinho e com a camisola da mãe dela.

SOU SEU ESCRAVO!
 PODE PEDIR O QUE VOCÊ QUISER!
 (Maurício de Sousa, Magali, nº 27, p. 162.)

Magali encontrou uma lâmpada mágica e apareceu um gênio (seu escravo), e ela pediu para pedir o que quiser e Magali pediu que ele fizesse comida para ela.

Turma do 7º ano, 2017.

Na figura 20, a aluna apenas contou a história mostrada nas tiras sem fazer referência à história original – intertextualidade. Não houve referência à personagem de chapeuzinho que é bem diferente da personagem da história clássica. Isso ocorreu, também, na tira da Magali que fez alusão à história de Aladim, mas de forma engraçada e diferenciada, pois na tira o gênio atende ao pedido e prepara a comida, tornando-se cozinheiro, o que não ocorre na história clássica, quando ele apenas realiza desejos, mesmo quando a mãe de Aladim lhe pede comida. O aluno pareceu não perceber determinados detalhes presentes nas tiras que poderiam ajudar na interpretação e apenas reproduz de forma literal a sequência da tira. Não houve posicionamento crítico sobre a ação e a reação das personagens. Podemos dizer que a aluna demonstrou estar, em termos de leitura, na compreensão de nível literal, de acordo com Menegassi (1995).

Aluno L

Figura 21 - Atividade 1 – L



Turma do 7º ano, 2017.

A mensagem da figura 21 refere-se ao 1º dia de aula das crianças. O choro foi tão intenso que Mafalda pensou tratar-se de chuva, pois “caíam” lágrimas sobre ela. As observações do aluno estão de acordo com o que demonstrou a tira, embora ele não tenha ressaltado que Mafalda também é uma criança, mas que não chora diante da escola e fica sem compreender o porquê desse choro. Em uma leitura mais contextualizada poderia ressaltar o fato de muitas crianças terem dificuldade em se adaptar nos primeiros dias de aula. O aluno demonstra que estabelece hipóteses: o choro das crianças é tão intenso que cai como chuva. Segundo Kleiman (2010) o leitor também precisa formular hipóteses a fim de contribuir para a compreensão da leitura do texto.

Figura 22 - Atividade 2 – L



(Folha de S. Paulo, 22/7/2011.)

A avó dela recebeu ia visitar a sua vó, mas como a raiva da chapeuzinho por causa que sua vó não lida presente no natal e ainda implica com seu piercing. E o lobo esperando a chapeuzinho para poder devora-lo sem dó e piedade. Seis horas esperando e nada sobre chapeuzinho.



(Maurício de Sousa, Magali, nº 27, p. 162.)

A magali a gulosa achou uma lâmpada mágica ai então ela esfregou e então aparece um gênio da lâmpada, ele sou seu escravo pode pedir o que você quiser. Ai! O gênio da lâmpada como dis no segundo quadradinho da tira pode pedir o que você quiser e ele cozinha a beça tudo que magali quiser.

Turma do 7º ano, 2017.

Tira da Chapeuzinho: a chapeuzinho ia visitar sua vovo mas como a raiva da chapeuzinho por causa que sua avó não lida presente no Natal e ainda implica com seu piercing. E o lobo esperando a chapeuzinho para poder devora-la sem dó e sem piedade. Seis horas esperando e nada sobre chapeuzinho.

Tira da Magali: A Magali a gulosa achou uma lâmpada mágica ai então ela esfregou, e então aparece um gênio da lâmpada, ele sou seu escravo pode pedir o que você quiser. Ai! O gênio da lâmpada como dis no segundo quadradinho da tira pode pedir o que você quiser e ele cozinha a beça tudo que Magali quiser.

Na atividade 2, figura 22, o aluno reproduziu a história lida nas tiras, mas acrescentou algumas palavras que parecem remeter a algum conhecimento de mundo. Na tira da chapeuzinho, mencionou que o lobo a espera para devorá-la sem dó e sem piedade, tal colocação associa o lobo da tira, um tolo, ao lobo da história clássica, um malvado. No prosseguimento, apenas apresentou a ordem dos acontecimentos, não visualizou outras mensagens deixadas no texto, como o fato de ganhar presente ser mais importante do que possuir afeto. Também, não houve menção sobre a intertextualidade presente nos dois textos e não fez comparações entre personagens, nem tampouco especificou detalhes sobre as histórias clássicas das quais as tiras fazem referência, deixando claro que o sujeito se encontra na etapa de compreensão de nível literal.

A seguir vamos analisar as interpretações dos alunos que participaram somente da primeira atividade.

Aluno M

Figura 23 – Atividade 1 – M

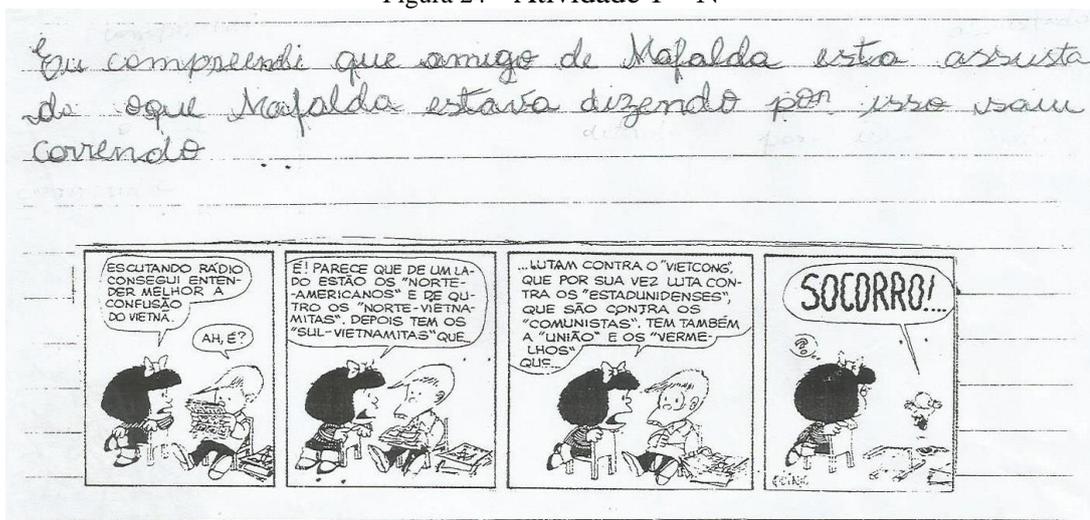


Turma do 7º ano, 2017.

O texto do aluno M, figura 23, foi uma reprodução do texto da aluna J.

Aluno N

Figura 24 – Atividade 1 – N

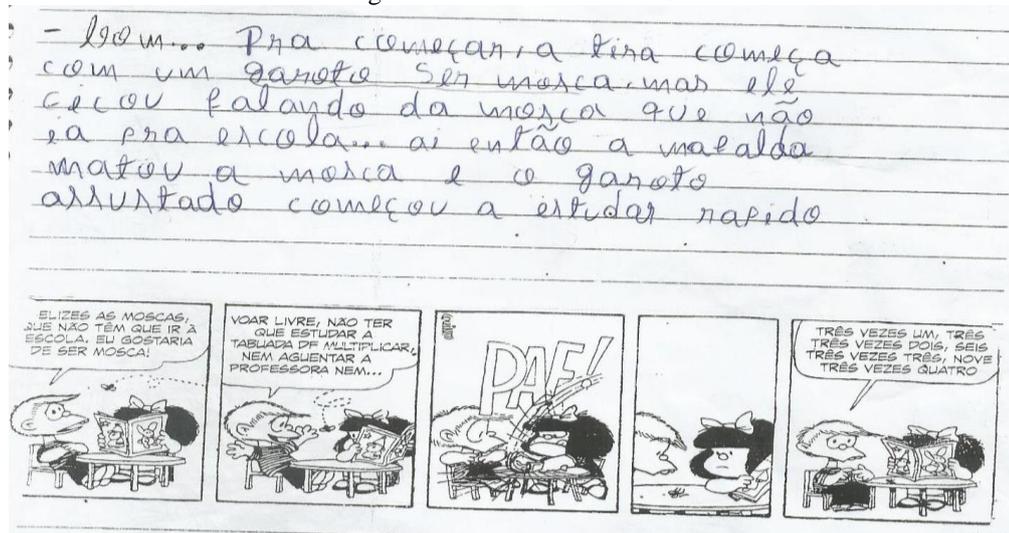


Turma do 7º ano, 2017.

O texto do aluno N, figura 24 também foi uma reprodução do texto da aluna J.

Aluno O

Figura 25 – Atividade 1 – O

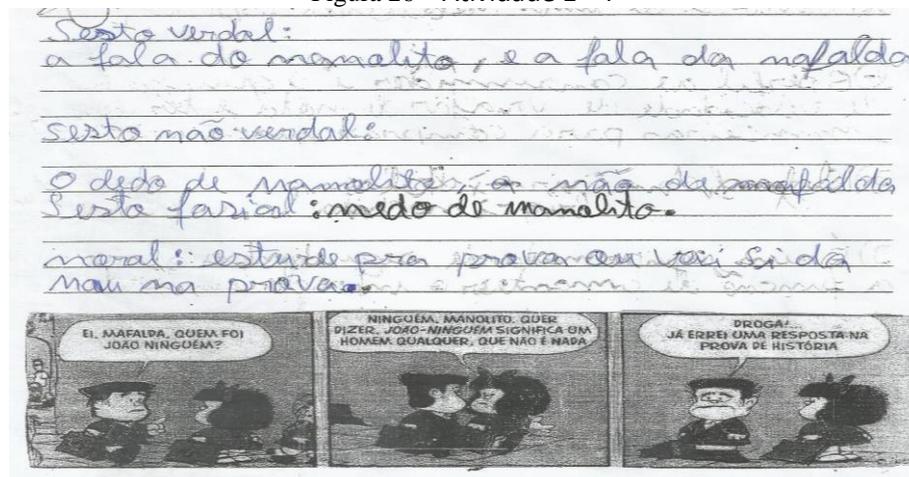


Turma do 7º ano, 2017.

Na figura 25, o aluno demonstrou relacionar o visual e o verbal, mas em sua leitura ainda faltou mencionar detalhes presentes no texto, perceptíveis entre as linguagens, tais como a comparação entre ele e o destino da mosca. Na tira, o personagem (garoto) não somente fica assustado, como reflete a respeito do destino da mosca por não estudar e decide retomar seus estudos, temendo que fato análogo também ocorra com ele, fato não citado pelo aluno. Logo, podemos perceber que o sujeito se encontra na etapa de compreensão de nível literal.

Aluno P

Figura 26 – Atividade 1 – P



Turma do 7º ano, 2017.

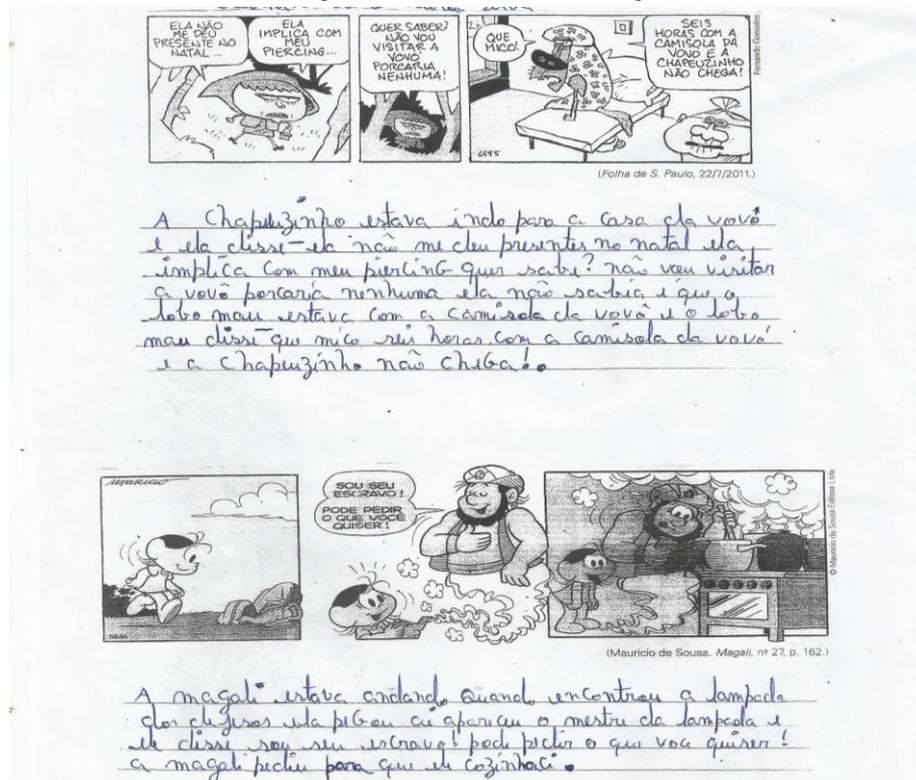
Sesto verbal: a fala do manolito, e a fala da mafalda.
 Sesto não verbal: dedo de manolito e não de mafalda.
 Sesto facial: medo de manolito
 Moral: estude para a prova ou vai si da mau na prova.

O aluno P, figura 26, somente identificou o que é verbal e não verbal na tira, mas não elaborou suas próprias observações a partir de sua leitura. Observa-se que o aluno não construiu um texto, apenas frases. Demonstrou compreensão do texto de nível literal.

A seguir, as produções dos alunos que participaram apenas da atividade 2.

Aluno Q

Figura 27 – Atividade 2 – Q



(Folha de S. Paulo, 22/7/2011.)

A Chapeuzinho estava indo para a casa da vovó e ela disse - ela não me deu presentes no natal ela implora com meu piercing - que sabe? não vou visitar a vovó porque nenhuma ela não sabia e que o lobo mau estava com a camisola da vovó e o lobo mau disse que não vai horas com a camisola da vovó e a Chapeuzinho não chuba!

(Maurício de Sousa, Magali, nº 27, p. 162.)

A magali estava andando quando encontrou a lampada das fadas ela pegou e apareceu o mestre da lampada e ele disse - sou seu escravo! pode pedir o que voce quiser! a magali pediu para que ele cozinhasse.

Turma do 7º ano, 2017.

O aluno Q, na figura 27, apenas narrou os acontecimentos das tiras, destacando até mesmo as falas dos personagens. Não mencionou outros detalhes que poderiam ser ressaltados durante a leitura, tais como: a crítica contida no 1º quadrinho (chapeuzinho) referente ao fato de a menina demonstrar chateação de sua avó por não ter recebido presentes, a decepção do lobo e a intertextualidade presente nas duas tiras analisadas. Ele demonstrou não ter percebido o conteúdo principal do texto, a temática. Segundo Menegassi (1995) compreender é retirar a ideia principal do texto, desde que o leitor possua conhecimento

prévio. Portanto, não faz comparações entre personagens, nem especificou detalhes sobre as histórias clássicas das quais as tiras fazem referência. Compreendeu de forma muito superficial as tiras lidas, demonstrando se encontrar na etapa de compreensão de nível literal.

Aluno R

Figura 28 - Atividade 2 – R



(Folha de S. Paulo, 22/11/2011.)

eu entendi que a chapeuzinho não quis ir visitar a vó por causa que ela não quis dar presente de natal para a chapeuzinho e que ela não gosta de piercing dela. Por isso ela não foi visitar a vó e ela ficou suas horas esperando a chapeuzinho.



(Maurício de Sousa, Magali, nº 27, p. 162.)

eu entendi que a magali estava andando e de repente encontrou uma lampada ela a pegou e saiu um magico e disse: "sou seu escravo! pode pedir o que voce quiser!". e como magali gosta muito de comer ela pediu comida.

Turma do 7º ano, 2017.

Na figura 28, o aluno R apenas narrou os acontecimentos das tiras, destacando até mesmo as falas dos personagens, não mencionando outros detalhes que poderiam ser ressaltados durante a leitura, tais como: a crítica contida no 1º quadrinho (chapeuzinho) referente ao fato de a menina demonstrar chateação de sua avó por não ter recebido presentes, a decepção do lobo e a intertextualidade presentes nas duas tiras. Portanto, não fez comparações entre personagens das histórias clássicas, nem foi além das informações superficiais contidas no texto. Percebemos que a resposta do aluno foi bem automática e mecânica típico do “passar do olho que muitas vezes é tido como leitura na escola”, conforme menciona Kleiman (2010), demonstrando se encontrar na etapa de compreensão de nível literal.

Aluna S

Figura 29 – Atividade 2 – S

ELA NÃO ME DEU PRESENTE NO NATAL...
 ELA IMPLICA COM MEU PIOR CENÁRIO...
 QUER SABER? NÃO VOU VISITAR A VOVÓ PORQUE NENHUMA!
 QUE NICO!
 SEI'S HORAS COM A CAMISOLA DA VOVÓ E A CHAVEZINHO NÃO CHEGA!
 (Folha de S. Paulo, 22/7/2011.)

eu vou levar o lobo a casa que saber eu não vou ele implora muito comigo eu vou eu não vou quer saber não ficou feliz e eu preciso nem mais!!!
 - o lobo deve tá a companhia e o lobo falou: - que mais que eu pague e eu que pensava que eu ia me dar de bem!

AMARICCO
 SOU SEU ESCRAVO! PODE PEDIR O QUE VOCE QUISER!
 (Maurício de Sousa, Magali, nº 27, p. 162.)

e que eu vou com muita fome que sua que coisa eu quero coisa de sei o lobo a que que eu acho uma sopa de sangue de filme vai se não vou se tem ou coisa oi sou seu escravo pode pedir o que quiser! eu quero uma sopa frutes etc.

Turma do 7º ano, 2017.

A aluna S na figura 29 apenas reproduziu a história das tiras destacando até mesmo as falas dos personagens, não mencionando outros detalhes que poderiam ser ressaltados durante a leitura, como a crítica contida no 1º quadrinho (chapeuzinho) referente ao fato de a menina demonstrar chateação por sua avó não ter lhe dado presentes e a decepção do lobo. Em relação à 2ª tira, a aluna ressaltou que a lâmpada encontrada por Magali “é igual a do filme”, um indício de referência intertextual. Observa-se ainda, que a aluna afirmou que a comida preparada pelo gênio é uma sopa, fato que atestou certa inferência, ficando claro que foram observadas as linguagens verbal e visual, demonstrando conhecimento de mundo/enciclopédico que contribui para a construção de sua leitura, Kleiman (2010). Quanto à etapa e nível, o sujeito ainda se encontra na etapa de compreensão de nível literal.

Aluno T

Figura 30 – Atividade 2 – T

ELA NÃO ME DEU PRESENTE NO NATAL...
 ELA IMPLICA COM MEU PIERCING...
 QUER SABER? NÃO VOU VISITAR A VOVÓ PORCARIA NENHUMA!
 QUE MICO!
 SEI'S HORAS COM A CAMISOLA DA VOVÓ E A CHAPEUZINHO NÃO CHEGA!

(Folha de S. Paulo, 22/7/2011.)

A chapeuzinho vermelha estava com raiva de sua avó porque ela não deu um presente de natal para a chapeuzinho vermelho e também porque ela implora com o piercing da chapeuzinho vermelha e o lobo contou de repente a chapeuzinho chega.

SOU SEU ESCRAVO!
 PODE PEDIR O QUE VOCE QUISER!
 E a magali pediu um monte de comida porque a magali é muito comilona.

(Mauricio de Sousa, Magali, nº 27, p. 162.)

Turma do 7º ano, 2017.

O aluno T, na figura 30, apenas reproduziu a sequência da história narrada sem outras recorrências que lembrasse os textos que inspiraram essas tiras - reconhecimento da intertextualidade. Também, não observou de forma mais atenta a relação entre o visual e o verbal, o que contribuiria para uma leitura crítica, demonstrando assim compreensão da tira proposta. Portanto, não fez comparações entre personagens, nem especificou detalhes sobre as histórias clássicas das quais as tiras fazem referência e não identificou humor nelas, demonstrando, assim, encontrar-se na etapa de compreensão de nível literal.

4.7.2 CONSIDERAÇÕES:

Ao analisar as respostas dos alunos, verificamos que a maioria apenas recontou a história mostrada nas tiras de forma explícita, não fazendo menção a detalhes não verbais que

interferem na leitura e não se reportando a assuntos mencionados nos textos, a reflexões críticas como se podem ver nas tiras de Mafalda, Níquel Náusea e Maurício de Souza. As respostas parecem apenas reproduzir a sequência das histórias. Também, não se vê alusão à intertextualidade, mesmo se referindo a textos de conhecimento do aluno.

Durante a atividade, nenhum aluno veio indagar sobre assuntos mencionados nas tiras de Mafalda, ainda que por curiosidade, como a guerra do Vietnã (assunto tratado na tira do aluno J – Mafalda) ou no fato de a personagem Níquel Náusea se referir à personagem dos Contos de fadas, bem como na tira de Maurício de Sousa, personagem Aladim e o gênio da lâmpada, histórias já conhecidas por eles. Ao escreverem sobre o que se tratam nas tiras lidas, os alunos repetem o próprio diálogo da história (exemplo: aluno T, atividade 2) para explicar o que compreendem dela. Às vezes descrevem quadrinho por quadrinho (aluno G, atividade 2) o que é perceptível nos textos.

Pelo fato de a tira ser um gênero rico em sentidos e tratar de temas atuais, é necessário que haja conhecimento linguístico e de mundo por parte do aluno. Estimulá-lo a buscar esse conhecimento para a construção do sentido é um desafio para o professor. Também, é importante levá-lo a perceber o humor e a crítica, elementos que não foram mencionados pelos alunos nas observações, conforme pudemos constatar.

Quanto ao nível de leitura desses alunos, a compreensão mostrada pelos alunos foi a de nível literal, subjacente somente ao que é mostrado no texto. Não houve uma expansão textual, fato frequente na compreensão a nível inferencial, nem tampouco interpretação, momento no qual o leitor demonstra sua capacidade crítica, segundo Menegassi (1995). Assim, podemos dar ênfase aos trabalhos com os aspectos textuais e discursivos na escola para que os alunos, ao serem estimulados, compreendam o texto e possam construir sentidos, a fim de haver um desenvolvimento gradual da leitura contribuindo, então, para formação de leitores.

5 - PROJETO PEDAGÓGICO DE LEITURA COM O GÊNERO MULTIMODAL TIRA

Nesta seção, apresentamos na íntegra, nosso projeto pedagógico de leitura pautado na metodologia de projetos de leitura e escrita de Lopes-Rossi (2011). Este projeto foi elaborado a partir dos resultados obtidos na avaliação diagnóstica, apresentada na seção anterior.

5.1- APRESENTAÇÃO DO PROJETO

GÊNERO MULTIMODAL TIRA: UMA PROPOSTA DE LEITURA E DE PRODUÇÃO TEXTUAL

INTRODUÇÃO

Formar leitores tem imposto desafios aos professores. Recentes pesquisas apontam que essa temática está no cerne dos estudos da linguagem. Atualmente, falar de letramento não significa tratar de práticas de leitura e escrita alicerçadas apenas à linguagem escrita como tecnologia para o ensino de língua materna. Essas práticas têm sofrido modificações com a inserção e uso das tecnologias. Os textos combinam imagens estáticas e móveis com áudio, cores e links, em ambientes digitais ou midiáticos (ROJO, 2012, p. 32), implicando, assim em mudanças nas formas de ler e de compreender textos.

Segundo Rojo (2012), a mudança nessas modalidades passou a exigir do leitor – escolar – também do aluno e do professor, a aquisição e o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura e escrita, dependendo das modalidades utilizadas, ampliação da noção de letramento para múltiplos letramentos. Essa ampliação é decorrente da necessidade da diversidade de semioses que hoje se apresentam nos textos encontrados nas mídias: visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons) e verbal (uso das línguas).

Nesse contexto, foram surgindo novos gêneros do discurso tais como blog, e-mail, chat, homepages, apps, podcasts, redes sociais etc, além desses, há outros gêneros já atuantes no mundo impresso que também migraram para o mundo digital, como as tiras, as charges, os cartuns que se tornaram textos de grande amplitude por seu caráter reflexivo, crítico e humorístico. Esse universo de multiplicidade de textos multimodais tem requerido aprimoramento das práticas escolares, a fim de adequar o ensino às modificações sociais e à pluralidade cultural, articulando o ensino de LP, nos dois eixos, tanto no uso da língua, quanto no da reflexão sobre seu uso, conforme preconizam os PCN de Língua Portuguesa.

Tornar o aluno refinado nas habilidades de leitura e escrita de gêneros variados, presentes nas diversas práticas sociais letradas, não é uma tarefa fácil para a escola, cuja prática de ensino ainda está consolidada no trabalho com gêneros do ponto de vista formal e classificatório e não do uso reflexivo da língua. Os PCN (BRASIL, 1998) abordam o ensino de LP nos níveis Fundamental, Médio e EJA para o plano das questões de ensino e aprendizagem da língua na noção de gênero discursivo, já que “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam (BRASIL, 1998, p. 21). Assim, este projeto busca contribuir para a ampliação da capacidade de leitura do texto multimodal.

O gênero escolhido para esse projeto foi a tira em quadrinhos por se tratar de um texto que agrega diferentes linguagens e estar muito presente no contexto da sociedade atual, amplamente presente nos materiais didáticos, na esfera jornalística, na internet e nas demais esferas da comunicação. A motivação para escolhermos esse gênero decorreu do fato de observarmos a dificuldade que os alunos do 7º ano possuem em leitura de textos multimodais de diversos gêneros e, em especial, na leitura de tiras, gênero bastante presente no material didático usado por eles. É perceptível o nível de leitura ainda incipiente que esses alunos possuem ao realizarem leituras desse gênero na escola. Eles não conseguem compreender o que leem e muitos apenas recontam a história quando perguntados sobre o que compreenderam dela, conforme já mostrado na diagnose realizada.

Destacamos que nosso projeto possui como foco a leitura, entretanto, haverá uma etapa de produção textual a qual justificamos sua presença por compreendermos que leitura e escrita não estão dissociadas, tornando-se, nesse momento, abordagem primordial para a constituição dos sentidos no gênero em destaque. Os aspectos destacados são aqueles peculiares ao gênero discursivo em questão, relacionados ao letramento visual, importantes para a construção dos sentidos desse gênero.

Em nosso projeto, as atividades propostas foram ancoradas no desenvolvimento do processo de leitura e nas estratégias de leitura, ambos de Menegassi (1995; 2005), também nos apoiamos nas orientações de Vergueiro (2016) para o trabalho com o letramento visual, uma vez que, sendo as tiras, um segmento dos quadrinhos, é necessário que haja uma “alfabetização” da linguagem desse gênero para que o leitor consiga compreender as diversas mensagens imbricadas por meio dos dois códigos que atuam no gênero, o visual e o verbal. Assim, a fim de alcançarmos nossa meta, propomos atividades que contribuíssem e colaborassem para o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura para a

construção dos sentidos do texto multimodal. Para as atividades, selecionamos tiras, cujos assuntos estivessem ao alcance da faixa etária dos alunos.

Para o presente projeto, consideramos a perspectiva sócio-histórica da linguagem e dos gêneros discursivos, de acordo com os estudos do Círculo de Bakhtin e demais autores que seguem esta vertente. Na proposta de intervenção seguimos o modelo de projeto pedagógico para leitura e produção de gêneros discursivos na escola de Lopes-Rossi (2011). Quanto à estrutura, está dividido em módulos, sendo cada um deles organizados por oficina: no I módulo trabalhamos o letramento visual, partindo de uma sensibilização do gênero, a fim de chamar atenção dos alunos. Aqui, apresentamos atividades que trabalharam os elementos semióticos, a observação das imagens e da parte verbal, recursos expressivos e sonoros também. Realizamos quatro oficinas.

No módulo II, partimos para o trabalho com as estratégias de leitura e com os níveis de leitura, a fim de contribuirmos para a leitura de textos multimodais, e assim possibilitar a construção do conhecimento e da formação leitora. Para isso, propusemos usar tiras que enfocassem criticidade, reflexão, humor e intertextualidade, pois permitiriam a discussão de aspectos sociais, realizamos aqui cinco oficinas. No III módulo, realizamos a proposta de produção textual do gênero. Propomos a criação das tiras com a finalidade de que os alunos sistematizassem, por meio de recursos empregados no gênero, os conhecimentos adquiridos nos módulos anteriores, foram realizadas três oficinas. No Módulo IV, fizemos a divulgação ao público dos textos dos alunos para a comunidade interna e externa da escola, por meio de convites e, também de modo virtual, proporcionando assim, a circulação social do gênero, houve duas oficinas.

Para este trabalho, selecionamos tiras dos autores Mafalda (Quino), Calvin (Bill Waterson), - Níquel Náusea (Fernando Gonsales), Dr. Peper (Daniel), As cobras (Veríssimo) com as quais os alunos tinham contato no livro didático. Escolhemos essas tiras para nosso projeto pelo fato de elas possibilitarem o trabalho com temáticas variadas, tais como política, relacionamentos, comportamento, reflexões, críticas, humor e ironia. Também, possibilitam mobilizar o conhecimento prévio (mundo, enciclopédico, linguístico), assim como realizar inferências para o cálculo do sentido, reconhecer a intertextualidade; desenvolver capacidade crítica, relacionando a tirinha ao contexto sócio-histórico da humanidade. São textos que incitam o leitor a pensar, a pesquisar e a elaborar uma compreensão do que foi lido, tendo como pistas não somente a linguagem verbal como a não verbal.

Acreditamos que o trabalho com a leitura de tiras facilitará a compreensão desse gênero discursivo, além de ajudar na leitura de outros textos multimodais com os quais o

aluno terá contato dentro ou fora da escola, quer seja por meio da internet ou por outros meios de circulação como jornais e revistas. Assim, temos como objetivo desse projeto, contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura na construção dos sentidos do texto multimodal, buscando por meio dele, a apropriação das linguagens desse gênero.

É importante que o professor possa mediar a construção desse caminho, de acordo com o que postula Lopes–Rossi (2011) criando condições para que o aluno se apodere de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos em situações reais de uso. Pretende-se trabalhar a leitura de tiras usando a tecnologia como suporte potencializador da aprendizagem, uma vez que acreditamos ser esse recurso um meio estimulador da leitura. Coscarelli (2016) enfatiza que ensinar a ler é um ato complexo que exige preparo e esforço do professor, pois ler é um processo que integra várias operações.

Para a autora, a leitura passou a ser mediada por vários dispositivos e por outras maneiras de ler, o surgimento de redes sociais, de sites na internet como páginas, blogs, e demais possibilidades provocaram transformações no processo de criação e de recepção de textos, já que exploram aspectos multimodais, hipertextuais e interativos, demandando a exploração de novos suportes, de novas habilidades de leitura e de produção, exigindo uma formação mais específica do leitor.

Consideramos que a escola desempenha um importante papel no direcionamento dos alunos quanto à aprendizagem leitora, por isso, buscamos em nosso projeto, oportunizar aos alunos participantes, possibilidades de desenvolvimento em suas competências comunicativas. Segue o projeto.

5.2 MÓDULO I – LETRAMENTO VISUAL

Este módulo tem por objetivo promover o contato com o texto multimodal, apresentando aos alunos o gênero tira, a fim de que o conheçam e se familiarizem com as características típicas desse gênero. A fim de atingirmos nossos objetivos, optamos por dividi-lo em três oficinas: na primeira, promovemos o contato com o gênero, na segunda e na terceira procuramos abordar os aspectos semióticos e os componentes que o gênero apresenta.

Oficina I – 2 aulas

Nesta oficina trabalharemos a sensibilização do aluno, promovendo o contato com o texto multimodal, a fim de desenvolver o letramento visual. Para esse primeiro momento,

faremos a aproximação com o gênero, exibindo uma tira animada da personagem Mafalda com duração 2'48 de minutos, constante no endereço : <https://www.youtube.com/watch?v=tWWRxMvcbIQ> . Os alunos irão assistir a essa animação e depois serão provocados a falar sobre o que compreenderam dela, sobre o assunto tratado, sobre os personagens, levando-os a fazer inferências, a levantar hipóteses, a se expressarem oralmente sobre o que assistiram, sobre as impressões que tiveram. Após a exibição, faremos as seguintes provocações:

- 1 - Você conhece os personagens da tira animada a que assistiram?
- 2 - Costuma ler tiras? Caso sim, de qual (is) personagem (ns)?
- 3 - Qual você costuma ler? Por quê?
- 4 - De qual delas você mais gosta?
- 5 - Das tiras que você lê quais são seus personagens preferidos (as)? Por quê?
- 6 - As tiras que você lê trata, geralmente, de qual (is) assuntos?
- 7 - Esses assuntos lhe interessam? Você os compreende?
- 8 - Você acha as tiras que lê engraçadas?
- 9 - Possui alguma dificuldade na leitura delas?
- 10 - Sempre as compreende com facilidade?
- 11 - Vocês conhecem a personagem principal da animação a qual assistiram?
- 12 - O que compreenderam da animação?

Dionísio (2011) menciona que imagem e palavra estão cada vez mais agregadas. Por isso, observamos a combinação do material visual com a escrita em grande frequência em textos diversos, exigindo um letramento visual. Consideramos o trabalho com o letramento visual e a multimodalidade importantes pela nova configuração presente nas práticas sociais e nos eventos em diferentes discursos na sociedade. Ressaltamos que a composição textual multimodal tem alimentado as práticas sociais, cujos modos de representação utilizados incluem imagens, movimentos, sons e escrita, eventos híbridos de letramentos, constituídos por composições com linguagem verbal e com linguagem visual, marcas preponderantes do discurso contemporâneo, tornando imprescindível sua abordagem em sala de aula.

Oficina II – 2 aulas

Nesta oficina, continuaremos a abordar o letramento visual, os aspectos semióticos, os componentes que o gênero apresenta. Os alunos farão a leitura, de forma silenciosa, da tira 1, personagem Mafalda, exposta no Datashow:

Figura 31- Mafalda 1



Fonte: <http://clubedamafalda.blogspot.com>

Em seguida, responderão as seguintes perguntas:

- 1) A tira lida é considerada um texto? Possui linguagem verbal e não verbal? Explique.
- 2) O que vocês veem na tira?
- 3) Olhem para as imagens. Qual a relação que ela possui com as atitudes da personagem e sua fala?
- 4) O que a expressão facial (rosto) da personagem no último quadrinho expressa?
- 5) Explique como você compreende a fala da personagem no 4º quadrinho. Ao que a personagem se refere?

Oficina III – 2 aulas

Nesta oficina, prosseguiremos abordando os aspectos semióticos, os componentes que o gênero apresenta. Faremos um exercício visual mediante comparações entre as tiras.

Usaremos o Datashow para mostrar as imagens. Os alunos sentarão em duplas, a fim de observar as tiras em conjunto e depois responderão às seguintes perguntas:

Figura 32 - Tira 1



Fonte: <https://exercicios.brasilecola.uol.com.br>

Figura 33 - Tira 2



Fonte: <http://www.universodosleitores.com/2018/10/mafalda-em-10-tirinhas-realistas-e.html>

1) Observe a tira 1 e a tira 2. Compare-as. Quais as diferenças e as semelhanças entre elas? Liste-as. (tempo para o exercício: 15 minutos).

2) Comentários do professor a respeito das observações dos alunos após a listagem das diferenças e semelhanças:

- Cor: influencia na compreensão da tira?
- Balões: mostrar os estilos de balões.
- Onomatopeia: dizer que é uma figura de linguagem.
- Indagar a respeito do assunto: indicador de desemprego. Sobre o que se refere?
- Chamar atenção para a pontuação. O que elas denotam.

Como professor mediador, faremos comentários, buscando a participação da turma. Após esse momento, mencionaremos possíveis levantamentos quanto à semelhança: o gesto da personagem (apontar o dedo indicador), os dois primeiros balões do 1º quadrinho da tira 1 são iguais aos da tira 2, os assuntos que a personagem comenta, são de natureza mundial). Em

seguida, faremos possíveis levantamentos quanto às diferenças: a cor das tiras - uma colorida e outra preta e branca -, os dois últimos balões dos quadrinhos da tira 1 são diferentes dos demais, o uso de onomatopeia, a disposição dos quadrinhos entre as duas tiras são diferentes – uma na horizontal e outra na vertical. Tais levantamentos são para que os alunos possam desenvolver a capacidade de letramento visual, possibilitando a leitura do gênero proposto.

Oficina IV – 2 aulas

Nesta oficina, continuaremos trabalhando os componentes que o gênero apresenta, uma vez que serão necessários no decorrer e na finalização de nossa proposta. Abordaremos aqui os tipos de balões, a onomatopeia e a pontuação. Usaremos o Datashow como recurso para mostrar as imagens.

Figura 34 – Balões e suas funções:



Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=1366>

Figura 35 - Onomatopeias e suas finalidades.



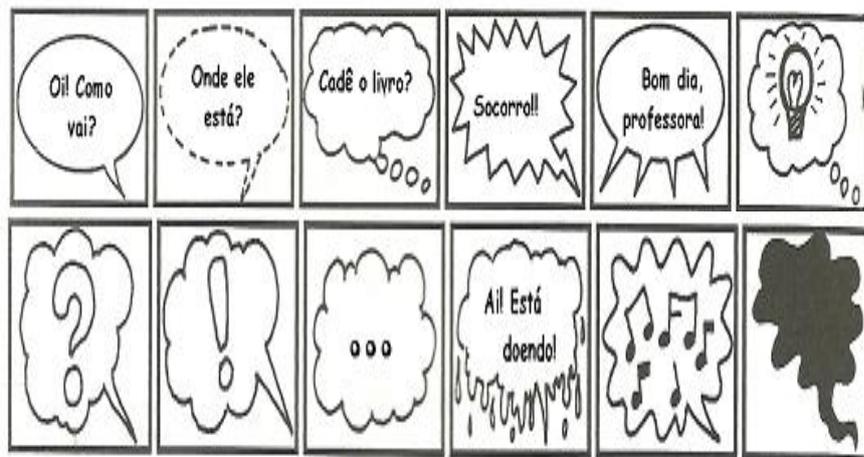
Fonte: <https://www.estudopratico.com.br/onomatopeia/>

Chamaremos atenção para as onomatopeias e o que elas representam nas tiras. Ao final, faremos exercícios sobre os tipos de balões, a fim de que os alunos identifiquem o uso de cada um deles. Também, abordaremos a pontuação no gênero e sua importância para a compreensão textual no texto multimodal. Vejamos os exercícios pedidos

1) Analise os tipos de balões apresentados abaixo. Depois responda em quais circunstâncias eles devem ser usados:

Figura 36 – Tipos de balões

Tipos de Balões



Fonte: <http://nerdseotomeuniverse.blogspot.com/2014/08/historias-em-quadrinhos-e-tirinhas.html>

2) O uso da pontuação é necessário para a compreensão leitora. Os alunos deverão ler a tira abaixo individualmente. Após esse momento, o professor fará a leitura em voz alta com bastante ênfase e marcando a pontuação apresentada.

Figura 37 - Pontuação



Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=15269>

Comentaremos, após a leitura, sobre a importância da pontuação para demonstrar a expressão dos personagens. Falaremos que, na escrita, a pontuação é responsável por expressar o que o personagem sente, pois na fala temos a entonação, a expressão facial, a corporal que nos auxiliam na comunicação, já na escrita não utilizamos esses recursos. Assim, para que a comunicação aconteça é necessária a utilização de certas convenções gráficas, como a pontuação.

Ressaltaremos que há uma relação entre a expressão do personagem, a pontuação, a forma dos balões e a entonação em cada fala. Após esse momento, continuaremos a explicar:

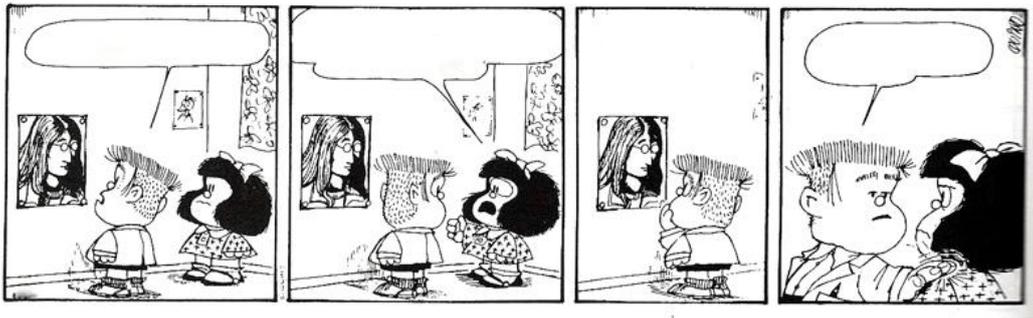
- a) Que pontuação foi utilizada nas falas de Calvin? O que elas expressam?
 - b) No segundo quadrinho, depois da primeira fala de Hobbes (tigre), amigo de Calvin, há o sinal de reticências. Por que ele foi utilizado?
 - c) No terceiro quadrinho, Calvin grita, pergunta, ou faz os dois?
- 3) Em duplas, façam uma leitura dramatizada da tira. Leia-a em voz alta, dando ênfase às falas dos personagens, respeitando a pontuação. Não esqueçam a expressão facial e corporal que devem estar de acordo com os sentimentos vivenciados pelo personagem: surpresa, espanto, tranquilidade etc.
- 4) Nas tiras abaixo, elabore falas para os personagens usando os sinais de pontuação adequados. Ao elaborá-las, observe as imagens. Em seguida, exponha-as.

Figura 38 – Elaborando falas 1



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-4-Exemplo-de-uma-tira-do-cartoon-Calvin-que-reflete-preocupacoes-ambientais_fig3_307631013

Figura 39 - Elaborando falas 2



Fonte: https://umblogmuitoloucodeverao.files.wordpress.com/2013/08/ubmlv_am_maf41d4.jpg

5.3 MÓDULO II – LEITURA

Oficina I – 2 aulas

Neste segundo módulo, trabalharemos a leitura a partir das estratégias de leitura (seleção, verificação, antecipação e inferência) e dos processos de leitura, conforme Menegassi (2005). Consideramos que a abordagem dessas estratégias é fundamental para formar leitores autônomos, competentes e críticos que estão em processo de construção de suas próprias estratégias, bem como levá-los a dialogar e a refletir com o texto que leem. Usaremos o Datashow como recurso pedagógico para mostrar as imagens e a internet para pesquisas.

Após a observação da imagem abaixo, indagaremos aos alunos:

Figura 40 – Mafalda 2



Fonte: <https://exercicios.brasilecola.uol.com.br>

1. Após observarmos a imagem acima, dá para sabermos o assunto que será tratado no texto?
2. Levante hipóteses: qual seria esse assunto? Será uma notícia? Uma descoberta científica? Uma reflexão, ou vai mostrar uma curiosidade?
4. A história será engraçada ou triste? Por quê?

Figura 41 – Mafalda 3



Fonte: <https://exercicios.brasilecola.uol.com.br>

A tira é um gênero discursivo que trata de muitos assuntos. Encontramos esse gênero em suportes diversos. Em qual dos suportes abaixo você já encontrou alguma tira?

- a) jornal
- b) revista de moda
- c) internet: facebook, twitter, blogs
- d) livro didático
- e) revista científica
- f) revista culinária

As tiras abordam assuntos variados. A partir da leitura dos textos e considerando o vídeo que você assistiu, qual público pode se interessar pela leitura desse gênero?

- a) infantil
- b) juvenil
- c) adulto
- d) terceira idade
- e) qualquer público que se interesse por esse gênero

1 - Vocês conhecem a história da criação da personagem Mafalda? Que tal a conhecermos, bem como de seu autor?

Obs.: Mostraremos em slides um breve resumo sobre o autor e o enredo das histórias da personagem Mafalda, a fim de que os alunos possam responder à pergunta de número 2.

2 - Com qual finalidade o autor Quino criou essa história?

3 - De qual assunto trata essa tira? Por quê?

4 - O gesto de a personagem apontar o dedo indicador lembra algo a você? Em que situações as pessoas fazem isso?

5 - O que a personagem conclui sobre ser o dedo indicador?

6 - Por que a personagem faz alusão ao dedo indicador da mão e o termo indicador de desemprego?

7 - Você sabe o que é Indicador de Desemprego? Levante hipóteses.

8 - Pesquisemos em dupla, na internet, o que é Indicador de desemprego. Anote o site pesquisado.

9 - Cada dupla irá expor sobre o que entendeu a respeito do Indicador de desemprego.

Obs.: As questões 8 e 9 serão comentadas no próximo encontro.

Oficina II – 2 aulas

Nesta oficina, trabalharemos a leitura a partir das estratégias de leitura (seleção, verificação, antecipação e inferência), conforme Menegassi (2005). Usaremos o Datashow para mostrar as imagens e a internet para pesquisas.

Antes de iniciarmos a leitura da tira, vamos assistir a um vídeo de 2'08", constante no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=7pHz9VBgHtI>. Após assistirmos ao vídeo, que servirá de motivação, abriremos para um diálogo. Sentados em roda com os alunos, prosseguiremos com perguntas prévias, com o propósito de investigar o que os alunos sabem dizer sobre os grandes problemas que mais afligem a humanidade (temática principal do vídeo). Abordaremos, novamente, a respeito dos personagens que compõem a animação.

1 - Quem são os personagens que aparecem na animação?

2 - Qual é o personagem principal da tira animada?

3 - A tira animada mostra várias cenas, situações pelas quais passa a personagem. Quais os assuntos abordados?

4 - Na animação, primeira cena, vemos o mapa-múndi em forma de globo ser limpo pela personagem principal, depois ele é afixado na parede. Como você compreende esse gesto?

5 - Em seguida o irmão de Mafalda liga a TV. Ao que ele assiste? Comente.

6 - Mafalda pede para que ele faça silêncio. Por que ela pede isso?

7 - A mãe de Mafalda substitui a TV pelo livro, porém, depois o toma. Como você interpreta a atitude da mãe dela?

8 - Perguntar aos alunos o que sabem sobre os grandes problemas mundiais e em seguida, relacioná-los com o que foi mostrado no vídeo.

9 - Apresentar o texto “Os grandes problemas mundiais da atualidade” e realizar a leitura dele. 10 - Em seguida, pedir que comentem sobre eles.

11 - Levá-los a refletir sobre esses problemas, relacionando-os com o texto e ouvindo suas próprias experiências.

Agora, leia a tira abaixo:



Fonte: <http://www.universodosleitores.com/2018/10/mafalda-em-10-tirinhas-realistas-e.html>

12 - Durante a leitura, pedir aos alunos que leiam a tira observando as expressões faciais da personagem. Pedir que identifiquem a temática abordada, fazendo a relação com tudo o que foi visto e comentado até agora.

13 - Após a leitura do texto “Os grandes problemas mundiais da atualidade” e da tira acima:

14 - Perguntar aos alunos se conseguem enxergar uma relação entre eles. Pedir que expliquem tal compreensão.

15 - Pedir que comentem, a respeito das últimas falas da personagem Mafalda, nos dois últimos quadrinhos, a compreensão que tiveram sobre elas.

16 - Pedir que comparem o vídeo assistido e a tira acima, observando se as temáticas envolvidas são comuns entre eles.

17- Em duplas, fazer um quadro com resumo das ideias principais do vídeo, do texto e da tira lida.

Oficina III – 2 aulas

Nesta oficina, trabalharemos o processo de leitura dos alunos, **compreensão** (níveis literal, inferencial e interpretativo) e **interpretação**.

1) Acessando a página da escola: <https://escolagrazielamoura.webnode.com.br/> , em atividades, você lerá as seguintes tiras de:

Obs.: esse acesso será realizado em conjunto com a turma, em virtude de a sala de informática estar com problemas.



Fonte: <https://sifelippe.wordpress.com/tag/verissimo/>

Figura 44 – Abandono de crianças



Fonte: <https://tirasma.wordpress.com/2013/01/14/bebe-vs-gato/>

Figura 45 – Mafalda 5



Fonte: <https://www.pinterest.pt/pin/371265563015277241/?autologin=true>

Façamos a leitura de cada uma delas e depois respondamos às questões que seguem.

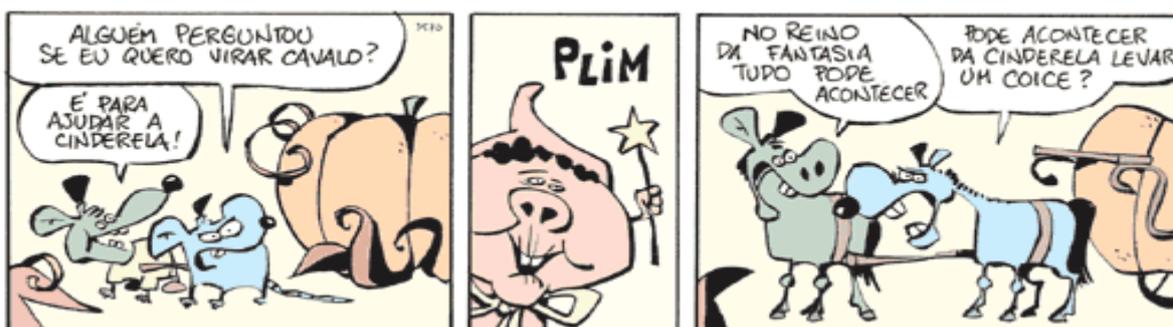
- 1 - Compare as três tiras. Elas tratam do mesmo assunto?
- 2 – Qual assunto tratado em cada uma delas?
- 3 – Todas as tiras apresentam uma crítica. O que é uma crítica? Em nossa página há endereço de sites que podem esclarecer a você sobre o que seja uma crítica. Vamos acessá-los? Depois responda à próxima questão.

4 – Agora que lemos os materiais, respondam quais as críticas presentes em cada uma das tiras?

Oficina IV – 2 aulas

Nesta oficina, abordaremos o processo de leitura dos alunos, compreensão (níveis literal, inferencial e interpretativo) e interpretação.

Figura 46 – Tira 1



Fonte: http://www2.uol.com.br/niquel/seletas_capturado.shtml

- 1) O autor Fernando Gonsales aborda a intertextualidade ao fazer referência a um clássico conto da literatura infantil. Você sabe que conto é esse? Você já o leu? (compreensão literal)
- 2) No conto da referida princesa, para que ela fosse ao baile, contou com a ajuda de seres fantásticos como a fada madrinha e de animais tais como os diversos pássaros. Na tira acima, os personagens estão dispostos a ajudar a Cinderela com a mesma disposição dos outros seres? Comprove sua resposta com elementos do texto. (compreensão literal)
- 3) Observe a linguagem verbal e não verbal do texto. Identifique e depois explique no que consiste o humor da tira. (compreensão inferencial)
- 4) Sabemos que Cinderela era maltratada pela madrasta, o que justifica sua ida de forma sobrenatural ao baile com a ajuda de animais e da fada madrinha, pois a princesa não possuía liberdade e nem roupas para sair de casa, era tratada como uma criada sem direito a nada. Atualmente, ainda ocorre esse tipo de relação entre madrasta e enteada? O que você acha? (compreensão interpretativa)
- 5) A fala de um dos personagens no último quadrinho “Pode acontecer da cinderela levar um coice?”, revela uma insatisfação, e até mesmo, um ato de violência do personagem. Levando para os dias de hoje, esquecendo a fantasia, o coice poderia representar o fato de tantas mulheres sofrerem violência no lar. Você concorda com a violência a que as mulheres têm sofrido nos últimos tempos? Explique o que é um ato de violência para você. (interpretação)

Figura 47 - Tira 2



Fonte: <https://sifelippe.wordpress.com/tag/verissimo/>

- 1) Os personagens da tira acima estão tratando de um assunto muito comum na atualidade e que desperta, também, descrédito e revolta entre as pessoas. Qual é ele? (compreensão literal)
- 2) O termo “toma lá e dá cá” é um provérbio. Você o conhece? Caso sim, o que ele significa? (compreensão inferencial)
- 3) A primeira fala da personagem “Política é toma lá e dá cá” e a última “sem recibo”, complementam-se. Levando em consideração o atual cenário político brasileiro, como você as interpreta? Explique. (interpretação)

Oficina V – 2 aulas

Nesta oficina, orientaremos os alunos no que tange às noções básicas para criação de tiras. A finalidade dessa orientação é levar o aluno a perceber, que assim como o texto, o quadrinho também precisa ter um planejamento antes de ser construído. Assim, faremos as seguintes orientações:

1. Dividir os quadros no papel para a produção na posição horizontal. O número de quadros poderá ser de três a quatro quadrinhos; O tamanho será sugerido em classe, mas pode ser livre, desde que não venha a interferir na criatividade do aluno e não destoe tanto dos demais quadros; O importante é trabalhar a capacidade de síntese do aluno.
2. Mostrar a eles modelos que contenham códigos visuais e cinéticos que irão usar na produção, tais como os mais simples que deverão constar na produção: onomatopeias; tipos de balões, que podem ser diferenciados pelas linhas, uma vez que trarão grandes efeitos na produção deles quando bem empregados; desenhos que indicam um sentimento, um estado de espírito, podendo substituir as falas dos personagens.
3. Exibir slides com as informações repassadas acima para melhor compreensão da exposição.

5.4 MÓDULO III – PRODUÇÃO DE TIRAS

Neste módulo, as oficinas serão voltadas para a produção de tiras. Serão três momentos, sendo o primeiro voltado para a compreensão do comando, o segundo para a escolha dos assuntos e o terceiro para a criação das tiras.

Oficina I – 2 aulas

Vamos produzir tiras?

A tirinha é um texto curto, de caráter humorístico, pode ter formato regular, horizontal ou vertical, com três ou mais quadrinhos, possui diálogos curtos e recursos visuais e verbais próprios, como: balões, legendas, figuras, onomatopeias. Possui personagens fixos ou não e desfecho inesperado, que muitas vezes é o responsável pelo humor. Aborda temas diversificados voltados para a política, para questões sociais, conforme já vistos. Geralmente critica assuntos de relevância global. Quanto à linguagem, é geralmente informal. É importante lembrar que uma tira nem sempre apresenta os mesmos elementos composicionais de outras. Esses elementos são variáveis, porém peculiares ao gênero.

Que tal produzir uma tira? Produza uma tirinha de no máximo quatro quadrinhos que aborde as seguintes temáticas:

Política (ênfase na corrupção); Questões sociais, podendo ser referentes a nossa sociedade ou de âmbito mundial; Questões globais. A temática escolhida por você deve seguir os seguintes encaminhamentos:

- 1 – Política (ênfase na corrupção): poderá abordar a situação brasileira do país, reportando-se a algum fato em voga, no momento, que evidencie a corrupção ou a corrupção sem ser política.
- 2 – Questões sociais: abandono de crianças, idosos e maltrato de animais.
- 3 – Questões globais: desmatamento, violência urbana, social, falta de amor ao próximo. Fatos relacionados a nível mundial.

Sua produção precisa ser planejada: qual a temática escolhida? Sobre o que irei escrever? Conterá crítica? Humor? Reflexão? Quais elementos composicionais serão usados no meu texto?

Pense bem na temática a ser abordada, nas imagens visuais que o texto conterá, nas atitudes dos personagens e no diálogo entre eles. É necessário, primeiramente, realizar leituras

sobre o assunto a ser abordado, a fim de se familiarizar com a temática escolhida e conhecer situações que poderão trazer inspiração para a construção da tira. Sugiro sites, cujos endereços constam na página da escola. Após esse momento, façamos um esboço sequencial (*story board*) que é uma espécie de guia do que conterà nas cenas e o que será falado em cada uma delas.

Não se esqueça de usar os elementos composicionais: balões, para criação de diálogo entre os personagens, legendas, onomatopeias e figuras necessárias para sua composição. A pontuação deverá ser cuidadosamente observada. Em relação à parte visual (gravuras e personagens) você poderá criá-los, desenhando-os ou poderá usar recortes de figuras que servirão de personagens para criar sua tirinha. Caso use recortes, lembre-se de que o diálogo deve ser de próprio punho, criado por você.

4. Mostraremos alguns sites e seus respectivos conteúdos, a fim de motivar e capacitar os alunos a compreenderem a proposta das temáticas.

Oficina II – 4 aulas

Os alunos deverão escolher os assuntos de sua preferência em classe, depois realizar a leitura correspondente ao assunto escolhido na internet. Após esse momento, faremos o *story board*.

Oficina III – 4 aulas

Construção das tiras em classe, montagem da primeira versão. Após esse momento, cada aluno observará se os critérios pedidos para a produção foram cumpridos: gênero, uso de elementos composicionais, enquadramento em uma das temáticas, intenção da produção (se houve crítica ou humor).

O professor deverá fazer a supervisão dessa produção e após esse momento, os alunos, em duplas poderão ler o texto do colega, a fim de verificar se foram seguidos os passos pedidos. Esses passos consistem em observar a construção do diálogo, pontuação, temática, gênero, intenção de produção. Tais passos serão postos no quadro para que os alunos visualizem e possam identificá-los nos textos dos colegas. Pediremos aos alunos que anotem no caderno sugestões de observações e repassem aos colegas.

Após esse momento, o professor, mediador, orientará cada dupla a reescrever sua tira, fazendo sempre revisão e correção participativa, conforme orienta Lopes Rossi (2011).

5.5 MÓDULO IV - DIVULGAÇÃO DAS TIRAS PRODUZIDAS E PRODUÇÃO DOS ALUNOS

Neste módulo, as tiras produzidas serão divulgadas ao público por meio da página da escola. Os textos serão escaneados e postados. Faremos uma sessão com a turma para mostrar as produções. Também, divulgaremos na escola o endereço eletrônico para que os demais alunos e a comunidade escolar possam acessar e contemplar as produções.

6. ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos o desenvolvimento de cada módulo aplicado no projeto de intervenção, bem como o resultado da produção final realizada pelos sujeitos participantes. Para a produção do projeto, ancoramo-nos em Lopes-Rossi (2011) seguindo a estrutura de projetos, por ela sugerido, com adaptações. A autora fundamenta-se na teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin (1992) na qual também apoiamos nossa pesquisa e, nos estudos baseados nessa teoria, realizados pelo grupo de Genebra. Para a referida autora:

O trabalho pedagógico com gêneros discursivos proporciona o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se às atividades dos alunos (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71).

Para o desenvolvimento de nosso projeto, adotamos o modelo de oficinas organizadas por módulos. Conforme mencionado, anteriormente, embora nossa proposta tenha como prioridade o trabalho com a leitura e a compreensão de um gênero não trabalhando em específico com a escrita, realizamos a produção do gênero tira, com o intuito de atender aos objetivos de nosso trabalho. Consideramos que a produção de um gênero discursivo trabalhado em sala será de grande valia para o aluno, um leitor em formação, uma vez que ele estará produzindo um gênero do qual tem contato na vida social, que o ajudará a compreender o propósito comunicativo em situações de produção e de circulação na sociedade.

Procuramos, então, criar condições para a apropriação, por parte dos alunos, das características discursivas e linguísticas do gênero, a fim de que, possam nas mais diversas situações de comunicação, compreenderem o uso e a função social dele, contribuindo assim para a formação leitora desses alunos. Estruturamos cada módulo da seguinte forma: Módulo I com quatro oficinas, duração de duas aulas cada uma; módulo II com cinco oficinas, duração de duas aulas cada uma; módulo III com três oficinas e duração de duas aulas na primeira oficina e de quatro aulas nas demais oficinas restantes; módulo IV, com duas aulas, apenas para a divulgação das produções dos alunos.

Cada módulo construído buscou ampliar a capacidade de leitura, conforme os estudiosos discutidos nos capítulos 2 e 3. As atividades de leitura, baseadas nas estratégias de leitura, são importantes para a formação do leitor competente, conforme preconiza Menegassi (2005). Um bom leitor é aquele que consegue ler além do que está escrito, nas entrelinhas, e assim, dominar os desafios da leitura na sociedade. Em cada módulo, procuramos propor

atividades que levassem os sujeitos à reflexão, à análise, a fim de que pudessem aprender a desenvolver sua leitura de forma adequada e eficaz. A atividade final nos ajudará a responder se houve uma melhor articulação das diferentes linguagens presentes no gênero, culminando no progresso, na ampliação da capacidade leitora dos alunos participantes, bem como na permanência ou no avanço do nível de compreensão leitora, permitindo-nos interpretar, confrontar resultados e avaliar o desenvolvimento de cada aluno participante.

Para a descrição das análises, partimos do desenvolvimento do projeto de intervenção, relatando cada módulo (organizado em oficinas) e suas respectivas atividades, a fim de chegarmos ao parecer final de nossa pesquisa, cujo objetivo geral consiste em analisar as possibilidades de contribuições do gênero tira para a formação de leitores, usando as tecnologias como suporte potencializador da aprendizagem e, como específicos: i) verificar se, as oficinas propostas, mediante as atividades de leitura, favoreceram as articulações das diferentes linguagens presentes no gênero. ii) identificar os níveis de compreensão leitora no qual se encontram os sujeitos participantes da pesquisa.

Assim, mostramos em cada módulo, as atividades propostas, as perguntas e as respectivas respostas dadas pelos sujeitos participantes. Descrevemos cada módulo, bem como analisamos as respostas das atividades aplicadas e faremos as considerações finais depois da última etapa de nosso Projeto de Intervenção (PI), que consiste na produção de tiras, para emitirmos o resultado da nossa pesquisa. Mencionaremos também, os desafios encontrados e as contribuições de cada módulo para a ampliação do desenvolvimento da capacidade leitora. Algumas adaptações foram realizadas em relação à proposta inicial, devido à necessidade observada no decorrer da aplicação do projeto, conforme relataremos no decorrer de nossa exposição. Cada módulo apresentou propostas de atividades que pudessem contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura na construção dos sentidos do texto multimodal. No módulo III, fizemos uma produção de tiras que nos ajudará a analisar, com mais precisão, se nosso PI alcançou os objetivos propostos.

Detalharemos, a seguir, a dinâmica desenvolvida em nossa proposta de intervenção.

6.1 DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

Nosso projeto de intervenção foi implementado em uma Escola Estadual de ensino fundamental e médio no bairro da Sacramento, onde atuo como docente. Os sujeitos são alunos do 7º ano do ensino fundamental. Trabalhamos com uma amostragem de nove alunos, dentre vinte e dois participantes nas etapas. As atividades foram realizadas, em sua maioria,

individualmente, com exceção da produção final quando houve correção participativa, para uma revisão da leitura do texto dos colegas, a fim de verificar se os passos pedidos no comando da questão foram seguidos: construção do diálogo com clareza, pontuação, fidelidade à temática, gênero, intenção de produção.

A revisão e a correção participativas entre os sujeitos são importantes, sob a mediação do professor, pois ajuda na formação da opinião crítica do gênero, além de deixá-los atentos quanto à visão da organização textual do trabalho. A intervenção do professor também faz parte dessa etapa. Segundo Lopes-Rossi (2011), é ele quem possui o domínio da escrita, da gramática, da organização dos parágrafos, da coesão, da coerência, e da adequação vocabular, necessárias para uma boa produção textual. Essa etapa de correção, de acordo com a autora, poderá ainda, guiar o professor a trabalhar as dificuldades apresentadas pelos alunos, no decorrer da correção ou depois dela.

A finalidade de nosso projeto é contribuir para a ampliação da capacidade de leitura do texto multimodal, dificuldade percebida desde a atividade diagnóstica, já mencionada neste trabalho, realizada no ano de 2017 com esses mesmos alunos. O que será analisado ao final do módulo III, na seção Considerações finais.

Tivemos muita dificuldade para implementar nosso projeto, pois havia uma previsão de reforma na escola para o final do ano letivo. Essa reforma foi antecipada causando grande desconforto para todos, uma vez que alguns espaços como biblioteca, sala de informática e auditório, que seriam utilizados por nós, foram interditados. Nesse ínterim, tivemos que dar andamento de nosso projeto na sala de aula, o que foi bastante difícil, haja vista o barulho externo ser incômodo, refletindo dentro de sala, devido ser aberta, desconcentrando bastante os alunos, além de ficarmos impossibilitados de usar a sala de informática e auditórios, locais de grande importância para nós.

Outra situação é em relação à infraestrutura da escola. Todas as vezes que iríamos precisar do Datashow tínhamos que mudar de sala por causa das tomadas que, precárias, não funcionavam em nossa sala de origem. Muitas vezes, encontrar uma sala que tivesse tomada funcionando era difícil e desconfortante. Ainda assim, iniciamos e chegamos ao final de nossa proposta de intervenção mesmo com todas as dificuldades mencionadas. Relataremos, em seguida, como foi o desenvolvimento de cada módulo, distribuídos em oficinas, as quais foram divididas por temáticas diferentes conforme nossa proposta, a fim de obtermos as respostas às nossas indagações.

De acordo com as questões que mais se destacaram para nossa análise, organizamos um quadro de cada atividade realizada para que ficassem mais claros os resultados obtidos em

cada oficina, mostrando, assim, as perguntas e as respostas de cada sujeito participante, seguido dos comentários da professora pesquisadora, de acordo com as análises realizadas. Optamos por nomear os sujeitos participantes, conforme já mencionado, por meio de pseudônimos, a fim de preservar a identidade desses alunos.

6.2 MÓDULO I – LETRAMENTO VISUAL

Oficina I - 2 aulas

No módulo I, realizamos quatro oficinas. Todas objetivaram trabalhar o letramento visual, especificamente a leitura e a articulação entre as linguagens, os componentes semióticos e os do gênero em foco. A oficina I, que introduziu o trabalho aqui proposto, partiu da exibição de um vídeo (tira animada) de curta duração (2'48), constante no endereço : <https://www.youtube.com/watch?v=tWWRxMvcbIQ>, que serviu de motivação e de incentivo para a participação dos alunos no projeto de intervenção. Explicamos a eles que participariam de um projeto de leitura, cujo gênero abordaria a multimodalidade. Após explicar esse termo a eles, propusemos a exibição da tira animada. Os alunos assistiram ao vídeo e depois participaram dos comentários com atenção. Como a sala de aula é aberta, a claridade prejudicou um pouco, mesmo assim, os alunos ajudaram a vedar as janelas com tecidos para que pudéssemos ver melhor.

Exibimos o vídeo com o objetivo de despertá-los para a leitura multimodal por meio da combinação de imagens, sons e cores. Em seguida, pedimos aos alunos para comentarem sobre o vídeo a que tinham assistido e que respondessem, oralmente e depois registrassem por escrito, as seguintes provocações que fizemos: 1. Você conhece os personagens da tira animada a que assistiram? 2. Costuma ler tiras? Caso sim, de qual (is) personagem (ns)? 2. Qual você costuma ler? Por quê? 3. De qual delas você mais gosta? 4. Das tiras que você lê quais são seus personagens preferidos (as)? Por quê? 5. As tiras que você lê tratam, geralmente, de qual (is) assunto (s)? 6. Esses assuntos lhe interessam? Você os compreende? 7. As tiras que você lê são engraçadas? 8. Possui alguma dificuldade na leitura delas? 9. Sempre as compreende com facilidade? 10. Vocês conhecem a personagem principal da animação a qual assistiram? 11. O que compreenderam da animação?

Os alunos demonstraram gostar do vídeo e depois da exibição fizeram comentários a respeito do que assistiram. Das perguntas acima, organizamos no quadro abaixo, algumas dessas questões e também as respostas que foram obtidas por cada um dos sujeitos.

Mencionamos as questões mais relevantes para nossa análise. Assim, obtivemos as seguintes respostas na atividade da Oficina I:

Tabela 01 – Respostas sobre a oficina I

Sujeitos	Conhece os personagens da tira animada?	Costuma ler tira? Qual?	A tira assistida por você trata de qual assunto?	Acha as tiras engraçadas ?	Possui dificuldade para ler tiras?	Compreende a tira animada a que assistiu?
Ana	<i>Não</i>	<i>Não</i>	-	<i>Não</i>	<i>Não leio</i>	<i>Uma parte</i>
Carlos	<i>Sim</i>	<i>Não gosto</i>	<i>Não leio</i>	<i>Não</i>	<i>Sim, muita</i>	<i>Nada</i>
Dani	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Não leio</i>	<i>Não</i>	<i>Não leio</i>	<i>Sim</i>
Evelin	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não leio</i>	<i>Não leio</i>	<i>Não leio</i>	<i>Quase nada</i>
Jorge	<i>Sim, apenas um.</i>	<i>Às vezes. Turma da Mônica.</i>	<i>Diversão</i>	<i>Sim³</i>	<i>Não</i>	<i>Sim</i>
Júlio	<i>Sim, apenas um.</i>	<i>Sim, Turma da Mônica.</i>	<i>Do cotidiano</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Sim</i>
Pedro	<i>Não</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Humor, comédia</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Um pouco</i>
Ronaldo	<i>apenas um</i>	<i>Não</i>	<i>Não leio</i>	<i>Não leio</i>	<i>Não</i>	<i>Um pouco</i>
Tatiana	<i>apenas um</i>	<i>Sim, Turma da Mônica.</i>	<i>Sobre o meio ambiente (ler no livro didático de Ciências)</i>	<i>Algumas</i>	<i>Sim</i>	<i>Um pouco</i>

De acordo com as respostas, podemos perceber que, a maioria dos participantes, não costuma ler tiras. Alguns, durante a conversa em sala, demonstraram confundir tira com gibi, pois nem sempre sabiam distinguir, quando interpelados, se a tira era a da Turma da Mônica ou era o gibi da Turma da Mônica. cremos que, ao responderem que não possuem dificuldade em ler tiras, estão se referindo a ler gibis, uma vez que responderam não ler tiras anteriormente.

Ao perguntarmos sobre o assunto lido na tira, é visível que os sujeitos não conseguiram localizar a respeito do que a tira trata e nem perceber o humor, o que nos leva a crer que não conseguem relacionar bem as linguagens presentes nesse gênero, o que os levaria a compreender melhor a leitura do texto. Essa não compreensão fica evidente, quando respondem sobre a dificuldade de compreender tiras, uma vez que a maioria não lê e admite que possui dificuldade. Assim, quatro alunos – Ana, Júlio, Pedro e Tatiana, responderam sobre o assunto mencionado citando: diversão, cotidiano, humor e comédia, meio-ambiente. Mesmo assim, percebemos que tais assuntos não são especificados pelos participantes,

ficando muito vagos. Sobre a compreensão da tira animada, apenas três responderam que sim, enquanto os demais disseram compreender pouco ou nada, demonstrando dificuldade.

Oficina II - 2 aulas

Na Oficina II, a atividade consistia em ler uma tira da personagem Mafalda. Buscamos explorar nesta leitura os aspectos semióticos, os componentes textuais, as inferências e as hipóteses. Motivamos os alunos a realizarem a leitura do texto em silêncio, a fim de responderem às perguntas propostas. A tira foi mostrada no Datashow. Estimulamos, durante a aula, que eles procurassem observar a imagem e relacioná-la com a fala da personagem.

Figura 48 – Mafalda 6



Fonte: <http://clubedamafalda.blogspot.com>

Vejamos as perguntas e as respostas dadas pelos sujeitos na atividade da oficina II:

Tabela 02 – Respostas sobre a oficina II

Perguntas	1	2	3	4	5
Sujeitos	A tira é um texto? Possui mais de uma linguagem?	O que você vê na tira?	Qual a relação da imagem com as atitudes da personagem?	O que expressa o rosto da personagem no último quadrinho?	Como você compreende a fala da personagem no 4º quadrinho? A quem ela se refere?
Ana	Não. Tem imagens	Uma mosca saindo do globo.	A personagem queria que a mosca ficasse.	Está chateada.	Achei estranho. Não tem como mosca dar opinião.
Carlos	Não. Sim. Possui as duas linguagens.	A Mafalda soprou na mosca e falou que deixou a opinião dela.	Não sei.	Expressão de dúvida.	Ela se refere ao mundo. Que todo mundo tem sua opinião.
Dani	Não.	Uma menina	Ela estava soprando e	Nojo e decepção.	A mosca defecou no

	<i>É não verbal. Só possui uma fala.</i>	<i>soprando uma mosca que está no globo.</i>	<i>disse que a mosca deixou sua opinião sobre o mundo.</i>		<i>globo e a Mafalda disse que ela tinha que deixar sua opinião sobre o mundo. É como se o mundo fosse uma “merda”.</i>
Evelin	<i>Não. Apenas verbal.</i>	<i>Uma mosca e uma menina.</i>	<i>Ela (personagem) queria que a mosca saísse depois se arrependeu</i>	<i>Arrependimento.</i>	<i>Não sei explicar.</i>
Jorge	<i>Não. Sim, é uma tira.</i>	<i>O globo</i>	<i>Ela pensou o globo dava opinião sobre o mundo.</i>	<i>Enganada.</i>	<i>Se refere ao globo.</i>
Júlio	<i>Não. Os dois porque tem imagem e fala.</i>	<i>Um globo, a personagem.</i>	<i>Fala sobre o mundo. Tinha uma mosca no globo e ela soprou e calou sobre o mundo.</i>	<i>Meio decepcionado.</i>	<i>Eu não entendi muito sobre a tira.</i>
Pedro	<i>Não. Sim.</i>	<i>O personagem, o globo, a mosca.</i>	<i>Sem resposta.</i>	<i>Enganada.</i>	<i>Se refere à mosca, porque ela não deu sua opinião.</i>
Ronaldo	<i>Não. Sim, por ser uma tira.</i>	<i>A menina e a mosca.</i>	<i>Sobre a mosca.</i>	<i>Nojento.</i>	<i>A mosca fez coco no globo.</i>
Tatiana	<i>Não. Sim, possui linguagem verbal e não verbal.</i>	<i>A Mafalda, uma mosca e um globo.</i>	<i>Ela assoprou a mosca falando para a mosca.</i>	<i>Que ela estava triste.</i>	<i>A personagem entendeu que a mosca estava dando sua opinião sobre o mundo.</i>

Nenhum dos participantes considerou o gênero tira como um texto, mas que o texto possui linguagem verbal e não verbal. As respostas dos sujeitos parecem um tanto confusas no que tange a essa pergunta. Quanto ao que veem na tira, citam apenas os personagens, não fazendo relação entre imagem, fala e atitudes da personagem, conforme pedido no comando da questão. Apenas o participante Júlio conseguiu compreender, na pergunta 4, que o rosto da personagem expressava decepção, os demais compreenderam que a imagem demonstrava um sentimento, mas não chegaram a qual. As perguntas 4 e 5 mostraram que os sujeitos demonstraram nível de compreensão literal ao responderem às questões propostas.

As respostas dadas pelos participantes demonstram que não possuem prática de leitura nesse gênero, o fato de a personagem ter espantado com um sopro a mosca, significava que ela queria defender o mundo, porém, sabia que ele está cheio de mazelas. A mosca representa

essas mazelas, por ser um inseto que se alimenta de matérias em estado de putrefação, por isso a personagem disse que a mosca deu “sua opinião sobre o mundo” pousando sobre ele, como se pousasse em um alimento estragado. Somente a participante Dani compreendeu que a presença da mosca demonstrava que o mundo estava um “lixo”.

Apesar de demonstrarem pouco contato com esse gênero no que se refere ao exercício da leitura, observamos que a maioria dos sujeitos fez inferências e lançou hipóteses à questão proposta, como podemos constatar na pergunta 3: “Qual a relação da imagem com as atitudes da personagem?”, o que nos faz pensar que, nesse momento, estão exercitando a leitura de forma reflexiva.

Ribeiro (2015) menciona que proporcionar reflexão e prática de leitura e escrita contribui para a ampliação do poder semiótico dos alunos, tão importante na atualidade, uma vez que as práticas de leitura e de produção textual têm alterado nos últimos tempos. Vemos que há necessidade de os sujeitos se familiarizarem com um letramento visual, a fim de desenvolver esse poder semiótico que os auxiliará na leitura de textos multimodais.

Oficina III - 2 aulas

Nesta oficina, usando o Datashow, apresentamos duas tiras da personagem Mafalda como exercício visual comparativo. Em duplas, pedimos aos participantes que fizessem a leitura das imagens e depois listassem as diferenças e as semelhanças entre as duas tiras observadas. Esta atividade, referente à oficina III foi realizada em dupla. O tempo para essa atividade foi de 15 minutos. Após esse primeiro momento, a professora pesquisadora leu as comparações feitas pelas duplas e propôs um comentário com a turma em ritmo de bate-papo, pedindo que, à medida que o comentário fosse ocorrendo, que comparassem as respostas dadas por eles.

Iniciamos os comentários pedindo aos alunos que observassem a cor da tira, pois uma era colorida e a outra preta e branca; uma está disposta na vertical, enquanto outra, na horizontal. Em seguida, encorajamos a turma a comparar o enredo da tira: ambas as personagens usavam o dedo indicador, apontando para “algo, porém, com diferenças. Queríamos que os alunos percebessem essas diferenças, então procuramos chamar atenção. Mas nem todos perceberam. Na tira 1, temos a personagem apontando o dedo indicador, questionamento em torno do qual giram as imagens da tira.

Chamamos a atenção dos participantes para a presença desse dedo indicador e para o gesto da personagem em apontar o dedo. Pedimos que os alunos falassem o que significava

esse gesto. Respostas como “dar ordem”, “mandar fazer algo” foram unânimes, porém, nenhuma das respostas correspondeu com a fala da personagem e enredo das tiras. Na tira 1, a personagem se reporta ao indicador de desemprego, assunto um tanto complexo para os alunos. Na tira 2, a personagem aponta para o globo, chamando a atenção para o mundo, representado pelo globo.

Para que entendessem a tira 1, propusemos que cada aluno fizesse uma pesquisa na internet sobre o que seria o indicador de desemprego. A proposta seria usar a sala de informática, porém, infelizmente, em virtude de a escola estar em reforma, não foi possível fazer a pesquisa. Então, para esclarecer, exibimos um texto no Datashow a fim de explicar o que seria o indicador de desemprego e explicamos por que a personagem fazia alusão a esse assunto mostrando o dedo indicador, conforme pudemos observar no texto abaixo:

Figura 49 – Mafalda 7



Fonte: <https://exercicios.brasilecola.uol.com.br>

Figura 50 – Mafalda 8



Fonte: <http://www.universodosleitores.com/2018/10/mafalda-em-10-tirinhas-realistas-e.html>

Ressaltamos, também, a presença dos balões, pois são de contornos e estilos diferentes, demonstrando que cada um possui um significado. Explicamos que as onomatopeias presentes nos textos possuem finalidades e que por isso as encontramos com frequência. Um e outro aluno comentava a respeito do que percebia sobre as cores, estilos de balões, onomatopeias, porém, nem todos possuíam conhecimentos a respeito dos estilos de

balões e de onomatopeias, embora soubessem que eles faziam parte constante desse gênero discursivo.

Outro ponto sobre o qual comentamos foi a importância da pontuação nesse gênero discursivo, pois ela substitui a entonação que ocorre na fala. Destacamos que sinais como vírgula, ponto de exclamação, ponto de interrogação e reticências devem ser lidos com ênfase, pois fazem parte do texto, sendo responsáveis, também, pelo sentido do texto. Ao prosseguirmos com nossa oficina, procuramos levar os sujeitos a observarem os detalhes da imagem que os levaria a uma leitura mais fluida do texto. Não foi fácil esta atividade pelo fato de os alunos possuírem dificuldade na concentração, situação que é reforçada pela estrutura da escola, uma vez que as salas de aula são abertas, limitadas apenas por grades, resultando em um barulho externo que dificulta o trabalho.

Abaixo as semelhanças e as diferenças listadas pelos alunos ao observarem as tiras:

Tabela 03 - Semelhanças e diferenças listadas pelos alunos

Sujeitos	Semelhanças entre as tiras	Diferenças entre as tiras
Ana	<i>As personagens apontam com o dedo;</i>	<i>As roupas; Está com um globo e um urso na 2ª tira e não na 1ª.</i>
Carlos	<i>A personagem aponta o dedo nas duas tiras</i>	<i>Na 2ª tira ela está com um ursinho</i>
Dani	<i>A personagem mexe o dedo nas duas tiras; Expressa medo e dúvida nas duas.</i>	<i>Segura um ursinho de pelúcia na 2ª tira; Expressões faciais diferentes: uma mais calma, outra mais nervosa. Faz críticas diferenciadas. Na 1ª faz crítica ao desemprego e na 2ª a terra, todas com humor.</i>
Evelin	<i>Laço na cabeça; no 3º quadrinho das duas tiras, a personagem faz cara de decepção.</i>	<i>As roupas; a personagem segura um urso numa tira, em outra, não; a expressão facial muda.</i>
Jorge	<i>As duas possuem humor.</i>	<i>Mudança de rosto; a personagem tem um brinquedo na mão.</i>
Júlio	<i>Apontar o dedo; lacinho na cabeça.</i>	<i>Roupas, locais e assuntos tratados.</i>
Pedro	<i>O humor entre as críticas.</i>	<i>Crítica sobre o desemprego da 1ª tira e na 2ª sobre o nosso planeta, tudo com humor.</i>
Ronaldo	<i>As duas tiras falam sobre coisas ruins de forma bem humorada.</i>	<i>A 1ª tira trata sobre o desemprego e a 2ª sobre como o mundo está um desastre;</i>
Tatiana	<i>As roupas estão diferentes, ela fala da importância do dedo indicador.</i>	<i>A personagem tem um ursinho na mão e mostra que o mundo não é tão bonito.</i>

Podemos perceber que a maioria dos sujeitos observaram pontos os quais consideramos mais importantes ressaltados em sala para que ocorra a leitura desse gênero discursivo: expressão fácil, corporal, os gestos da personagem (apontar o dedo), humor e crítica contidos. Alguns observaram roupa, acessórios (lacinho na cabeça), objetos (urso na mão), detalhes não tão relevantes, mas importantes, que demonstram uma mudança no olhar semiótico dos sujeitos frente à leitura das tiras. Assim, imagem e palavra possuem cada vez mais uma relação estreita, integrando-se, tornando-se premente sua abordagem em sala de aula.

Oficina IV - 2 aulas

Nesta oficina, continuamos a ressaltar a importância do conhecimento da linguagem dos quadrinhos, uma vez que conhecer essa linguagem “é indispensável para que o aluno decodifique as múltiplas mensagens neles presentes e, também, para que o professor obtenha melhores resultados em sua utilização” (VERGUEIRO, 2016, p. 31). Assim, a onomatopeia, os balões, as legendas e a pontuação, esta última deve ser lida com entonação para melhor compreensão do gênero em questão, são recursos de grande importância que cooperam para a leitura desse gênero. Para Vergueiro (2016), as onomatopeias ocupam um papel importante na linguagem, dando ritmo às narrativas de ação e participando da diagramação das páginas, compondo, assim, um cenário visual. É uma forma de indicar ao leitor a mensagem de que um personagem está falando.

A respeito do balão, Vergueiro (2016) resalta que ele representa uma característica única da linguagem quadrinística, possuindo uma densa fonte de informações ao leitor, fornecidas antes mesmo que ele comece a ler. Basta observar a posição no quadrinho, pois sua disposição gráfica determina a ordem de leitura do leitor, além de orientá-lo quanto à sequência da narrativa a ser lida. Para Ramos (2007), os balões são recursos que identificam os quadrinhos como linguagem, indicando a fala ou o pensamento dos personagens e possuem diversas conotações por meio do efeito de variações de seus contornos. Por isso, achamos relevante seu estudo.

Realizamos exercícios de observação de balões, do uso de onomatopeias e seus significados. A tira apresenta recursos textuais e discursivos que permitem explorar estratégias eficientes de interação com os leitores, por meio das várias linguagens abordadas, o formato dos balões e as onomatopeias fazem parte dessas estratégias.



Fonte: <http://nerdseotomeuniverse.blogspot.com/2014/08/historias-em-quadrinhos-e-tirinhas.html>

Figura 54 – Tira Calvin



Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=15269>

Vejam os quadros de perguntas e de respostas referentes ao texto da tira de Calvin:

Tabela 04 - Respostas referentes ao texto da tira de Calvin

Perguntas	1	2	3
Sujeitos	Qual pontuação foi usada no texto? O que elas expressam?	Por que foi utilizado no 2º quadrinho, o sinal de reticências?	No 3º quadrinho, Calvin grita, pergunta ou faz os dois?
Ana	<i>Ponto final, vírgula, interrogação e exclamação. Susto e surpresa.</i>	<i>É uma pausa.</i>	<i>Os dois.</i>
Carlos	<i>Ponto de exclamação: expressa medo e espanto.</i>	<i>Porque fez uma pequena pausa na fala para uso das reticências.</i>	<i>Faz os dois. Tem dois pontos, exclamação e interrogação, sendo exclamação para grito e interrogação para pergunta.</i>
Dani	<i>Interrogação: dúvida; exclamação: grito.</i>	<i>Porque ele não iria terminar sua fala e ele continuou pensando em falar.</i>	<i>Fez os dois, usou ponto de interrogação e de exclamação.</i>
Evelin	<i>Interrogação: medo e exclamação: espanto e surpresa</i>	<i>Porque a fala do personagem foi interrompida pelos pensamentos dele mesmo.</i>	<i>Os dois.</i>
Jorge	<i>Ponto parágrafo, ponto de interrogação e ponto de exclamação.</i>	<i>Fez uma pausa para continuar a falar depois.</i>	<i>Os dois.</i>

Júlio	<i>Ponto de exclamação: medo, espanto.</i>	<i>Ele falou e fez uma pausa na fala.</i>	<i>Faz os dois. Interrogação: pergunta; exclamação: o grito.</i>
Pedro	<i>Ponto parágrafo. Ponto de interrogação e ponto de exclamação.</i>	<i>Para que ele possa pensar.</i>	<i>Faz os dois.</i>
Ronaldo	<i>Exclamação.</i>	<i>Indica surpresa.</i>	<i>Os dois.</i>
Tatiana	<i>Ponto parágrafo, ponto de interrogação e ponto de exclamação. Pausa, dúvida e susto.</i>	<i>Indica pensamento.</i>	<i>Os dois.</i>

De acordo com esses dados, podemos constatar que a maioria dos participantes reconhece os sinais de pontuação presentes no texto: ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula e reticências e consegue expressar sua interpretação a partir da leitura da tira. Alguns ainda não conseguem explicar o uso de todos esses sinais de forma clara, de acordo com o contexto em que foram empregados, como podemos ver em Pedro e Ronaldo, porém, a maioria reconhece e faz inferências do emprego ao buscar compreender a tira.

A segunda pergunta mais relevante foi quanto ao uso das reticências, sinal muito presente nas tiras em geral. Esse sinal foi mais bem justificado pelos sujeitos participantes, como podemos constatar no quadro acima, todos responderam de forma satisfatória. Quanto ao uso de todos os sinais de pontuação envolvidos, podemos perceber que os sujeitos Carlos, Dani, Júlio e Tatiana conseguiram justificar bem os sinais de pontuação presentes no texto. Consideramos que a pontuação é um elemento linguístico imprescindível para a leitura, é uma espécie de guia e sinalização para organizar o texto a ser lido. É um recurso multimodal que atua no processo interacional de sentido do gênero em questão. De acordo com Koch (2002), fazemos escolhas e combinamos elementos linguísticos e não linguísticos na superfície textual, os quais permitirão uma ligação entre texto e produtor capaz de produzir sentidos.

Após essa atividade, foram dadas tiras aos alunos para que criassem as falas dos personagens de acordo com a imagem, atentando para a pontuação. Os alunos construíram as falas de acordo com a interpretação que fizeram da sequência de imagens. Foi uma atividade de aplicabilidade do que foi explanado na oficina anterior sobre a importância do uso da pontuação na escrita. Os alunos tiveram a oportunidade de criar as falas dos personagens, atividade considerada bastante enriquecedora e, de expressarem o conhecimento de mundo que possuíam, bem como fazer uso da intertextualidade, ao criarem falas para os personagens da tira, conforme podemos comprovar em Ana, Dani, Evelin, Jorge e Júlio. Apenas Tatiana

não correspondeu a essa atividade, embora a tenha respondido. Consideramos bom o resultado dessa atividade.

Para o término dessa oficina, propusemos uma leitura em voz alta da tira de Calvin com os balões criados pelos alunos. Pedimos que apresentassem à turma, dando ênfase à pontuação e atentando para a expressão facial e corporal. Antes, pedimos que cada um lesse de forma silenciosa, individualmente, sua produção e depois com seu colega parceiro. A atividade de ler para o outro em voz baixa, foi realizada apenas por três duplas, a maioria dos alunos não quis participar, não sabemos se por vergonha ou falta de oportunidade, causando neles insegurança. Em seguida, convidamos os alunos para que viessem à frente, compartilhar a leitura e dramatizar para os colegas, mas eles não aceitaram. Somente os alunos Carlos e Júlio aceitaram o desafio, os demais esboçaram um sorriso e disseram que não queriam participar desse momento. Não sabemos se foi por vergonha, por medo de errar ou por não terem realizado a tarefa adequadamente ou por falta de compreensão dela que as demais duplas não participaram.

Queríamos nessa atividade que os sujeitos compreendessem suas produções, partindo de uma leitura individual rumo à coletiva, atingindo, assim, a compreensão do que propusemos nessa tarefa. Solé (1998) menciona que a leitura silenciosa, individual deve ser prévia à leitura em voz alta, pois somente assim o aluno poderá compreender o que estará lendo de forma oral. Quando apenas a oral é realizada, corremos o risco de realizar uma leitura mecanizada, incompreendida pelo aluno, fazendo com que a ideia de leitura seja “dizer em voz alta o que está escrito em livros cujo conteúdo já conhecíamos antes de começar a ler” (SOLÉ, 1998, p. 99). Vejamos os balões produzidos pelos participantes nessa atividade:

Figura 55- Produção Ana



Figura 56 - Produção Carlos



Figura 57 - Produção Dani



Figura 58 - Produção Evelin

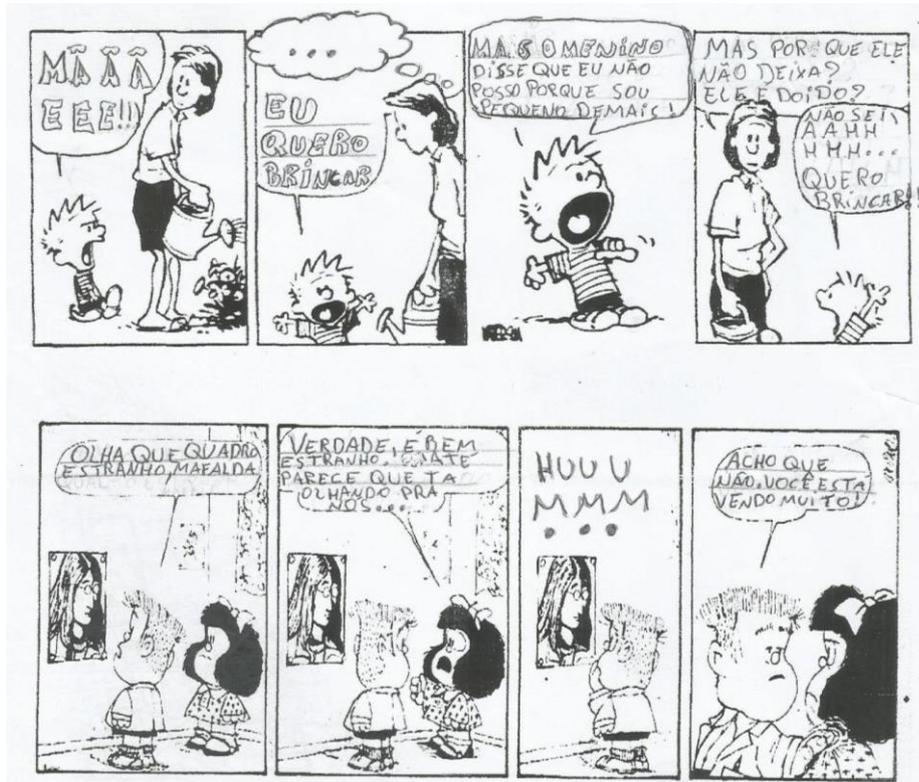


Figura 59 - Produção Jorge

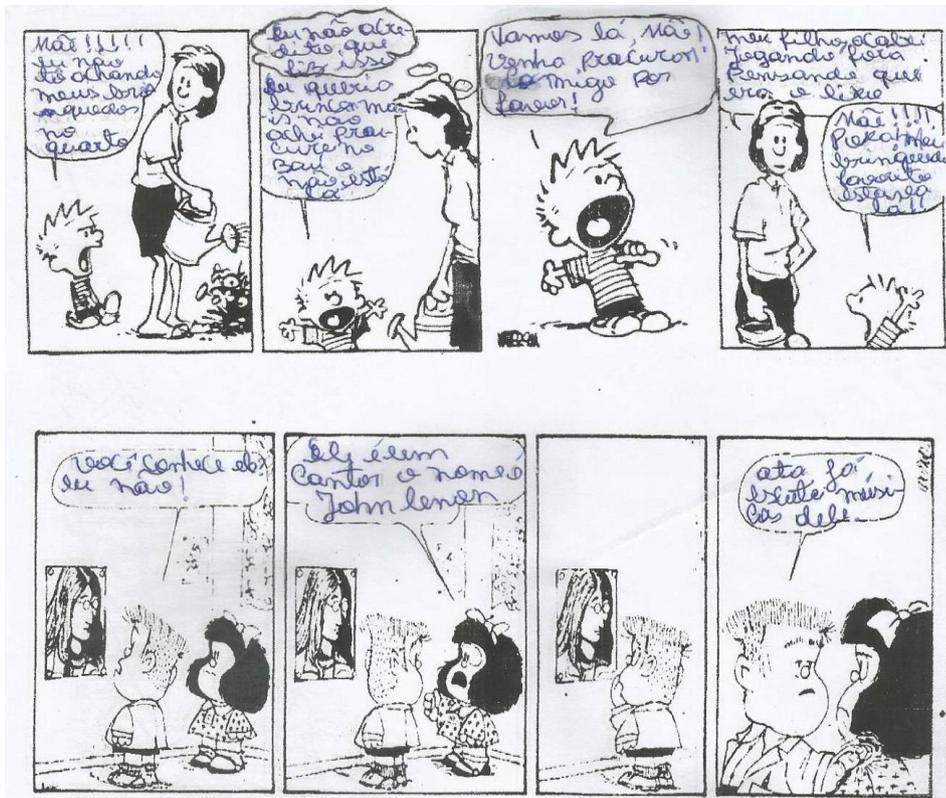


Figura 60 - Produção Julio

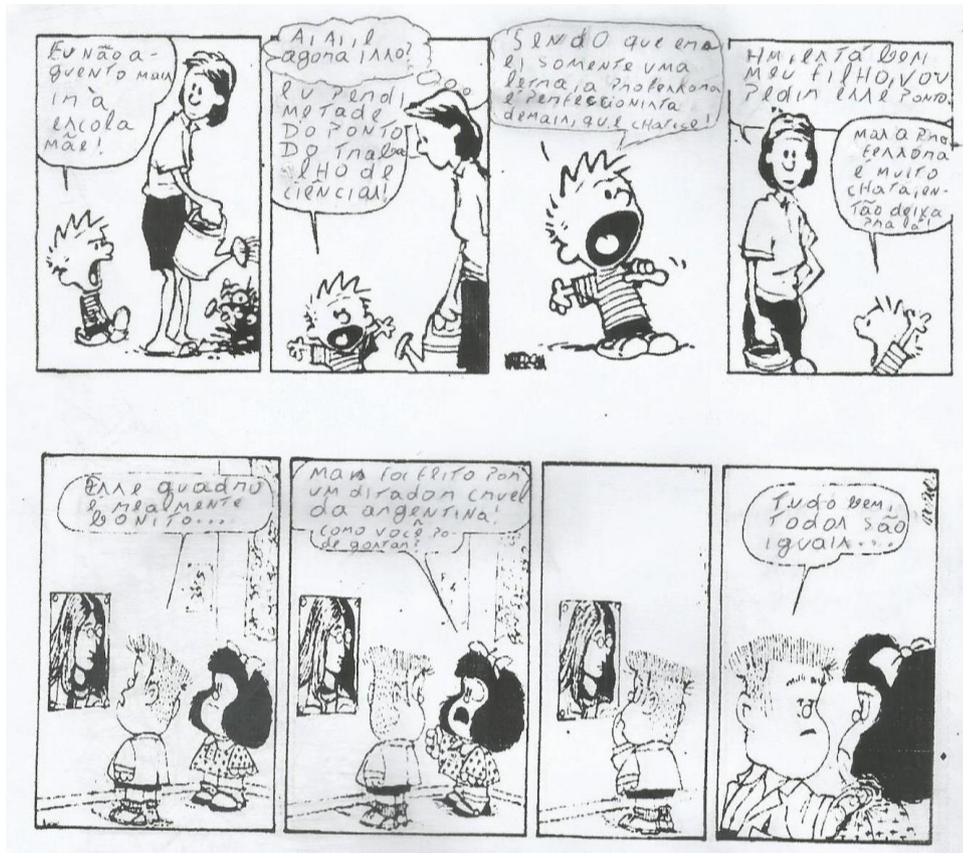


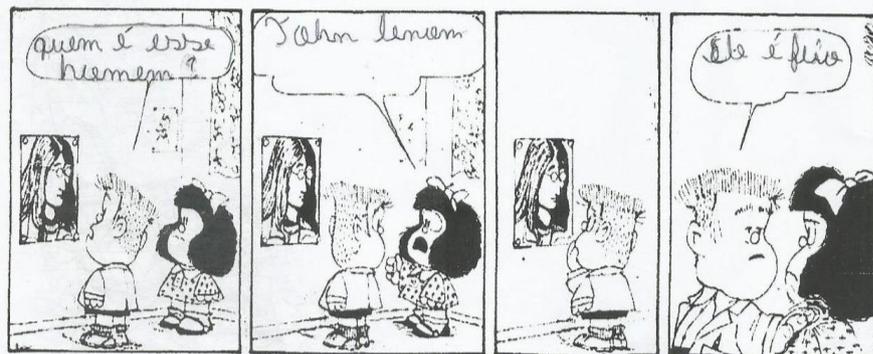
Figura 61 - Produção Pedro



Figura 62 - Produção Ronaldo



Figura 63 - Produção Tatiane



Apesar de a atividade de leitura coletiva e dramatizada não ter sido expressiva, com participação da maioria, avaliando a criação dos balões individualmente, consideramos que essa atividade foi satisfatória, uma vez que os sujeitos demonstraram preocupação com a pontuação e foram cuidadosos na escrita dos diálogos, conforme mostra a produção acima.

6.3 - MÓDULO II – LEITURA

Oficina I – 2 aulas

Neste segundo módulo das oficinas, nosso trabalho foi voltado para a leitura, seguindo as estratégias de leitura (seleção, verificação, antecipação e inferência) e dos processos de leitura, compreensão (níveis literal, inferencial e interpretativo) e interpretação. Segundo Menegassi (2005), a leitura pode se dar a partir das estratégias de leitura, o que exige do leitor um papel relevante no ato de ler. No ensino fundamental esse trabalho é primordial para a formação de um leitor competente, capaz de ler qualquer gênero com o qual se deparará em sua vivência na sociedade.

Para Solé (2003), é necessário trabalhar a leitura por meio de um planejamento que busque desenvolver a capacidade leitora, não podendo ser uma atividade de forma aleatória, uma vez que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, exigindo assim, atividades que privilegiem a interação entre texto e leitor, logo é necessário que o leitor dialogue com o texto para melhor interpretá-lo.

O ensino das estratégias de leitura permite que o aluno dialogue com o texto mediante os conhecimentos prévios que já traz consigo, pelas inferências que realiza para interpretar o texto e pelos aspectos textuais que devem ser observados pelo leitor: título, subtítulo, imagem, cabeçalhos, que facilitarão a compreensão textual. Por isso, planejar atividades de leitura é primordial a fim de se contribuir para a formação do leitor que é contínua.

Buscamos direcionar nossas atividades de acordo com as estratégias de leitura mencionadas acima. Iniciamos com a antecipação, que é a criação de predições, possibilitando ao leitor a antecipação do conteúdo que virá a seguir. Assim, mantemos uma expectativa de leitura com os alunos, levando-os a pensar e a cogitar ideias prévias sobre o que iriam ler a partir de um quadrinho, parte de uma tira, mostrada a eles no Datashow. Os alunos responderam a esta atividade oralmente.

Figura 64 - Mafalda e o dedo indicador



Fonte: <https://exercicios.brasilecola.uol.com.br>

A antecipação permite que o leitor, no decorrer da leitura, “crie hipóteses e previsões sobre os significados a partir das informações explícitas e implícitas constantes no texto” (MENEGASSI, 2005, p. 80). Para o autor, tais informações podem ou não serem comprovadas. Assim, motivamos os alunos a comentarem sobre o que a imagem lhes evocava. Explicamos o que seria hipótese e pedimos que eles dissessem do que o texto a seguir poderia tratar a partir das pistas que a imagem mostrada poderia lhes dar. Perguntamos se achavam que o assunto a ser tratado seria uma notícia, uma descoberta científica, uma reflexão ou uma curiosidade, uma história triste ou engraçada. Assim, instigamo-los a explicarem o porquê de suas respostas, sempre pedindo que as justificassem, mesmo quando insistiam em ficar calados.

A maioria dos alunos respondeu que não sabia do que se tratava, alguns disseram que poderia ser uma história, no mínimo engraçada; outros disseram que poderia ser narrada uma curiosidade, por causa do dedo que a personagem olha de forma fixa. Quanto à justificativa, poucos se aventuraram a explicar, apenas apontavam o que “achavam”. Esta foi uma atividade de antecipação, a fim de motivá-los a refletir, preparando-os para as demais atividades de estratégias de leitura vindouras e dos processos de leitura, conforme Menegassi (2005).

Apresentamos, em seguida, a tira de forma completa. Pedimos que observassem todo o seu contexto para que pudessem compreendê-la. Embora essa tira já tenha sido mostrada na íntegra à turma (módulo I, oficina III), novamente ela aparece, mas com outro enfoque e nova proposta de atividade. Vejamos:

Figura 65 – Atividade 1 – C



Fonte: <https://exercicios.brasilecola.uol.com.br>

Lopes-Rossi (2011) preconiza que a leitura do gênero que enfoque o conhecimento de suas propriedades discursivas deve levar o aluno a discutir, comentar e conhecer as condições de produção e de circulação desse gênero. Assim, essa atividade, além de ser oportuna para discussões e reflexões, também apresenta perguntas relacionadas às condições de produção e de circulação: onde circula? Quem lê? Qual a finalidade? Qual é o assunto tratado? A quem interessa? Sua composição (elementos verbais e não verbais). Para a autora, é importante considerarmos todos os elementos que fazem parte das características composicionais de um texto (letra, imagem, cor, padrão gráfico, tamanho, entre outros) além do verbal, uma vez que eles permitem a construção de significados, contribuindo para o desenvolvimento de habilidade de leitura dos alunos.

Destarte, ao observarem a tira, os alunos perguntaram, mais uma vez, a respeito do indicador de desemprego, assunto que esclarecemos no módulo I, oficina III, quando lemos um texto sobre esse assunto. Novamente, explicamos o que seria o indicador de desemprego. Quanto à dinâmica das perguntas, as duas primeiras foram respondidas via marcação, as demais, escritas. Abaixo, apresentamos algumas perguntas e respectivas respostas sobre a observação do texto acima.

Tabela 05 - Respostas dos alunos sobre a tira – Atividade C

Perguntas	1	2	3	4	5
Sujeitos	Em quais dos suportes (jornais, revistas, internet, livro didático) você já encontrou alguma tira?	Esse texto é destinado a qual tipo de público?	Com qual finalidade o autor criou essa tira?	De qual assunto trata essa tira? Por quê?	O gesto da personagem em apontar o dedo, lembra algo a você?
Ana	<i>Livro didático</i>	<i>Qualquer público</i>	<i>Para criticar</i>	<i>Sobre o desemprego</i>	<i>Mandar funcionários ir embora</i>
Carlos	<i>Jornal</i>	<i>Infantil</i>	<i>Para criticar</i>	<i>Sobre o desemprego</i>	<i>Criticar todo mundo</i>
Dani	<i>Internet : redes sociais</i>	<i>Infantil</i>	<i>Para criticar</i>	<i>Sobre o indicador de desemprego</i>	<i>Mandar alguém ir embora</i>
Evelin	<i>Livro didático</i>	<i>Qualquer público</i>	<i>Sem resposta</i>	<i>Uma crítica, reclamar do governo.</i>	<i>Pessoas fazem reclamações dessa forma e quando querem mostrar algo.</i>
Jorge	<i>Jornal</i>	<i>Adulto</i>	<i>Para falar sobre o patrão</i>	<i>Falar sobre o patrão quando é mandado ir embora.</i>	<i>Sim, para acusar e mostrar o local.</i>
Júlio	<i>Livro didático</i>	<i>Qualquer público</i>	<i>Para transmitir sarcasmo</i>	<i>Sobre o desemprego, já que não melhora.</i>	<i>Quando são demitidas.</i>
Pedro	<i>Jornal</i>	<i>Qualquer público</i>	<i>Com a finalidade de informar sobre o desemprego</i>	<i>Sobre o desemprego</i>	<i>Sim, demonstra ordem a pessoas.</i>
Ronaldo	<i>Jornal</i>	<i>Qualquer público</i>	<i>Criticar o governo</i>	<i>Sobre o desemprego que está alto.</i>	<i>Sim</i>
Tatiana	<i>Internet : redes sociais</i>	<i>Qualquer público</i>	<i>Sem resposta</i>	<i>Sobre o indicador de desemprego.</i>	<i>Lembra autoridade.</i>

Nas respostas dadas pelos participantes, embora percebamos a presença de diversidades, podemos ver que elas se aproximam. Na primeira pergunta, a respeito de quais suportes eles já encontraram uma tira, a maioria considerou um único suporte em que já tenham visto uma tira em circulação, no caso o jornal. Outros suportes foram citados como internet e livro didático, mesmo assim o “jornal” foi a resposta que mais sobressaiu dentre as opções. Sobre o público a que se destina, a maioria das respostas dadas se referem “a qualquer público”, o que demonstra saber que o gênero pode ser lido por diversas pessoas.

Quanto à finalidade do texto, quatro participantes responderam que é “criticar”. A respeito da temática da tira, do assunto abordado, vimos que cinco participantes responderam

que “é o desemprego”, “já que não melhora”, “está alto”. A última pergunta, no que tange ao gesto de apontar o dedo foi feita com intuito de provocar nos alunos uma reflexão, a fim de gerar inferências nas respostas.

Segundo Menegassi (2005), o que não está explícito no texto é possível de ser captado desde que o leitor coloque em ação seus conhecimentos prévios sobre o assunto e, assim inferenciar, criando uma ponte de sentido com o texto lido, estabelecendo uma nova informação antes inexistente no texto e no leitor. Como podemos observar, a maioria dos participantes deram respostas condizentes com a pergunta feita, porém, dois (02) demonstraram ter respondido sem refletir ou por não compreender o comando da questão, Carlos e Ronaldo.

Oficina II - 2 aulas

Nesta oficina continuamos a trabalhar as estratégias de leitura. Antes de iniciarmos a leitura da próxima tira, procuramos introduzir o assunto exibindo um vídeo com as personagens da tira da Mafalda <https://www.youtube.com/watch?v=7pHz9VBgHtl> de curta duração (2'08) cujo enfoque eram os maiores problemas mundiais, tais como: violência, poluição do meio ambiente e guerras. O objetivo aqui era fazer o diálogo entre o vídeo e a tira por meio de uma reflexão que antecede a leitura do gênero em questão.

Após o vídeo, sentamos em roda para uma conversa. Fizemos as seguintes perguntas: 1- Quem são os personagens que aparecem na animação? 2- Qual é o personagem principal da tira animada? 3 - A tira animada mostra várias cenas, situações pelas quais passa a personagem. Quais os assuntos abordados? 4 - Na animação, primeira cena, vemos o mapa-múndi em forma de globo ser limpo pela personagem principal, depois ele é afixado na parede. Como você compreende esse gesto? 5 – Em seguida o irmão de Mafalda liga a TV. Ao que ele assiste? Comente. 6 – Mafalda pede para que ele faça silêncio. Por que ela pede isso? 7- A mãe de Mafalda substitui a TV pelo livro, porém, depois o toma. Como você interpreta a atitude da mãe dela?

A maioria dos alunos teve dificuldade em inferir e relacionar vídeo e tira, mas fomos incentivando a fala deles e direcionando as perguntas para cada um, pois se deixássemos à vontade para falar, não falariam. Conseguimos, de forma tímida, que os sujeitos participassem. Dessa forma, foram respondendo às indagações mais relevantes, aos poucos, timidamente. Disseram que os assuntos abordados no vídeo eram sobre violência, programas impróprios na TV, morte, poluição do meio ambiente. O aluno Júlio disse que a personagem

Mafalda, portando um globo escolar, representava o mundo que estava doente devido a muitos problemas e sendo destruído pelo próprio ser humano. O aluno Carlos, complementou a respeito de a personagem limpar com um pano o globo escolar, representando o desejo “das crianças desejarem e merecerem um mundo melhor”.

O aluno Pedro mencionou o fato de os programas televisivos, muitas vezes, incentivarem a violência e até a separação de pais, pois “muitos programas só mostram violência e discórdia e não o amor entre os familiares”; a participante Tatiana explicou que o gesto da mãe da personagem Mafalda em dar o livro para ela, podia “significar que a leitura é melhor do que assistir à TV com os programas violentos que ela exhibe”. Em seguida, após as falas direcionadas, deixamos os alunos livres para que comentassem a respeito dos grandes problemas mundiais da forma como compreenderam. Perguntamos a eles o que sabiam sobre esses problemas e que os relacionassem com o que foi mostrado no vídeo.

Nosso objetivo era que eles compreendessem que: violência, poluição ambiental e guerras, citados por eles, são alguns dos problemas mundiais. Assim, para que tivessem um maior conhecimento sobre os grandes problemas mundiais, apresentamos o texto: “Os grandes problemas mundiais da atualidade” e realizamos a leitura no Datashow em conjunto com os alunos. Após isso, pedimos que comentassem alguma experiência que tiveram ou que conhecessem a respeito desses problemas. Em seguida, apresentamos a tira abaixo e pedimos que, após a leitura, fizessem a relação do que assistiram com o que leram no texto com ela, observando se as temáticas eram comuns.

Procuramos levá-los à reflexão mostrando o quanto a leitura de tiras aborda questões sociais, sendo um gênero de extrema relevância. Notamos que os alunos evitam participações no coletivo, não sabemos se por medo, vergonha, por falta de conhecimento ou por não serem acostumados com esse tipo de atividade.

Figura 66 – Mafalda e o “mundo”



Fonte: <http://www.universodosleitores.com/2018/10/mafalda-em-10-tirinhas-realistas-e.html>

Oficina III – 2 aulas

Nesta oficina, trabalhamos os processos de leitura compreensão (níveis literal, inferencial e interpretativo) e interpretação. Procuramos, nos exercícios propostos, trabalhar a compreensão textual, oportunizando aos alunos o contato com atividades que abordassem a temática e as ideias principais de cada texto apresentado. Buscamos abordar, também, a reflexão, a fim de que pudessem exercitar o pensamento crítico, importante para a formação leitora, uma vez que é importante que a leitura vá além da superfície do texto, daquilo que está explícito e óbvio. Assim, compreender está além da decodificação, etapa anterior à compreensão que “ocorre quando o leitor capta do texto as informações que ali se oferecem” (MENEGASSI, 2010, p. 2).

Esta atividade foi programada para ocorrer na escola na sala de informática educativa, entretanto, ela entrou em reforma e foi desativada. A ideia preliminar era usar a página da escola para a postagem dos exercícios, mas por conta da desativação da sala e da falta de internet no local, não foi possível usá-la. Assim, buscamos uma nova estratégia, propondo a criação de uma página na internet, por meio do aplicativo Google Docs para que os alunos acessassem e executassem as atividades propostas em casa. Fomos auxiliados pelo professor da sala de informática, na construção do layout e postagem da página.

Mostramos a atividade no Datashow com as devidas instruções e pedimos que os alunos respondessem em casa, pois na escola não seria possível. Assim, postamos os textos com exercícios para que os alunos respondessem às questões propostas no próprio site. Pedimos que respondessem no mesmo dia, à tarde, para comentarmos as respostas no dia seguinte. Esta atividade não teve a participação de todos os envolvidos. Dos nove participantes, apenas quatro responderam às questões, os demais justificaram que não possuem acesso à internet em casa e que por isso não conseguiram fazer. Questionados a respeito de que poderiam realizá-la no celular, disseram que a conexão de dados móveis é lenta e que tentaram, porém, a página não carregava. Vejamos as atividades criadas:

Figura 67 – Atividade na internet



Escola Profª Graziela Moura Ribeiro

Atividade de Língua Portuguesa

A Atividade foi criada pelos professores do Laboratório de Informática objetivo é oferecer aos alunos uma ferramenta de aprendizagem que vá além da sala de aula.

Atividade de Língua Portuguesa Turma 701 Turno Manhã
Professora: Marta Corral




Fonte: <https://sites.google.com/view/leitura1/>

Figura 68 - Atividade na internet

ATIVIDADE PARA O 7 ° ANO – 701 (manhã)- LÍNGUA PORTUGUESA (Prof. Marta Rodrigues)

*Obrigatório

Nome : *

Sua resposta

Leia as seguintes tirinhas abaixo:



www.DrPepper.com.br

Fonte: <https://sites.google.com/view/leitura1/>

Figura 69 - Atividade na internet



1 - Compare as três tiras. Elas tratam do mesmo assunto? *

Sua resposta

2 - Qual assunto tratado em cada uma delas? *

Sua resposta

3 - Todas as tiras acima apresentam uma crítica. O que é uma crítica? Você sabe? Em nossa página há endereços de sites que podem ajudá-lo a compreender a crítica. Vamos acessá-los? Depois responda a próxima questão. *

Sua resposta

4 - Agora que você já leu o material, responda: Quais as críticas presentes em cada uma das tiras lidas? *

Sua resposta

Fonte: <https://sites.google.com/view/leitura1/>

Vejamos o quadro de respostas para as perguntas realizadas:

Tabela 06 - Respostas para as perguntas realizadas:

Perguntas	1	2	3	4
Sujeitos	Compare as três tiras. Elas tratam do mesmo assunto?	Qual assunto tratado em cada uma delas?	Todas as tiras acima apresentam uma crítica. O que é uma crítica? Você sabe?	Agora que você já leu o material, responda: Quais as críticas presentes em cada uma das tiras lidas?
Ana	<i>Sim</i>	<i>A crise e a corrupção no país.</i>	<i>Uma crítica é tipo uma avaliação, uma habilidade de julgar, de criticar; de fazer juízo crítico.</i>	<i>1ª Tira: uma corrupção tipo uma compra de voto 2ª Tira: o abandono 3ª Tira: A crise no país e também que o país não muda.</i>
Carlos	<i>Não</i>	<i>Uma fala da crise e outras falam da crueldade do mundo e a outra fala da corrupção.</i>	<i>Não sei.</i>	<i>Fala de ser cruel, da crise e da corrupção.</i>
Dani	<i>Não</i>	<i>1 Trata-se da política. 2 Trata-se da sociedade (social).</i>	<i>Crítica é a arte, capacidade e facilidade de julgar, de criticar, de juízo</i>	<i>1ª Ele está comprando a palavra das pessoas pelo presente. 2ª Ele fala que o mundo</i>

		<i>3 trata-se da globalidade (global).</i>	<i>crítico.</i>	<i>está cruel, mas ele mesmo está sendo cruel de não levar o bebê, ou os dois.</i> <i>3ª É uma crítica, o país continua em crise.</i>
Evelin	<i>Não participou</i>	-	-	-
Jorge	<i>Não participou</i>	-	-	-
Júlio	<i>Não.</i>	<i>A primeira é sobre a corrupção; A segunda fala de abandono de animais e crianças e a terceira, fala da crise, que é uma realidade em muitos países.</i>	<i>A crítica é uma análise ou opinião de um determinado assunto.</i>	<i>A primeira crítica é a falta de honestidade dos políticos, em outras palavras, a corrupção, a segunda crítica fala de abandono tanto de animais quanto de crianças que é um absurdo. E a terceira e última crítica é sobre a crise na qual vivemos atualmente: inflação e desemprego, algo resultante justamente da crítica citada sobre política e corrupção.</i>
Pedro	<i>Não participou</i>	-	-	-
Ronaldo	<i>Não participou</i>	-	-	-
Tatiana	<i>Não participou</i>	-	-	-

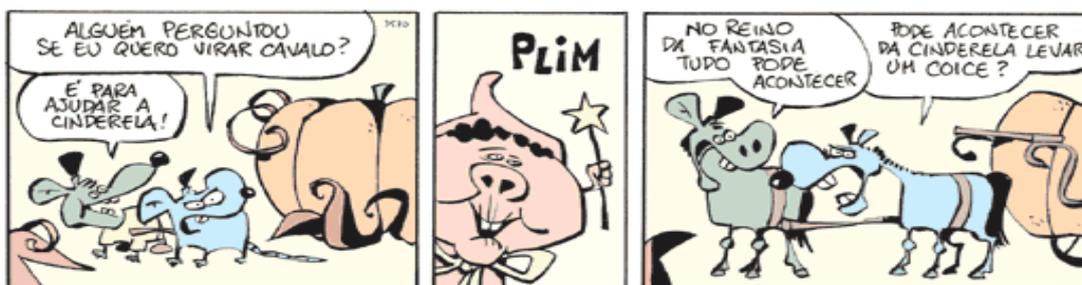
Conforme falamos, apenas quatro participantes concluíram esta atividade. A respeito das respostas dadas por eles, podemos perceber que, apenas Ana não percebeu que as temáticas eram diferentes, os demais conseguiram identificar que os assuntos divergiam em cada uma das tiras apresentadas. A resposta do participante Júlio chamou atenção pela clareza e objetividade ao explicar cada uma das temáticas lidas. Sobre o conceito de crítica e quais as críticas presentes nos textos, todos os participantes conseguiram compreender a mensagem proposta em cada uma delas, destaque novamente para o participante Júlio que explicou bem sua percepção sobre os textos lidos ao elaborar sua resposta. Ressaltamos que, nas devidas instruções, explicamos no que consiste uma crítica, para que os sujeitos pudessem identificá-las nas tiras lidas e, dessa forma, elaborar a resposta.

Oficina IV – 2 aulas

Na oficina IV, também nos propusemos a trabalhar os processos de leitura compreensão (níveis literal, inferencial e interpretativo) e interpretação. Nesta atividade, elaboramos perguntas específicas a partir de uma tira proposta para leitura. Esta atividade não foi realizada com o auxílio da internet, como propusemos em nosso PI, nosso recurso foi a xerox e o local de aplicação foi a sala de aula e não a SIE. Ressaltamos que, em nosso projeto, tínhamos duas tiras para trabalhar esta oficina, infelizmente, não foi possível trabalharmos a segunda pelo fato de a escola ter tido outra programação que demandava participação do aluno, impossibilitando-nos de aplicar a segunda atividade preparada para a turma. Por isso, esta oficina foi reduzida.

Na sequência, apresentamos algumas questões e respostas dadas pelos participantes.

Figura 70 – Tira Níquel Náusea



Fonte: http://www2.uol.com.br/niquel/seletas_capturado.shtml

Separamos as tabelas para melhor compreensão dos resultados. Vejamos:

Tabela 07 - Compreensão dos resultados.

Perguntas	1	2
Sujeitos	Compreensão literal O autor Fernando Gonsales aborda a intertextualidade ao fazer referência a um clássico conto da literatura infantil. Você sabe que conto é esse? Você já o leu?	Compreensão literal No conto da referida princesa, para que ela fosse ao baile, contou com a ajuda de seres fantásticos como a fada madrinha e de animais tais como os diversos pássaros. Na tira acima, os personagens estão dispostos a ajudar a Cinderela com a mesma disposição dos outros seres? Comprove sua resposta com elementos do texto.
Ana	<i>Sim. É cinderela.</i>	<i>Não, eles não querem ajudar.</i>
Carlos	<i>Não sabe.</i>	<i>Sim</i>
Dani	<i>Sim. Cinderela.</i>	<i>Não, porque ele disse que ninguém perguntou se ele queria ser cavalo.</i>
Evelin	<i>Não sabe.</i>	<i>Não, um dos ratos ficou bravo.</i>
Jorge	<i>Sim. Cinderela.</i>	<i>Não.</i>
Júlio	<i>Sim. Cinderela.</i>	<i>Não está disposto.</i>
Pedro	<i>Sim. Cinderela.</i>	<i>Sim ou não</i>

Ronaldo	Sim	Um sim e outro não.
Tatiana	Sim, é a cinderela.	Talvez.
Perguntas	3	4
Sujeitos	Compreensão inferencial Observe a linguagem verbal e não verbal do texto. Identifique e depois explique no que consiste o humor da tira.	Compreensão interpretativa Sabemos que Cinderela era maltratada pela madrasta, o que justifica sua ida de forma sobrenatural ao baile com a ajuda de animais e da fada madrinha, pois a princesa não possuía liberdade e nem roupas para sair de casa, era tratada como uma criada sem direito a nada. Atualmente, ainda ocorre esse tipo de relação entre madrasta e enteada? O que você acha?
Ana	<i>O rato perguntando se ela pode levar um coice.</i>	<i>Não porque depois ela se casou.</i>
Carlos	<i>Não respondeu.</i>	<i>Não</i>
Dani	<i>Quando fala que poderia levar um coice.</i>	<i>Sim. (não explicou)</i>
Evelin	<i>Consiste na indignação do rato em virar cavalo.</i>	<i>Não, pois é apenas um conto de fadas, mas nunca se sabe.</i>
Jorge	<i>O rato não querer virar cavalo.</i>	<i>Não sei.</i>
Júlio	<i>O rato não querer virar cavalo.</i>	<i>Às vezes, ocorre. Eu acho que é errado e tem que parar.</i>
Pedro	<i>Dar um coice na cinderela.</i>	<i>Não sei.</i>
Ronaldo	<i>Sobre o cavalo dar um coice na cinderela.</i>	<i>Não sei.</i>
Tatiana	<i>O rato não querer virar cavalo.</i>	<i>Não. É apenas um conto de fadas, mas pode ser que aconteça.</i>
Perguntas	5	
Sujeitos	Interpretação (capacidade crítica do leitor) A fala de um dos personagens no último quadrinho “Pode acontecer da cinderela levar um coice?”, revela uma insatisfação, e até mesmo, um ato de violência do personagem. Levando para os dias de hoje, esquecendo a fantasia, o coice poderia representar o fato de tantas mulheres sofrerem violência no lar. Você concorda com a violência a que as mulheres têm sofrido nos últimos tempos? Explique o que é um ato de violência para você.	
Ana	<i>Não. Para mim, mulheres não podem apanhar. Eu acho que não é fácil ter coragem para denunciar por causa das ameaças, mas acho que com esforço elas se livram dessa.</i>	
Carlos	<i>Não respondeu.</i>	
Dani	<i>Não concordo que as mulheres sofram violência em seu lar. Ato de violência é quando você toca em pessoa sem ela querer.</i>	
Evelin	<i>Não, pois ninguém merece apanhar. Um ato de violência não maltrata somente o físico, e sim o sentimental, além de traumatizar.</i>	
Jorge	<i>Não, quando a pessoa te bate, espanca.</i>	
Júlio	<i>Não, um ato de violência não só agride física, mas também verbal, sendo doloroso, sem isso o mundo ficaria mais pacífico. Por isso tem que acabar.</i>	
Pedro	<i>Não sei.</i>	
Ronaldo	<i>É bater.</i>	
Tatiana	<i>Não, pois ninguém merece apanhar.</i>	

Na primeira pergunta, de compreensão literal, apenas dois alunos responderam que não conheciam o conto do qual a tira fazia referência; na segunda, a maioria respondeu “não”, demonstrando ter compreendido a fala irônica do personagem, mas apenas Dani e Evelin justificaram a resposta com elementos do texto, conforme pedia a questão. Os sujeitos Pedro, Ronaldo e Tatiana demonstraram dúvidas em suas respostas, enquanto Carlos demonstrou que não compreendeu a leitura, talvez por não prestar atenção, por problemas com leitura ou pelo fato de as perguntas serem extensas.

Na pergunta de compreensão inferencial, foi pedido que observassem a linguagem verbal e a não verbal e localizassem o humor da tira. A resposta residia no fato de “a cinderela levar um coice”, pois no conto de fadas, jamais Cinderela levaria um coice, uma vez que era tratada como princesa. Quatro participantes conseguiram chegar à resposta correta, enquanto quatro se equivocaram e um respondeu que não sabia. Podemos concluir que Ana, Dani, Pedro e Ronaldo conseguiram inferenciar, acreditamos que os conhecimentos prévios dos sujeitos foram acionados, ao lembrar que todos os animais envolvidos na transformação de Cinderela tratavam-na bem. Esse elo de sentido levou o leitor a construir uma nova informação que não estava “explícito no texto, mas possível de ser captado” (MENEGASSI, 2005, p. 81), uma vez que se tratava de um texto já conhecido por eles. Não recontamos a história para os alunos, mas falamos o nome e pedimos que lembrassem dela, citando apenas alguns pontos, tais como: era uma princesa, foi maltratada pela madrasta, etc. Então, percebemos que ao ter contato com um texto conhecido e ao receber estímulos, foi mais fácil para eles estabelecerem alguma inferência no texto.

A pergunta de compreensão interpretativa se referia ao fato de a Cinderela ser maltratada pela madrasta e pedia para que os alunos dissessem, se nos tempos atuais, essa situação ainda ocorre: de alguma criança ser maltratada pela madrasta. Esse tipo de questão busca, segundo Menegassi (2010), oportunizar aos alunos “que se faça a ligação dos conteúdos que o texto apresenta aos conhecimentos que o leitor possui” (MENEGASSI, 2010, p. 3). Analisando as respostas, ficou claro que os alunos não souberam estabelecer esse elo, não conseguiram extrapolar a leitura, ir além do texto, estabelecendo uma ponte entre o texto e o que está além dele, relacionando o leitor com a situação real, com o mundo a sua volta. Os alunos Ana, Carlos, Evelin, Jorge, Pedro e Ronaldo demonstraram não relacionar o texto aos conhecimentos que possuem e apresentaram contradição nas respostas; Dani e Júlio responderam parcialmente, aproximando-se da resposta, o que não configura que tenham alcançado esse nível de compreensão.

A respeito da questão de interpretação, a qual versava sobre a violência que as mulheres têm sofrido ultimamente, ela exigia que o aluno dissesse se concordava ou não com a violência imputada contra as mulheres, ao mesmo tempo, pedia para explicar o que é um ato de violência. Conversamos previamente com os alunos sobre o que seria um ato de violência. Apenas os participantes Ana, Dani e Júlio responderam de forma mais completa a questão, considerando a faixa etária e o conhecimento de mundo que possuem, os demais Ana, Jorge e Tatiana responderam parcialmente, enquanto que Carlos, Pedro e Ronaldo não souberam responder ou responderam sem nexos.

Nas questões de interpretação, busca-se a capacidade crítica do leitor, é quando ele “alia os conhecimentos que possui aos conteúdos que o texto fornece” (MENEGASSI, 2010, p. 3). O leitor, então, amplia seus conhecimentos, suas informações, elaborando seus próprios conceitos e formando novas conexões com a temática tratada. Os alunos ainda não chegaram a essa etapa. Entretanto, é necessário trabalhá-la e sempre estimulá-los à leitura, em direção à formação leitora.

Oficina V – 2 aulas

Nesta oficina, orientamos os alunos para nossa produção final que consistiu na criação de uma tira. Usando o Datashow, mostramos aos alunos algumas orientações para a produção caseira de tirinhas. Sugerimos que cada tira tivesse de três a quatro quadrinhos, com o tamanho livre, a fim de que cada aluno pudesse construir uma tirinha, nessas condições, mas que fosse de acordo com suas ideias, sua criatividade e sua capacidade de síntese. Explicamos o que seria tira, mostramos a diferença entre a tira e os quadrinhos, gênero que eles conhecem há mais tempo.

Para início dessa nova fase, exibimos um vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=gxIj1m433Sg>) para mostrar como é a produção de uma tira em estúdio e também para motivá-los a criar uma. Explicamos que nossas tirinhas seriam caseiras e que não teríamos recursos para uma produção mais formal que usasse recursos tecnológicos, mesmo assim, valeria a pena construirmos tiras por meios próprios e, assim, procuramos incentivar a produção em sala de aula. Orientamos as produções da tira da seguinte forma: usar papel sulfite na posição horizontal e dividi-los em três ou quatro quadrados. Quanto ao tamanho, sugerimos que pudessem ser quadrados iguais ou que ficassem a cargo do produtor, desde que os espaços fossem bem aproveitados e com

criatividade. Objetivamos por estabelecer números para os quadros a fim de trabalhar a capacidade de síntese do aluno.

Relembramos aos participantes que nesse tipo de produção, é necessário o uso da linguagem dos quadrinhos, códigos visuais e cinéticos: onomatopeias, balões de conversação, legendas, a fim de que expressões de sentimentos, de estado de espírito dos personagens sejam bem compreendidos pelo leitor. Exibimos exemplos de tiras por meio do Datashow.

6.4 - MÓDULO III – PRODUÇÃO DE TIRAS

Neste módulo, trabalhamos a produção das tiras em três oficinas. O primeiro momento foi voltado para a compreensão do comando, o segundo para a escolha da temática proposta e o terceiro para a criação das tiras.

Oficina I: 2 aulas

Explicamos o comando da questão. Lemos com a turma a fim de que eles compreendessem a proposta. Percebemos que a leitura do comando da questão também é um problema de compreensão que ocorre na turma. Por isso, reservamos esse momento para uma leitura atenta e minuciosa, para que eles pudessem compreender a proposta, mesmo estando conscientes de que uma total compreensão poderia não ocorrer, haja vista os participantes serem um tanto dispersos e o comando extenso. Após a leitura do comando, pedimos que escolhessem o assunto e que também, fizessem o *story board*, uma espécie de roteiro, de planejamento prévio para a construção da tira.

Ainda com orientação constante no comando, lembramos aos participantes que, além dos elementos peculiares ao gênero já citado, é necessário que se tenha muito apreço com a pontuação, pois ela é muito importante, uma vez que guia o leitor ao entendimento entre os diálogos, culminando na compreensão da parte verbal do texto. No que tange à parte das ilustrações, orientamos que os alunos desenhassem, porém, como nem todos possuem tal habilidade, deixamo-los livres para que utilizassem recortes e criassem as tiras usando seus personagens favoritos, desde que os diálogos fossem de próprio punho. Os alunos participantes optaram por desenhar, cada um dentro de suas limitações. Observamos que desenhar é uma atividade da qual eles ainda gostam muito, o que nos levou a comprovar, pelo fato de alguns alunos demonstrarem preocupação com a aparência de seus desenhos.

Oficina II – 4 aulas

Reservamos este momento para que os alunos escolhessem os assuntos de sua preferência, desde que estivessem de acordo com o comando da questão. Expusemos a eles o comando da questão:

A tirinha é um texto curto, de caráter humorístico, pode ter formato regular, horizontal ou vertical, com três ou mais quadrinhos, possui diálogos curtos e recursos visuais e verbais próprios, como: balões, legendas, figuras, onomatopeias. Possui personagens fixos ou não e desfecho inesperado, que muitas vezes é o responsável pelo humor. Aborda temas diversificados voltados para a política, para questões sociais, conforme já vistos. Geralmente critica assuntos de relevância global. Quanto à linguagem, é geralmente informal. É importante lembrar que uma tira nem sempre apresenta os mesmos elementos composicionais de outras. Esses elementos são variáveis, porém peculiares ao gênero.

Que tal produzir uma tira? Produza uma tirinha de no máximo quatro quadrinhos que aborde as seguintes temáticas:

Política (ênfase na corrupção); Questões sociais, podendo ser referentes a nossa sociedade ou de âmbito mundial; Questões globais.

A temática escolhida por você deve seguir os seguintes encaminhamentos:

- 1 – Política (ênfase na corrupção): poderá abordar a situação brasileira do país, reportando-se a algum fato em voga, no momento, que evidencie a corrupção ou a corrupção sem ser política.
- 2 – Questões sociais: abandono de crianças, idosos e maltrato de animais.
- 3 – Questões globais: desmatamento, violência urbana, social, falta de amor ao próximo. Fatos relacionados a nível mundial.

Sua produção precisa ser planejada: qual a temática escolhida? Sobre o que irei escrever? Conterá crítica? Humor? Reflexão? Quais elementos composicionais serão usados no meu texto?

Pense bem na temática a ser abordada, nas imagens visuais que o texto conterá, nas atitudes dos personagens e no diálogo entre eles.

Lembramos os sujeitos o fato de que, durante nosso PI lemos textos, tiras e assistimos a vídeos a respeito desses assuntos, visando à produção de tiras ao final do nosso PI. Assim, aproveitamos para relembrar cada um deles em uma rápida explanação em sala de aula. Recordamos mais uma vez os assuntos trabalhados e pedidos nas produções: Política (ênfase na corrupção) que evidenciasse a corrupção nesse âmbito ou fora dele; Questões sociais: abandono de crianças e idosos e maltrato de animais; Questões globais: desmatamento, violência urbana, social e falta de amor ao próximo. Após esse momento, orientamos aos

alunos para o *story board*, planejando assim, suas produções antes de fazê-las. Em seguida, ouvimos a temática escolhida e as ideias de cada sujeito e fomos orientando individualmente as produções.

Podemos ressaltar que o planejamento é primordial para a realização das atividades, tanto para o aluno quanto para o professor, pois é ele quem vai nortear os caminhos que devem ser seguidos no processo ensino-aprendizagem. Assim, o docente deve planejar a fim de buscar melhores resultados durante as aulas, uma vez que a ausência de um planejamento pode diminuir as possibilidades de avanço na aprendizagem dos alunos, bem como tornar as aulas desorganizadas e menos interessantes. Um bom planejamento deve estar aliado à utilização de novas metodologias, com vistas a facilitar a compreensão do assunto abordado.

Oficina III – 4 aulas

Realizamos a montagem da primeira versão das tirinhas na classe, foi um momento de planejamento. Os participantes questionaram se era preciso desenhar duas vezes, pois para eles isso demoraria muito e seria difícil manter a qualidade dos desenhos. Então, combinamos que as tiras seriam, primeiramente, desenhadas a lápis, ao final, contornadas com caneta. Após a revisão colaborativa com os colegas de classe e da professora pesquisadora, elas estariam liberadas para serem coloridas, a fim de ficarem prontas para a versão final.

Após esse momento, dividimos os alunos em dupla para fazermos a revisão colaborativa do texto que consistia na observação dos critérios exigidos na produção (uso do gênero, escolha de uma das temáticas, intenção de produção, pontuação). Cada aluno, em dupla, observava se o colega havia cumprido o pré-requisito para a produção, trocando sugestões entre eles, a fim de construir a tira de acordo com o comando da questão. Após isso, a professora pesquisadora fez a revisão de todas as tiras, pedindo aos alunos, individualmente, que ajustassem caligrafia, texto, desenhos e somente após a leitura final da professora colorissem a tira.

Optamos por realizar a revisão colaborativa com os alunos, pelo fato de ser uma oportunidade de aprendizado da leitura e da escrita. Lopes-Rossi (2011), ao sugerir o trabalho com projetos, menciona uma série de fundamentos que precisam ser seguidos nas etapas de desenvolvimento dos projetos. A autora faz a divisão por módulos didáticos: leitura, produção escrita e divulgação. Assim, adaptamos as ideias do módulo de produção, segundo LOPES-ROSSI (2011), que consiste em planejar a produção, coletar informações, produzir primeira

versão, revisão colaborativa e produção final, a fim de que os alunos se sentissem motivados e apresentassem um trabalho de qualidade.

Assim, a produção da primeira versão da produção escrita, a revisão colaborativa e a produção da versão final do texto são etapas do desenvolvimento das atividades de produção, incluídas em nosso PI, que mesmo objetivando trabalhar a leitura, optou em produzir o gênero estudado como forma de sintetizar e mostrar, se a produção escrita comprovou avanço no nível de leitura por parte dos sujeitos e, se as oficinas ministradas contribuíram para esse avanço.

Durante o processo de produção, os alunos Carlos, Ronaldo e Jorge optaram por desenhar duas vezes. Os demais desenharam uma só vez, depois aguardaram a revisão para a segunda versão. Todos realizaram ajustes a fim de deixar a versão final apresentável. Quando perguntamos para Ana, Dani, Evelin, Júlio, Pedro, Ronaldo e Tatiana sobre o fato de não concordarem em refazer os desenhos, obtemos como resposta, a fala de Júlio, a qual foi corroborada pelos demais participantes, que bastava desenhar uma única vez e ajustar o que faltava, “pois seria muito trabalhoso e perderiam muito tempo refazendo o desenho”.

Todos os alunos produziram as tiras. Uns com mais esmero, outros com mais simplicidade. A revisão durou quatro aulas, haja vista a turma se dispersar com facilidade, o que ocasionou demora no término dessa fase. Durante a fase da revisão, a maioria dos participantes respondeu rapidamente aos comandos de ajustes, enquanto Dani e Ronaldo demoraram mais, principalmente Ronaldo que parecia não conseguir compreender as observações a serem feitas, até que Júlio foi ajudá-lo.

Dois participantes, Evelin e Júlio, não quiseram colorir suas produções. Ao serem interpelados, Júlio disse que preferia assim, ao natural e Evelin disse que não tinha lápis de cor e que também não pediria o de ninguém. O participante Carlos não quis usar o papel sulfite e preferiu a folha de caderno ao papel designado para a produção. Os demais utilizaram as folhas distribuídas.

6.5 - MÓDULO IV - DIVULGAÇÃO DAS TIRAS PRODUZIDAS E PRODUÇÃO DOS ALUNOS

Este módulo estava destinado à divulgação das tiras produzidas à comunidade escolar na página da escola. Idealizamos também a produção de convites para divulgação e exposição. Infelizmente, não foi possível usarmos a página, pois conforme já mencionado, a pessoa responsável não conseguiu atualizar, além disso, a escola estava sem sala de

informática educativa, sem internet e sem espaços para exposições, uma vez que está em reforma. Propomos fazer apenas as apresentações das produções em classe por meio do Datashow. Cada aluno pôde contemplar suas produções e as de seus colegas, bem como foi dada a oportunidade para que cada um falasse sobre sua produção na classe.

Nem todos os participantes quiseram falar em grupo. Os alunos Dani e Ronaldo preferiram explicar individualmente à professora pesquisadora sobre suas produções, não sabemos se por vergonha dos demais colegas ou por outro motivo não revelado. Os demais participantes explicaram para os colegas de classe, ainda que de forma breve, no que consistia sua produção. Percebemos que os alunos participantes possuem muita dificuldade em expressão oral. Por isso, direcionamos os sujeitos em suas falas pedindo que, ao iniciar a exposição, dissessem qual assunto foi escolhido na produção da tira e o porquê, seguindo das explicações de sua produção.

Produção final

A produção escrita das tiras culminou em nossa atividade final. Por meio dela, fizemos comparações com a atividade preliminar, a diagnose, a fim de analisar se nossos objetivos foram alcançados, se a hipótese foi confirmada e se a problemática foi respondida. Lembramos que nossa problemática consistia na baixa proficiência leitora dos alunos envolvidos no que tange à leitura de textos multimodais, gênero tira. Desse modo, partimos da hipótese de que o trabalho com o gênero tira contribui para a formação do leitor, podendo ampliar o nível de compreensão leitora dos sujeitos. Propusemos, então, desenvolver e implementar um PI que viesse contribuir para a formação do leitor, elevando o nível de compreensão leitora dos participantes.

Reiteramos, mais uma vez, que nosso objetivo geral consistia em contribuir para a formação de leitores por meio de texto multimodal, gênero tira, usando as tecnologias como suporte potencializador da aprendizagem e, como específicos: i) verificar se, as oficinas propostas, mediante as atividades de leitura, levou os sujeitos a uma melhor articulação das diferentes linguagens presentes no gênero, ampliando a capacidade de leitura; ii) observar a permanência ou o avanço no nível de compreensão leitora, no qual se encontram os sujeitos participantes da pesquisa.

De posse das produções escritas dos alunos e após a aplicação das oficinas de leitura do gênero em questão, partimos para as observações finais acerca dos resultados, tendo como parâmetro, a comparação das respostas dos sujeitos na diagnose e na produção final (criação

de tiras) após a participação em nosso PI. Segue a produção das tiras de cada participante com a breve explicação realizada à turma e à professora pesquisadora e, na sequência, uma das atividades da diagnose na qual os sujeitos participaram para fins de comparação.

Figura 71: Ana – Produção da tira – Parte 1



Figura 72: Ana – Produção da tira – Parte 2

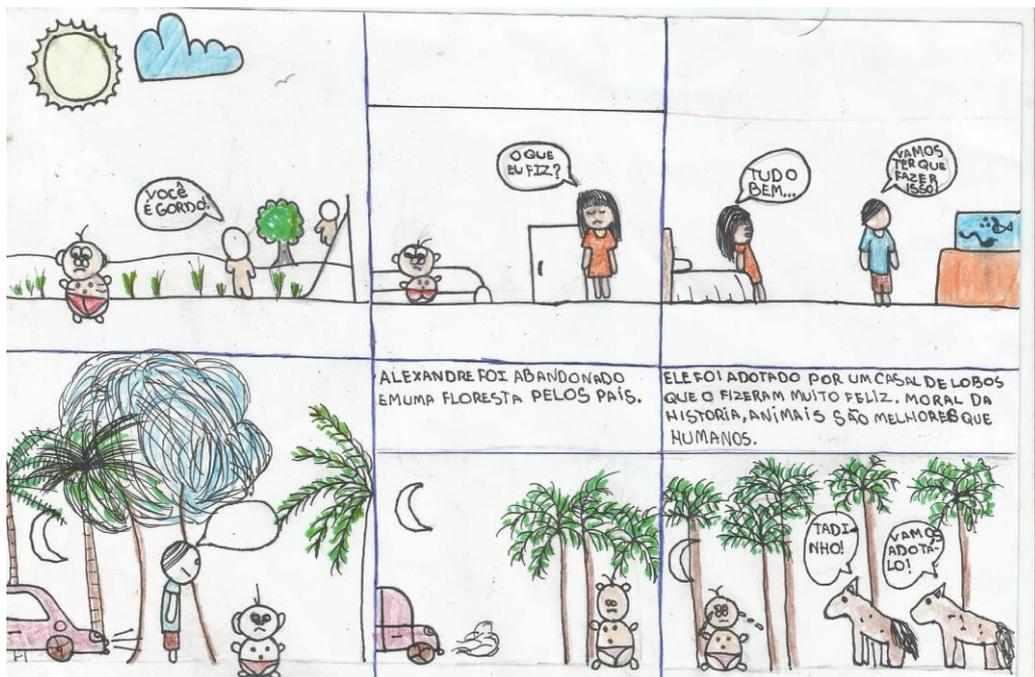
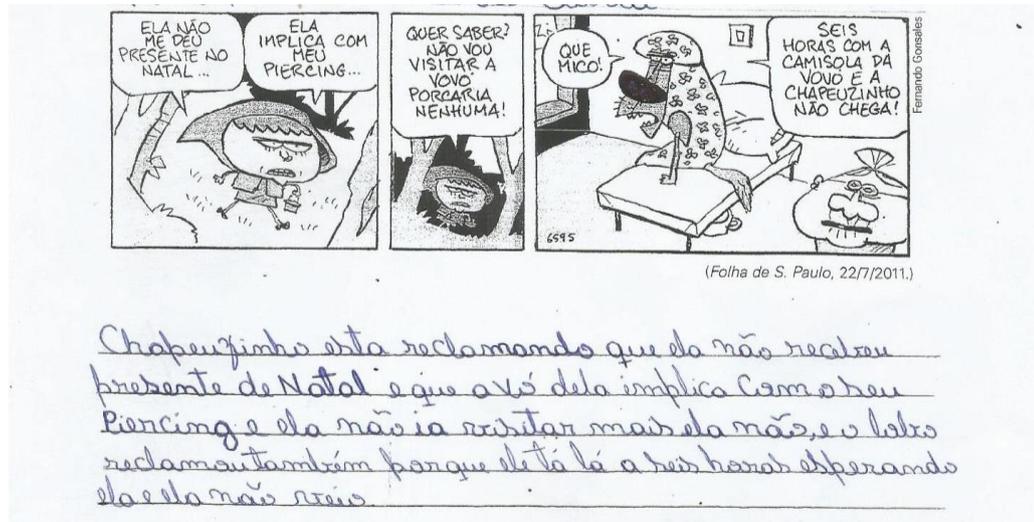


Figura 73: Diagnose



Chapeuzinho está não recebeu presente no Natal e que a vó dela implica com seu piercing e ela não ia visitar mais ela não, e o lobo reclamou também porque ele tá lá a seis horas esperando ela e ela não veio.

O único participante que não produziu tiras e sim quadrinhos foi Ana. Ao questionarmos disse que eram tiras só que um pouco mais longas, pois a história que gostaria de escrever não caberia em uma tira. Explicamos que história em quadrinhos é diferente de tira, que já havíamos falado a respeito dessas diferenças, possuindo assim outro formato, mesmo assim, a participante insistiu, pois queria contar uma história mais longa, além disso, argumentou que a temática da história era de acordo com o comando. Assim, após desenhar, falou-nos que sua produção se enquadrava em duas temáticas: questões sociais e abandono de crianças.

Ressaltamos que a participante esteve presente em todas as etapas do PI e demonstrou compreensão de que a produção textual proposta seria uma tira de até quatro (quadrinhos), ainda assim, fez uma história em quadrinhos. Percebemos que a aluna não demonstrou poder de síntese, necessitando dessa abordagem em trabalhos futuros. Ao ser questionada, disse que não iria conseguir exprimir “sua história” em apenas três quadrinhos e por isso quis fazê-la de “uma forma mais longa”.

Numa breve exposição sobre a temática escolhida, disse que sua história mostrava que, às vezes, um ser humano pode ser cruel com outro ser humano e, que os animais podem ser mais amigos que os próprios humanos. Dessa forma, reproduziu o fato de uma criança poder ser adotada por animais. Como podemos observar, o sujeito usou de intertextualidade,

dialogando com outros textos “não é a mamãe” – influência do desenho: Família Dinossauro e do filme A história de Tarzan quando o personagem principal mora na selva e convive com animais. Ao ser interpelada sobre isso, explicou que queria fazer uma “crítica” aos seres humanos, cuja conduta, muitas vezes, é pior do que a de um animal, considerado um ser irracional.

Em comparação à diagnose, podemos afirmar que Ana foi clara e objetiva em sua própria produção, embora tenha feito quadrinhos e não tira. O participante demonstrou uma melhor leitura a partir dos assuntos que foram mencionados e trabalhados nas oficinas e isso refletiu em sua produção escrita, ao passo que na diagnose, ele apenas fez uma leitura superficial do que estava ocorrendo na tira escolhida, sem se importar com as informações adicionais nela constantes, talvez por não atentar que a tira mostrava conflitos familiares, interesses, além de dialogar com uma história clássica já conhecida por eles, Chapeuzinho vermelho ou por ser necessário contextualizar o assunto antes da realização da leitura, a fim de que pudesse ser acionado seu conhecimento de mundo, o que não foi feito.

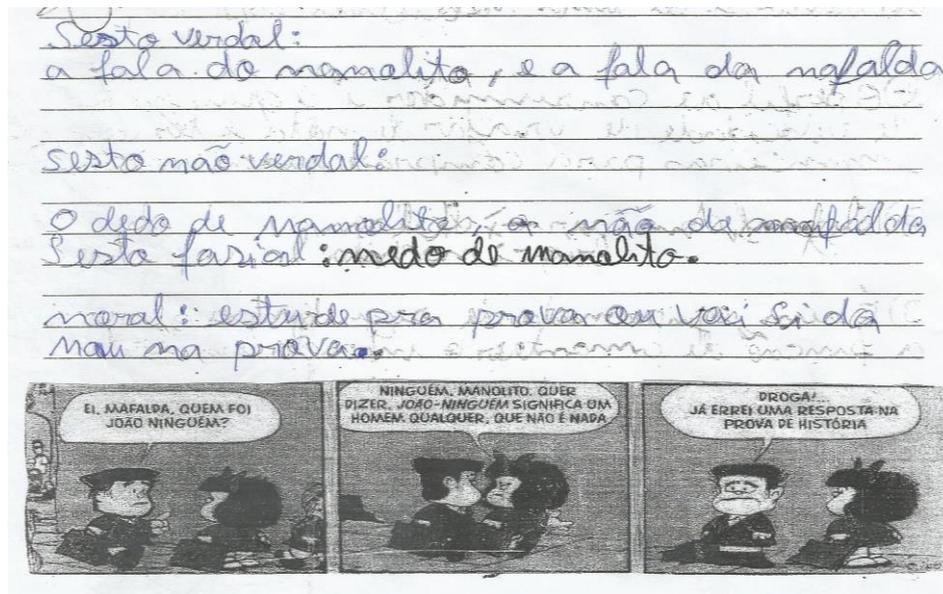
Percebemos que houve compreensão da proposta de produção. A aluna conseguiu produzir a tira de acordo com a temática, pois já possuía conhecimento sobre o assunto, o qual foi trabalhado nas oficinas. Fez uso dos recursos da linguagem dos quadrinhos: uso de balão, legenda, onomatopeia, pontuação, que são recursos multimodais do gênero, necessários para a promoção da leitura (VERGUEIRO, 2016), demonstrando que compreendeu o tema, tornando a produção mais interessante e coerente.

Assim, tomando por base os postulados de Cabral (1986), Menegassi (2010) preconiza que compreender um texto é captar sua temática; é reconhecer e captar os tópicos principais do texto. O participante demonstrou tal habilidade na produção de seu texto, compreendendo o comando e desenvolvendo a tarefa, percebemos que nesse caso, ela fez incursões, “expandiu sua capacidade de buscar novas informações”, a partir das tiras e textos lidos durante o PI realizado (MENEGASSI, 1995, p. 88) cremos que ela fez inferências, demonstrando compreensão inferencial nesse momento.

Figura 74: Carlos – Produção da tira



Figura 75: Diagnose



Sesto verbal: a fala do manolito, e a fala da mafalda.
 Sesto não verbal: dedo de manolito e não de mafalda.
 Sesto facial: medo de manolito
 Moral: estude para a prova ou vai si da mau na prova.

O participante Carlos selecionou a temática “Violência urbana”. Disse que escolheu esse tema por ser algo com o qual convive cotidianamente em seu bairro, “lá é muito comum ser assaltado e perder o celular, até mesmo na porta de casa”. Relacionou o fato com uma situação comum não somente para ele, mas para todos os cidadãos de Belém: a violência que assusta e toma conta da cidade. O título da tira: Falta de segurança, condiz com a temática escolhida pelo aluno. Porém, observamos que a produção do aluno ainda demonstra resquícios das HQ’s, quando finalizou o último quadrinho escrevendo a palavra “FIM”, que não é própria do gênero tira.

Ao compararmos a produção com a diagnose, percebemos que Carlos foi capaz de criar sua tira e fazer a própria leitura dela, avançando em comparação à leitura que fez na diagnose. Acreditamos que a participação nas atividades propostas, ativou seu conhecimento prévio e acrescentou informações ao seu repertório, dando-lhe autonomia e segurança. O aluno seguiu o comando dado e apesar de ter produzido uma tira curta, com detalhes de HQ’s sua criação foi coerente. Fez uso da linguagem específica do gênero, conforme preconiza Vergueiro (2016), com balões, com figuras, demonstrando certa apropriação com as formas

do gênero multimodal tira, os quais contribuem para a construção dos sentidos do texto, embora como já mencionamos, ainda demonstra confundir os gêneros tira e HQ's.

