



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CAMPUS IV
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

GLAUCIA MARIA DE SALES

**LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL: DIDATIZAÇÃO SOCIOCognITIVA DO
GÊNERO DISCURSIVO TIRINHA**

**MAMANGUAPE-PB
2015**

GLAUCIA MARIA DE SALES

**LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL: DIDATIZAÇÃO SOCIOCognITIVA DO
GÊNERO DISCURSIVO TIRINHA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da prof^a. Dr^a. Carla Alecsandra de Melo Bonifácio, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

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

**MAMANGUAPE-PB
2015**

S163l Sales, Glaucia Maria de.
Leitura e produção textual: didatização sociocognitiva do
gênero discursivo tirinha / Glaucia Maria de Sales.-
Mamanguape-PB, 2015.
134f. : il.
Orientadora: Carla Alecsandra de Melo Bonifácio
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCEMM
1. Linguística. 2. Linguagem e letramento. 3. Gênero
discursivo. 4. Tirinha. 5. Leitura. 6. Produção textual.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

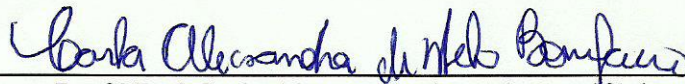
GLAUCIA MARIA DE SALES

**LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL: DIDATIZAÇÃO SOCIOCognITIVA DO
GÊNERO DISCURSIVO TIRINHA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Letras –
PROFLETRAS – da Universidade Federal
da Paraíba, como requisito para obtenção
do título de Mestre.

Aprovada em: 21 / 08 / 2015

MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA