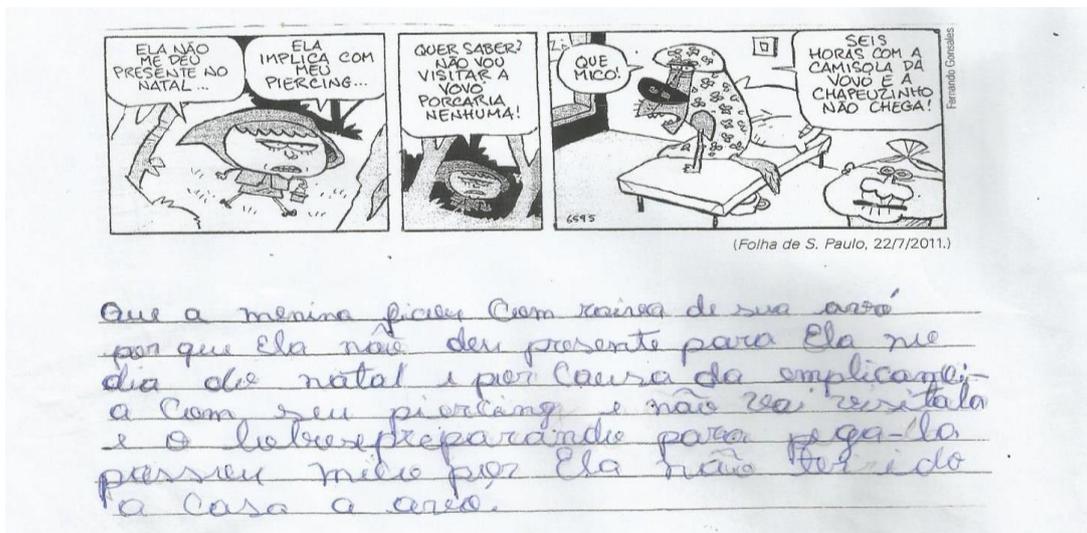
Creemos que no momento da produção, houve compreensão de nível inferencial, uma vez que ele produziu a partir de seu conhecimento prévio, o qual foi ativado e mobilizou demais conhecimentos que adquiriu, além de seu conhecimento de mundo, aplicando na tira uma problemática da qual convive em seu bairro, associada à abordagem da violência no país. Assim, notamos a expansão de conhecimentos e a busca de novas informações (MENEGASSI, 1995) além das já repassadas a ele durante nosso PI. Em relação à diagnose, talvez ele não tenha conseguido compreender a tira, pelo fato de não saber o que seria “um João ninguém”, fato que não foi esclarecido durante a diagnose, impossibilitando-o de inferir que significava “alguém sem importância”.

Figura 76: Dani – Produção da tira



- Não posso acreditar que ainda existem maus-tratos e abandonos com os animais.
- Eu também não!
- Sai bicho nojentão, vai morrer de fome na rua.

Figura 77: Diagnose



A aluna Dani escolheu a temática questão social - maltrato de animais. Explicou que “hoje as pessoas estão maltratando os animais e abandonando nas ruas, o que é muito triste, pois eles também possuem sentimentos”. Na tira construída, dois personagens conversam sobre maus-tratos a animais, ambos não concordando com essa prática. Mais tarde, uma delas acaba maltratando um cãozinho, deixando-o na chuva e com fome. Cena bastante comum nos dias de hoje, segundo o participante.

Ao compararmos os dois momentos – a produção e a diagnose, percebemos que na diagnose, a aluna localiza apenas informações explícitas, sem atentar para a reflexão e a crítica que a tira contém, uma vez que aborda relações familiares e a questão do interesse afetivo por recompensa, além da intertextualidade nela presente, mas que não é mencionada. Acreditamos ter faltado contextualização para o aluno, a fim de que ele ativasse seus conhecimentos prévios. Na tira criada, acreditamos que a aluna, baseada no repertório construído durante as oficinas e ativação de seu conhecimento prévio, conseguiu contextualizar o assunto tratado, utilizando seu conhecimento de mundo, “se os leitores não ativarem esses conhecimentos de mundo, a compreensão do texto estará comprometida” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 45). Quanto mais informações decorrentes de seu conhecimento de mundo os leitores possuírem, mais ele conseguirá relacionar informações expressas num texto de outras não expressas, facilitando sua leitura.

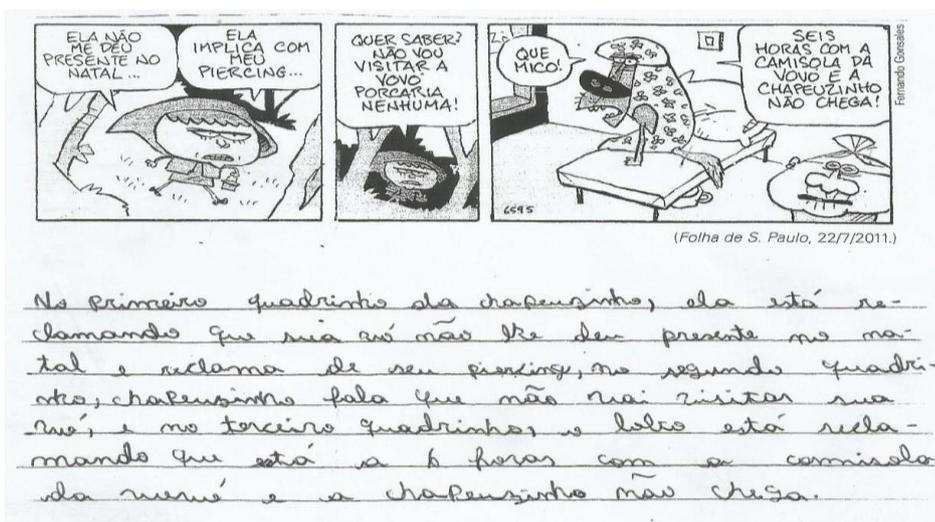
A ativação do conhecimento prévio mobilizou os demais conhecimentos, permitindo inferências. Assim, cremos que a aluna apresentou nível de compreensão inferencial nesse momento, “ampliando sua capacidade de buscar novas informações”, (MENEGASSI, 1995, p. 88), e assim produzir seu texto; mostrou que o discurso de algumas pessoas não permanece na prática. Quanto à apropriação das formas do gênero multimodal, a aluna aplicou elementos

visuais e quadrinísticos que favorecem a compreensão, além de ter circulado melhor no gênero abordado, demonstrando poder de síntese ao construiu a tira.

Figura 78: Evelin – Produção da tira



Figura 79: Diagnose



No primeiro quadrinho da chapeuzinho, ela está reclamando que sua avó não lhe deu presente no natal e reclama de seu *piercing*, no segundo quadrinho, chapeuzinho fala que não vai visitar sua avó, e no terceiro quadrinho, o lobo está reclamando que está a 6 horas com a camisola da vovó e a chapeuzinho não chega.

A aluna Evelin mencionou a temática questão social, com enfoque na fome, que não deixa de ser uma espécie de violência. Explicou que “muitas pessoas têm mais do que as outras e por isso, deviam ser mais generosas, fato que não ocorre na sociedade, como o desenho mostra: uma personagem pede biscoito para a outra que esconde. Só depois se arrepende e oferece os biscoitos à outra para aplacar a fome.” A tira mostra a visão do

participante a respeito da problemática levantada, devido à má distribuição de renda. Para ele, esse problema poderia ser solucionado se as pessoas se preocupassem mais com as outras.

Podemos observar que a aluna não investiu na semiose da tira, seus desenhos são pouco chamativos e não foram coloridos, além disso a tira não possui cenário. Perguntamos se ela gostaria de colori-los e obtivemos como resposta: “não, prefiro assim”. Não sabemos se a aluna não quis investir na semiose pelo fato de não possuir lápis de cor e não querer emprestar dos colegas ou por não se sentir capaz de criar um desenho melhor.

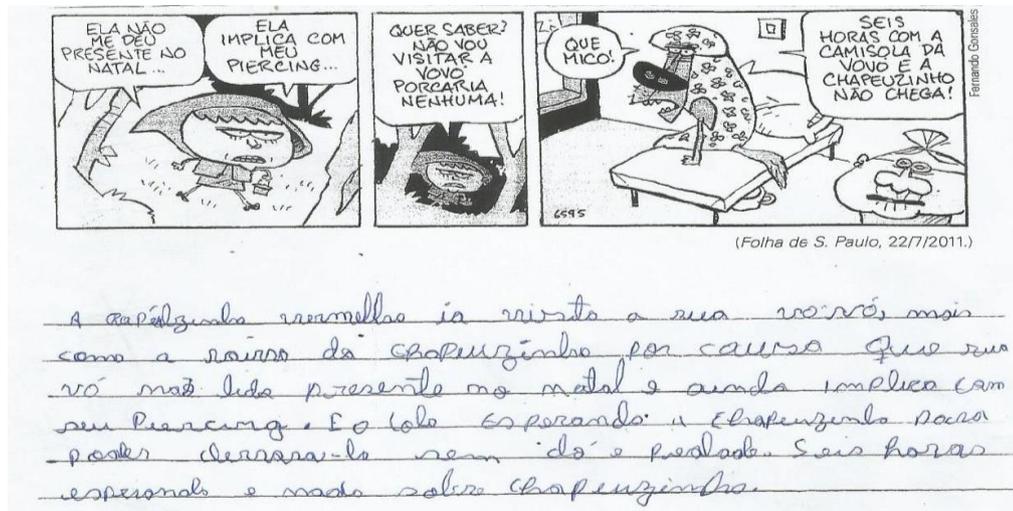
A respeito das duas produções, percebemos que na diagnose houve apenas a reprodução dos acontecimentos apresentados na tira, ao passo que na produção escrita a aluna demonstrou reflexão e posicionamento crítico ao elaborar uma tira a respeito de um tema abordado durante a participação no PI. Apesar dos desenhos simples, notamos o uso da linguagem dos quadrinhos de forma adequada: uso do diálogo por meio dos balões, da interjeição, da pontuação, mostrando que as falas foram organizadas. Consoante Vergueiro (2016) podemos dizer que a aluna de apropriou do estilo de linguagem do gênero trabalhado, reconhecendo-o e aplicando-o em sua produção.

Quanto ao nível de compreensão leitora, compreendemos que neste momento a aluna conseguiu inferenciar, posto que, a partir dos conhecimentos adquiridos contextualizou o tema escolhido, fez inferências e mobilizou seu conhecimento enciclopédico (KOCH; ELIAS, 2012) além de ter “ampliando sua capacidade de buscar novas informações”, (MENEGASSI, 1995, p. 88), para produzir seu texto.

Figura 80: Jorge – Produção da tira



Figura 81: Diagnose



A chapeuzinho vermelha ia visitar a sua vovó, mais como a raiva da chapeuzinho por causa que sua vó não lida presente no natal e ainda implica com seu piercing. E o lobo esperando a chapeuzinho para poder devorá-lo sem dó e piedade. Seis horas esperando e nada sobre chapeuzinho.

O aluno Jorge optou por construir uma tira baseada na política, abordando a corrupção. O participante explicou que “os políticos são corruptos em sua maioria e que nunca viu um político honesto, pois quando estão na campanha prometem tudo pelo povo, mas ao serem eleitos, logo esquecem o que prometeram”. Assim, “roubam o dinheiro do povo e são mentirosos”. A explicação do aluno mostra que ele fez uma crítica em sua produção escrita.

A partir de sua vivência durante as atividades, demonstrou realizar inferências, ao deixar claro que ampliou “sua capacidade de buscar novas informações” (MENEGASSI, 1995, p. 88) para produzir seu texto, a partir dos conhecimentos prévios que possui sobre o assunto, os quais foram acionados durante a leitura do texto. Cremos que nesse momento o aluno demonstrou compreensão de nível inferencial.

A respeito da apropriação da linguagem quadrinística, podemos dizer que o aluno se apropriou do estilo de linguagem do gênero trabalhado, reconhecendo-o (VERGUEIRO, 2016) e fazendo uso do mesmo em sua produção com uso de balões de diálogo e da pontuação. Podemos observar o tom jocoso da produção do aluno, como podemos notar na postura dos personagens, que se entreolham no último quadrinho e dão um fecho bem humorado a respeito da fala do personagem “político”.

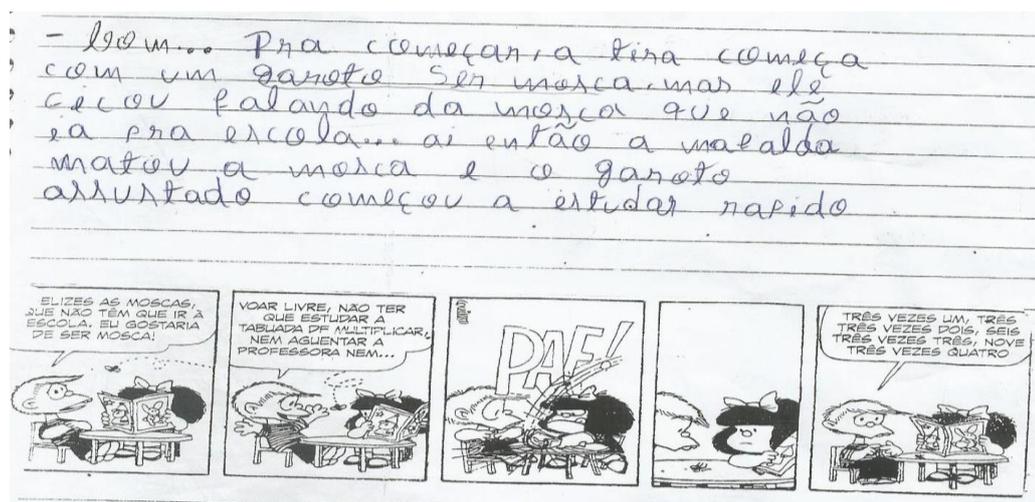
Também, ressaltamos o esmero da produção semiótica com cores que realçam a tira, ao capricho dos desenhos, destacando a expressão facial do “político” e dos demais personagens. Em comparação à diagnose, percebemos que nesta há apenas a reprodução literal do que foi lido no texto. cremos que um trabalho mais aprofundado trouxe possibilidades para que o aluno pudesse usar de sua criatividade, capacidade de crítica, de reflexão e de poder de síntese.

Figura 82: Júlio – Produção da tira



- Pegue o pão deve estar com fome...
- Obrigado, moço!
- Mas tem dois reais de taxa.

Figura 83: Diagnose



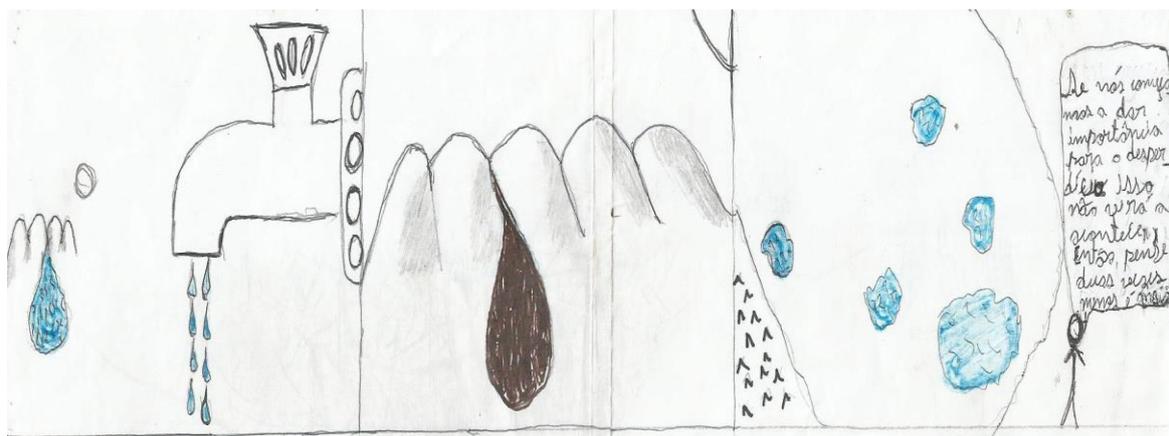
- bom...pra começar, a tira começa com um garoto ser mosca, mas ele ficou falando da mosca que não ia para a escola... ai então a Mafalda matou a mosca e o garoto assustado começou a estudar rapido.

A tira criada pelo aluno Júlio está pautada na falta de amor ao próximo, temática: questões sociais. O aluno explicou que “Um homem oferece pão a um menino de rua, que faminto, aceita. Depois, cobra dele uma taxa absurda pelo pão, demonstrando falta de amor ao próximo, uma vez que o dinheiro é mais importante do que o bem-estar das pessoas”. Assim, podemos perceber que o aluno, embora autista, expõe uma opinião bastante particular, talvez fruto de sua vivência e educação, demonstrando aqui um aspecto de autoria muito forte.

Comparando com a diagnose, percebemos um avanço no que diz respeito à sua produção escrita, na diagnose faltou o entendimento de que mosca é insignificante, não possui conhecimento, assim não tem valor, ao passo de quem o possui, é valorizado. Na produção escrita, o aluno se posicionou criticamente, usou de inferências, criou uma ponte de sentido com outros textos lidos, construindo novas informações (MENEGASSI, 2005) compreendemos que nesse momento alcançou o nível de compreensão inferencial.

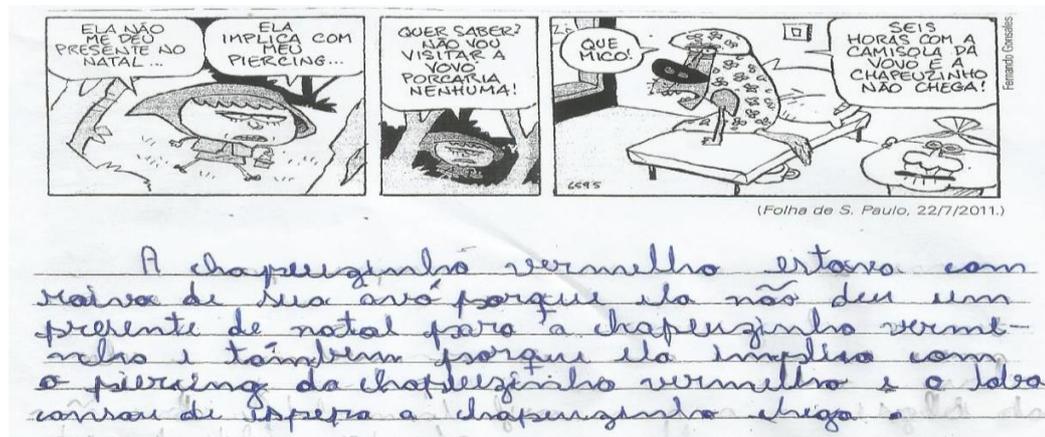
Quanto à apropriação da linguagem do gênero trabalhado, não obstante tenha demonstrado o uso de elementos específicos tais como: balões de diálogo, pontuação adequada (VERGUEIRO, 2016) mostrou resquícios de que ainda confundiu os gêneros, ao usar a palavra “fim” presente com frequência nas HQ’s. Também ressaltamos que o aluno não explorou a semiose, pois seus quadrinhos são em preto em branco. Ele não disse o porquê de preferi-los assim, se foram estratégicos ou não. Insistimos para que colorisse, mas ele não aceitou, balançando a cabeça em sentido negativo.

Figura 84: Pedro – Produção da tira



Se nós começarmos a dar importância para o desperdício, isso não virá a acontecer (desperdiçar água), então pense duas vezes, menos é mais!

Figura 85: Diagnose



A chapeuzinho vermelho estava com raiva de sua avó porque ela não deu um presente de natal para a chapeuzinho vermelho e também porque ela implica com o piercing da chapeuzinho vermelho e o lobo cansou de esperar a chapeuzinho chega.

O aluno Pedro abordou a temática questão global, cujo enfoque foram os problemas ambientais - o desperdício de água. Explanou que “as pessoas deixam a torneira aberta gastando, em vão, litros de água, prejudicando assim a natureza, por isso ocorre a escassez de água, pelo seu mal aproveitamento”. O único balão de diálogo constante no último quadrinho é uma fala do único personagem que aparece na tira, responsável pela transmissão da mensagem: “Se nós começarmos a dar importância para o desperdício, isso não virá a acontecer. Então pense duas vezes, menos é mais”.

Comparando as duas produções, destacamos que a diagnose do aluno demonstra uma narração do que ocorre na tirinha, talvez pelo assunto não ter sido explorado em sala, não permitindo com que o aluno construísse inferências e assim, pudesse expandir seu conhecimento de mundo, a fim de realizar uma leitura mais fluente. Na produção escrita, percebemos um avanço, resultado da leitura de textos anteriores como de tiras e do texto “Os grandes problemas mundiais” que abordava a poluição do ar e do solo e os efeitos de grandes obras civis sobre a natureza, ocasionando perdas de recursos naturais.

Ressaltamos que o aluno poderia ter ampliado mais sua produção, mas ainda assim, ao ouvi-lo expor e analisando sua produção, foi possível compreender que, mesmo de forma limitada, o aluno conseguiu inferenciar, avançando nesse momento no nível de compreensão leitora. O que nos fez perceber a necessidade de levar os alunos não somente ao ensino de estratégias de leitura, mas também ajudá-lo a desenvolver uma postura ativa para a produção de sentido, buscando compreender o texto

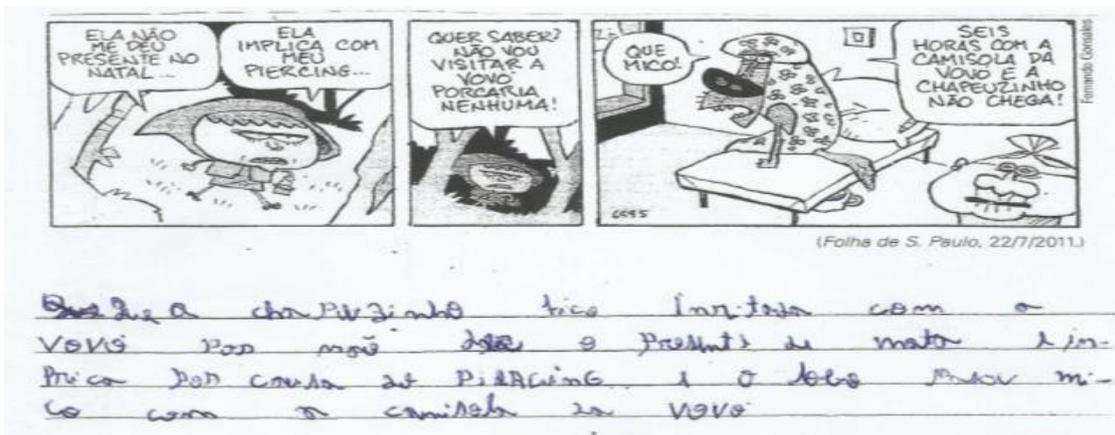
No que tange ao uso da linguagem específica do gênero, observamos poucos elementos presentes, como o uso de um único quadrinho com balão de fala, o que poderia ter sido mais explorado na tira. Ainda assim, podemos dizer que o aluno fez uso de elementos quadrinísticos.

Figura 86: Ronaldo – Produção da tira



- Se você fizer meu trabalho te dou um bombom.
- tá bom.
- Se você votar em mim como senador, eu te dou essa mala de dinheiro.
- feito!

Figura 87: Diagnose



Que a chapeuzinho ficou irritada com a vovó por não deu presente de natal e implica por causa do piercing e o lobo paga mico com a camisola da vovó.

O aluno Ronaldo também abordou a temática corrupção. Mencionou que a corrupção não está somente na política, mas também nos comportamentos entre as pessoas tal como mostrado no 1º quadrinho, quando um colega tenta subornar o outro para que ele faça seu trabalho, mediante o pagamento em bombons. No segundo quadrinho, reporta-se aos

políticos, “pois eles sempre oferecem algo em troca de votos e ao serem eleitos abandonam o povo”. Por conta desses discursos e atitudes, “os políticos sempre se dão bem”.

Consideramos a produção do aluno satisfatória, haja vista ele ser bastante tímido e pouco falante durante as aulas, mesmo assim, mostrou criatividade e autonomia em sua produção. Conseguiu fazer inferências como mostra seu posicionamento crítico ao criar uma ponte de sentido com outros textos lidos e reflexões realizadas, construindo novas informações (MENEGASSI, 2005), compreendemos que nesse momento fez inferências, alcançou o nível de compreensão inferencial.

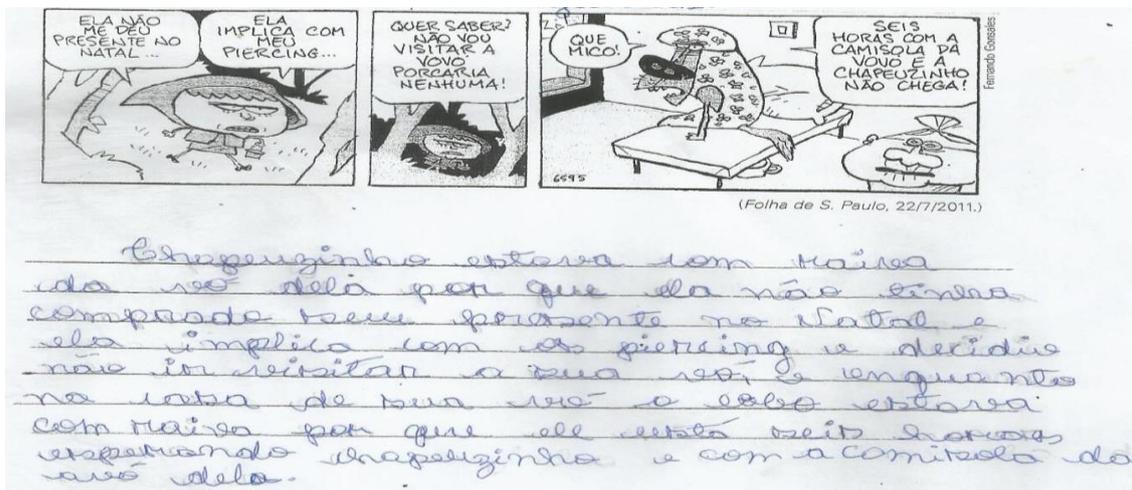
Quanto à apropriação da linguagem do gênero trabalhado percebemos que a parte visual do texto foi bastante explorada, uma vez que a expressão facial dos personagens é bastante expressiva, além do gesto corpóreo, no segundo quadrinho, como o aperto de mãos, entre os personagens. O uso do diálogo também está presente, representado por meio de balões e a pontuação satisfatória para compreensão do texto.

Figura 88: Tatiana – Produção da tira



- Amanhã, nós levaremos essa criança embora!
- Ahhh...
- Ainda bem, não aguento mais...eu sabia que devia ter abandonado.
- Ahhh...
- Espero que alguém pegue essa criança.
- Vão pegar sim
- Amor!! Uma criança.
- Vamos ficar com ela!!!
- Papa! Mama!

Figura 89: Diagnose



Chapeuzinho estava com raiva da vó dela por que ela não tinha comprado seu presente no Natal e ela implica com os *piercing* e decidiu não ir visitar a sua vó, e enquanto na casa de sua vó o lobo estava com raiva por que está seis horas esperando chapeuzinho e com a camisola da avó dela.

A aluna Tatiana mencionou a temática questões sociais, abandono de crianças. Ela contou que sua produção possui o seguinte enredo “um casal decide adotar uma criança e depois, diante do trabalho se arrepende, abandonando-o em um lugar público. Mais tarde, ela foi encontrada por outro casal que o adotou com amor”. Para o participante, isso é muito comum, uma vez que “certos pais abandonam os filhos à própria sorte, como se fossem animais. Isso ocorre mesmo na casa de parentes como tia, avó, avô” etc.

O enredo da tira da aluna nos parece se reportar a um caso considerado real, haja vista a relação intertextual que ela apresenta. Indagada, apenas disse que se baseou em outros textos, mas não contou a história de fato.

Observando a produção escrita, vemos que na diagnose, a aluna não saiu de uma postura representativa, contando apenas o que estava vendo e lendo na tira de forma superficial, ao passo que na produção escrita, houve inferência. A leitura apresentada da tira produzida deixa de ser superficial e parte para um aprofundamento, apresentando informações que vão além das discussões estabelecidas em classe durante o PI, e das leituras realizadas de outras tiras que abordaram o abandono de animais e de crianças. Destarte, a aluna ampliou “sua capacidade de buscar novas informações” (MENEGASSI, 1995, p. 88), aliando aos seus

próprios conhecimentos, talvez vivências ao seu conhecimento de mundo. Consideramos que nesse momento, temos o nível de compreensão inferencial.

Sobre a apropriação da linguagem própria do gênero abordado, podemos ver que houve um investimento na semiose, com cores diversificadas, balões, uso da pontuação conforme nos mostra as interjeições e demais sinais de pontuação, denotando que a aluna aplicou tais conceitos, considerando a linguagem própria do gênero trabalhado, conforme foi lhe repassado durante sua participação em nosso PI. Segundo VERGUEIRO (2016), compreender a linguagem dos quadrinhos contribui para a compreensão do gênero, possibilitando o leitor a desenvolver habilidades leitoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Mestrado Profissional em Letras (Profletras) tem como proposta de pesquisa o desenvolvimento de um projeto pautado na pesquisa-ação, quando pesquisadores e participantes se envolvem de modo cooperativo no problema a ser investigado. O projeto deve ser aplicado em uma turma do ensino fundamental em que atuamos como professor. O foco da pesquisa é a investigação de um problema relevante em sala de aula, a respeito do qual desenvolveríamos um projeto de intervenção em busca de respostas. A problemática levantada consistia na dificuldade dos alunos em ler textos multimodais, em especial, o gênero tira.

Como docente da rede pública há 16 anos e há dez atuando na mesma escola, vínhamos observando a problemática da leitura e sempre refletindo a respeito disso. Assim, não foi difícil escolher o objeto de estudo, uma vez que a baixa proficiência leitora tem elevado o baixo desempenho escolar de nossos alunos, não somente em LP, como nas demais disciplinas, prejudicando o acesso deles às séries mais avançadas.

Dessa forma, para o desenvolvimento de nosso estudo, tendo como foco a leitura, procuramos escolher um gênero que os alunos demonstrassem dificuldade em ler, em refletir, em se posicionar criticamente, e por isso escolhemos um gênero multimodal muito presente no material didático dos alunos, cuja abordagem nem sempre possui o propósito de aprofundar a leitura mediante atividades de interação e reflexão, uma vez que é usado, na maioria das vezes, apenas como pretexto gramatical: as tiras. Esse gênero é de alta relevância social e de circulação bastante abrangente, já que sua presença é maciça em sítios na internet, em jornais, em revistas e em livros didáticos.

Após a escolha do gênero a ser trabalhado, ancoramo-nos nos estudos de Menegassi (2005) e de Solé (1998) como referenciais teóricos e metodológicos para o trabalho com o texto na sala de aula, especificamente a leitura; apoiamo-nos nos estudos de Bakhtin (1997); nas colocações de Koch e Elias (2012) sobre leitura interativa, em Kleiman (2002); em Rojo (2009) a cerca do letramento e multiletramentos; em Vieira (2007), no que tange à multimodalidade, e em Ramos (2017) e Vergueiro (2016) no que diz respeito ao letramento visual, à importância e à relevância desse gênero discursivo como forma plural de texto presente nos materiais didáticos. Quanto à linguagem específica do gênero escolhido, nosso trabalho foi focado na observação de aspectos peculiares à leitura, como a importância de articular as linguagens verbal e visual para a compreensão textual, bem como a percepção do caráter crítico e reflexivo do gênero.

Partimos da hipótese de que o trabalho com o gênero multimodal tira pode contribuir para a formação do leitor, podendo ampliar o nível de compreensão leitora dos sujeitos. Dessa forma, propusemos desenvolver e implementar um PI que viesse contribuir para a formação do leitor, elevando o nível de compreensão leitora dos participantes. Destacamos que para a implementação de nosso PI utilizamos o modelo didático de Lopes-Rossi (2011), com adaptações. Elaboramos atividades que foram realizadas por meio de oficinas organizadas por módulos. Salientamos que nossa pesquisa foi direcionada à leitura, entretanto houve também, a produção escrita, com o intuito de melhor analisar se nossos objetivos foram alcançados, se nossa hipótese foi confirmada.

Propomos como objetivo geral analisar as possibilidades de contribuições do gênero tira para a formação de leitores, usando as tecnologias como suporte potencializador da aprendizagem e, como específicos: i) verificar se, as oficinas propostas, mediante as atividades de leitura, favoreceram as articulações das diferentes linguagens presentes no gênero; ii) identificar os níveis de compreensão leitora no qual se encontram os sujeitos participantes da pesquisa.

Como categorias de análise para nossa pesquisa, propusemos o nível de compreensão leitora dos alunos, ancorados nos estudos de Menegassi (1995), considerando, especificamente, a etapa de compreensão e seus níveis: literal, inferencial e interpretativo; e as formas de apropriação do gênero multimodal as quais consideramos: linguagem visual (imagens), linguagem quadrinística (balão, legenda, onomatopeia, pontuação), baseado nos pressupostos de Ramos (2017) e Vergueiro (2016).

De posse da produção final dos alunos, após aplicação das oficinas de leitura do gênero em questão, partimos para as observações finais acerca dos resultados, tendo como parâmetro, a comparação das respostas dos alunos na diagnose e na produção final (criação de tiras). Assim, comparamos o antes e o depois a partir das análises das respostas dos alunos, mediante a leitura que fizeram das tiras apenas lidas, sem contextualização e das que foram produzidas por eles, após a participação em nosso PI. Consideramos os estudos de Menegassi (1995) para avaliarmos o nível de compreensão leitora dos alunos e, apoiamo-nos em Ramos (2017) e Vergueiro (2016) para analisarmos quanto à apropriação do gênero multimodal trabalhado em classe.

Buscamos comparar desde a diagnose, quando fizemos dois momentos de leitura de tiras, conforme relatamos. No primeiro, deixamos os alunos à vontade para escolher uma tira e levar para a sala de aula. Como os assuntos abordados eram diversos, os alunos demonstraram não possuir conhecimento de mundo para realizar inferências, do qual

deduzimos que, por isso, a leitura foi superficial, de nível de compreensão literal. Então, resolvemos promover um segundo momento, levando para a classe duas tiras, as quais se referiam a assuntos já conhecidos por eles, mas que exigiam, mesmo assim, certa reflexão. O resultado foi o mesmo: leitura superficial e nível de compreensão literal, apenas.

Partindo desse resultado, elaboramos um Projeto pedagógico (PI) com atividades que desenvolvessem a leitura e também a apropriação do gênero multimodal, com a finalidade de que os alunos compreendessem melhor os textos lidos, contextualizando-os, dando oportunidade de reflexão e de criticidade antes da leitura e da produção do gênero.

Compreendemos que é necessário concebermos a leitura a partir de uma perspectiva interacionista, dialógica da língua, quando os sujeitos são vistos como atores sociais que se constroem e são construídos no texto. Nessa perspectiva, Koch e Elias (2012) preconizam que o leitor é o responsável por construir o sentido do texto, mediante despertar para o uso de estratégias de leitura, tais como seleção, antecipação, inferência e verificação, capazes de mobilizar vários tipos de conhecimentos que o leitor possui armazenado em sua memória. Segundo Menegassi (2005) essas estratégias são fundamentais para a compreensão textual e devem ser desenvolvidas nos alunos. Elas permitem a mobilização de conhecimentos importantes para o processamento textual como o conhecimento prévio, o conhecimento de mundo e o conhecimento linguístico.

Segundo Solé (1998), aprendemos quando, em contato com novas informações, reorganizamos nossos conteúdos já assimilados e ampliamos nosso conhecimento prévio, tornando-os mais completos e complexos ao relacioná-los a novos conteúdos. Cremos que é preciso motivar, levar o aluno a encontrar sentidos do para quê se lê um texto, conscientizar-se de sua importância na sociedade, pois dessa forma, ele armazena conteúdo e é estimulado à leitura, à pesquisa e consegue ativar conhecimentos prévios, caso contrário, não haverá aprendizagem significativa, o que pode ocorrer ao receberem textos sem que possuam conhecimento a respeito do assunto abordado.

Por estarmos também apoiados nos pressupostos de Bakhtin (1997), partimos da perspectiva dialógica da linguagem, uma vez que ela é a base principal sobre a qual se apoia a concepção de linguagem considerada em nossa pesquisa – interação autor-texto-leitor- a qual preconiza que o texto é um lugar de interação, cujo sentido é construído pelo leitor, que age e interage com o texto, mediante as pistas textuais dadas pelo autor e os conhecimentos acumulados que possui. A palavra é formada de duas faces “Ela é determinada tanto pelo fato *de* que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 107), logo compreendemos que ela dialoga tanto com

o locutor quanto com o ouvinte. Dessa forma, é por meio da interação que os sujeitos dialogam dentro de determinados contextos e gêneros.

Assim, concebemos que o trabalho com o gênero proposto, dada sua complexidade, requer do aluno a necessidade de apropriação, de reconhecimento do gênero, a fim de que possam, por meio da leitura, desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, do qual sabemos que é um continuum, mas que precisa ser estimulado, para que se tenham resultados futuros. Assim, compreendemos que a leitura de textos multimodais necessita de atividades que fomentem o avanço dos níveis de compreensão leitora, bem como saber articular também as várias linguagens nele envolvidas, por entendermos que o sentido do texto é construído mediante a interação texto-sujeitos (KOCH ; ELIAS, 2012).

Ao retomarmos nosso primeiro objetivo específico - verificar se, as oficinas propostas, mediante as atividades de leitura, favoreceram as articulações das diferentes linguagens presentes no gênero – identificamos que todos os alunos envolvidos fizeram uso de elementos do gênero, ainda que de forma limitada. O uso desses elementos, mesmo de forma limitada, mostrou que os alunos se apropriaram da linguagem composicional dos quadrinhos, ensinada em classe, levando-nos a crer que houve um favorecimento das articulações das linguagens verbal e visual, pelo fato de eles terem feito uso desses elementos nas produções, contribuindo assim para a leitura desse gênero.

Todavia, as análises dos dados nos mostram que eles apresentaram dificuldades em relação à leitura do gênero quando se tratou de articular essas linguagens sem que fossem conduzidos a observar detalhes visuais e demais linguagens pertencentes aos quadrinhos, como mostra a oficina II, módulo I, o que deverá ocorrer, também, em atividades futuras, caso eles ainda tenham necessidade de condução. Como se trata de leitores em formação, cremos que o trabalho com o gênero tira, contribuiu para esta formação, pois os alunos se apropriaram das linguagens apresentadas, mesmo de forma parcial, usando-as nas produções escritas, conforme podemos observar nas produções das tiras por eles realizadas.

Ressaltamos que apesar de abordarmos diversos elementos pertencentes à linguagem quadrinística, não houve diversificação no uso desses elementos, o mais usado foi o balão com oito ocorrências, seguido de legenda, usada uma vez e da onomatopeia, duas vezes, o que nos levou a pensar que a apropriação foi parcial. Percebemos, também, o cuidado que os alunos tiveram com a pontuação, conforme orientação da professora pesquisadora em classe. Não sabemos se a ausência de diversificação ocorreu por falta de compreensão ou preferência do aluno, ou ainda, por ausência de poder de síntese, uma vez que a tira é sucinta e requer um grande número de informação em curto espaço.

No que tange ao nosso segundo objetivo específico - identificar os níveis de compreensão leitora no qual se encontram os sujeitos participantes da pesquisa – percebemos que, ao responderem durante as oficinas sobre alguma tira, cujo conteúdo ainda não tinham conhecimento ou se tinham não era suficiente para uma leitura mais fluida, eles permaneceram, na maioria das vezes, no nível de compreensão literal, reproduzindo de forma idêntica, o significado explícito no texto, sem muitos avanços, apesar de alguns alunos responderem de forma mais próxima ao nível de compreensão inferencial, como ocorreu no módulo II, oficinas III e IV.

Entretanto, quando foram estimulados a acionar conhecimentos prévios e a ampliar conhecimento de mundo por meio das atividades de nosso PI e, especificamente, quando foram convidados a produzir o gênero, usando o conhecimento adquirido por meio das oficinas, percebemos que o resultado foi melhor, consoante podemos notar nas produções das tiras, principalmente quando o assunto se referia à vivência deles, alcançando até mesmo, em nosso entendimento, o nível de compreensão inferencial nessas produções. Quando cada aluno fez a leitura de sua tira para a turma ou individualmente para a professora, depreendemos que, quanto mais informação proveniente de seu conhecimento de mundo ele possuir, mais previsões poderá fazer ao ler e escrever um texto, facilitando sua leitura, sendo capaz de fazer inferências, levantar hipóteses, possibilidades e predições, importantes para alcançar uma compreensão coerente e global de um texto.

Assim, a respeito de nosso objetivo geral, o qual consistia em analisar as possibilidades de contribuições do gênero tira para a formação de leitores, usando as tecnologias como suporte potencializador da aprendizagem, podemos apontar que as atividades elaboradas por meio de oficinas, trouxeram resultados significativos: constatamos, por meio das oficinas de Letramento visual, que os participantes puderam se apropriar, ainda que forma limitada, da linguagem quadrinística e aplicar nas produções, o que contribuiu para a compreensão do gênero e, conseqüentemente, facilitará a leitura de outros textos multimodais; Percebemos ainda, que a leitura do texto multimodal gênero tira favoreceu o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica do aluno, quando foram abordadas temáticas próximas da realidade na qual ele vive, cremos que isso foi possível por ele já possuir conhecimento de mundo sobre o assunto, além de tê-lo ampliado durante nosso PI.

Tais afirmações podem ser comprovadas pelo fato de a maioria deles, ao construir suas tiras, escolherem temas com os quais têm ou já tiveram alguma experiência pessoal. Das três temáticas sugeridas, uma delas foi escolhida cinco vezes: questões sociais (falta de amor ao próximo e abandono de crianças ou animais), ao passo que as demais, foram escolhidas

apenas por um aluno cada; ainda, foi muito mais fácil para os alunos refletirem e se posicionarem criticamente diante de assuntos trabalhados, lidos e debatidos em sala do que sobre assuntos dos quais não houve uma contextualização anterior. Apesar de os alunos terem produzido a tira da qual falaram, não teria sido fácil ler, nem mesmo produzi-la, caso não tivessem ampliado o conhecimento de mundo a respeito dos assuntos dos quais trataram. Por conta dos assuntos trabalhados e das atividades aplicadas, chegaram ao nível de compreensão inferencial na atividade de produção textual que realizaram.

Logo, deduzimos que atividades com textos que tenham relação com assuntos próximos aos alunos, contribuem para o desenvolvimento da habilidade leitora, porque mobilizam e ativam o conhecimento prévio, de mundo, que possuem, ajudando-o na elaboração de sua própria leitura. Consideramos também, o resultado das produções satisfatório, no que tange à produção do gênero, após um extenso trabalho de leitura, reflexão, exposição e debates de assuntos com o intuito de ampliar e acrescentar novas informações no repertório dos alunos. Isso contribuiu para que os participantes obedecessem ao comando de produção e produzissem textos que se enquadrassem às exigências feitas, o que foi possível pela aplicação das oficinas.

Dessa forma, podemos explicitar que a hipótese levantada por nós inicialmente, de que o trabalho com o gênero multimodal tira contribui para a formação do leitor, podendo ampliar o nível de compreensão leitora dos sujeitos foi confirmada parcialmente, uma vez que os alunos não utilizaram todos os recursos da linguagem dos quadrinhos em suas produções, nem diversificaram conforme mostram as tiras que criaram, embora tenhamos mostrado outras opções, além das que eles usaram. Outrossim, pelo fato de que a ampliação do nível de compreensão leitora, do literal para o inferencial, ter ocorrido, mais explicitamente, nas produções dos alunos, a partir de temáticas trabalhadas em classe e um tanto próximas da realidade em que vivem ou que estão acostumadas a lidar. O que a nosso ver, comprova nossa hipótese.

Ao iniciarmos nossa pesquisa, tínhamos algumas indagações: as ausências de práticas de leitura significativas têm levado os alunos a uma leitura menos profícua de textos multimodais? A escola precisa estimular o letramento visual, pois imagens e recursos gráficos estão cada vez mais presentes nos diversos gêneros discursivos, sobretudo nos textos multimodais, fazendo-se necessária sua abordagem na escola? Os espaços de aprendizagem não têm dado importância ao uso das tecnologias como ferramenta de apoio no ensino de língua portuguesa? Todas respondidas ao final de nossa pesquisa.

Diante do resultado, podemos responder que há uma necessidade em se trabalhar a leitura de forma interativa, alterando um estilo de trabalho que ora se perpetua, que é o de apenas ler e responder a perguntas para então, ler, debater, refletir e produzir. Em se tratando de textos multimodais, entendemos que é preciso despertar no aluno um novo olhar para o letramento visual, haja vista que a maioria dos textos que circulam na vida social e demais gêneros que surgem são multimodais e necessitam de um novo olhar, pois são imbuídos de mídias, portanto interativos. No que tange às tecnologias, apesar de o uso ter se restringido ao Datashow e a atividades na internet, cremos que esse apoio foi fundamental para que as aulas se tornassem mais motivadoras e atrativas.

Sendo assim, nossas indagações comprovam que, práticas significativas de leitura, letramento visual e tecnologias podem contribuir para o avanço na formação leitora dos alunos. Percebemos também, que atividades de motivação, de observação da linguagem composicional, da visual, das estratégias de leitura, de exposição e reflexão permitiram que os alunos chegassem ao nível de compreensão inferencial, especificamente, nas atividades de produção textual, conforme vimos, quando puseram em prática os conhecimentos adquiridos durante nosso PI para a produção da tira. Segundo Menegassi (2005), para a formação de um leitor competente, é necessário que se trabalhe, em sala de aula, com estratégias de leitura a fim de que o aluno aprenda a desenvolver a capacidade leitora e consiga ler com propriedade textos de diversos gêneros que circulam na sociedade da qual ele faz parte.

Gostaríamos de ressaltar que o trabalho com o gênero tira constitui um desafio para o professor de LP, posto que seu conteúdo é complexo e requer conhecimento de mundo por parte do aluno, cabendo à escola ampliá-lo, fazendo-o construir novas informações por meio da leitura, da pesquisa, da produção, do debate, da reflexão, etc. É importante que a escola busque expandir esse conhecimento, levando-os a pesquisar a respeito daquilo do qual vão ler, pois isso os estimula a ser um leitor fluente no futuro: aquele que lê e busca informação para ler melhor. Na diagnose, não fizemos um trabalho de estímulos, ele ficou restrito ao ler e responder, logo os resultados não demonstraram avanços, enquanto que, após nosso PI, os resultados foram melhores, uma vez que focamos nosso trabalho no estímulo e na busca do conhecimento por parte do aluno, dessa forma, os resultados foram melhores.

Acreditamos que o caminho para uma melhor leitura de textos multimodais esteja na forma de se trabalhar essa leitura, criando condições em sala de aula que permitam a interação entre leitor e texto, uma vez que ensinar a ler não é apenas pedir para que os alunos leiam o texto e respondam às questões sobre ele, mas sim, que reflitam, que opinem e que pensem. No caso da tira, é necessário que o aluno construa um letramento visual para conjugar as

linguagens verbais e não verbais imbricadas no gênero e faça também, uso das estratégias de leitura, ensinadas na escola, a fim de que possam avançar na compreensão leitora desse gênero, dialogando com texto e autor, como já mencionamos, e, assim, construir novas informações.

Podemos afirmar que esta pesquisa nos trouxe contribuições significativas ao nos oportunizar dialogar com conhecimentos teórico-metodológicos a respeito da importância do letramento visual e do trabalho com as estratégias de leitura nas aulas de LP para a formação leitora dos alunos. Cremos que, nossa pesquisa não se finda às reflexões aqui apresentadas, uma vez que poderá ser ampliada, suscitando novas abordagens e outros aspectos peculiares à leitura de textos multimodais. Assim, esperamos que nossa pesquisa contribua para os estudos a respeito do gênero, no que tange à sua importância quanto à formação leitora, à luz da concepção interacionista da linguagem. Desejamos que, possa colaborar com aqueles que possuem interesse nessa área.

REFERÊNCIAS

- ANGROSINO, Michel. **Etnografia e observação participante**; tradução José Fonseca; consultoria, supervisão e revisão desta edição Bernardo Levgoy. - Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARROJO R. (MENEGASSI, R. J.). **Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor**. Maringá PR: EDUEM, 2005, p. 15-43.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.
- COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. 1ª ed. – São Paulo: Parábola editorial, 2016.
- DIONÍSIO, A. P. *Gêneros multimodais e multiletramento*. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz.; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3. Ed. ver. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- GERHARDT, Engel & SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 26/03/2018.
- GHUEDIN, Evandro. **Questão de método na construção da pesquisa em educação**. Evandro Ghuedin, Maria Amélia Santoro Franco – São Paulo: Cortez, 2008. <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textosmultimodais/> Acesso em: 11 de dezembro de 2018.
- JUNIOR, Rivaldo Capistrano. **Ler e Compreender Tirinhas**. In: ELIAS, Vanda Maria (org.) Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura. 1ª ed., 4ª reimpressão,- SP: Contexto, 2018.
- KATO, M. **A Natureza da leitura e da escritura**. São Paulo: Ática, 1987.
- KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. 9ª edição, Campinas, SP: Pontes.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Maria Vanda. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.
- LEFFA, Wilson J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In:

LEFFA, Vilson J. ; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **Atividades de leitura de gêneros discursivos na escola**. Oficina disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SIGET_III/artigos/Lopes-Rossi.pdf acesso em 22/03/2018. Acesso em: 26/03/2018.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola editorial, 2011. p. 69-81.

MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino**. Maringá PR: EDUEM, 2005, p. 15-43.

MENEGASSI, R. J. **Perguntas de Leitura**. In: Menegassi, R. J. (Org.) **Leitura e ensino**. 2ª ed. Maringá PR: EDUEM, 2010, p. 167-190.

PERFEITO A. M.; OHUSCHI, M.C.G.; BORGES, C. A. G. Bula de remédio: da teoria à prática em sala de aula. In: **Bakhtin: cultura e vida**. E.M.R. OSÓRIO (org.) São Carlos: Pedro e João e Editores, 2010. P. 51-75.

RAMOS, Paulo Eduardo. **Tiras cômicas e Piadas: Duas leituras, um efeito de humor**. 2007, 177f. Parte I. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

RAMOS, Paulo Eduardo. **Tiras cômicas e Piadas: Duas leituras, um efeito de humor**. 2007, 148f. Parte II. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

RAMOS, Paulo. **Tiras no Ensino** -1ª ed. – São Paulo: Parábola editorial, 2017.

RIBEIRO, A. E. **Tecnologia e poder semiótico: escrever hoje**. Revista Texto Livre: Linguagem e Tecnologia. v.8, n.1, 2015, p. 112-123.

ROJO, R. **Gêneros Discursivos do Círculo de Bakhtin e Multiletramentos**. In: Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs . São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane Helena R. (Roxane Helena Rodrigues) **Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos**/Roxane Rojo, Jacqueline Barbosa. -1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

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

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**/Roxane Rojo, Eduardo Moura [org.], São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Ler, leitura, compreensão: sempre falamos da mesma coisa?** In: TEBEROSKY, Ana et al. **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003. Disponível em: http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/T/TEBEROSKY_Ana/Compreensao_De_Leitura_A_Lingua_Como_Procedimento/Liberado/Cap_01.pdf. Acesso em: 26/01/2018.

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

VERGUEIRO, Waldomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. – São Paulo, Contexto, 2016.

VIEIRA, Josenia Antunes [et al.]. **Reflexões sobre a Língua Portuguesa: uma abordagem multimodal**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ZANINI, M. **Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna**. Acta Scientiarum, v. 21, n. 1, 1999, p.79-84.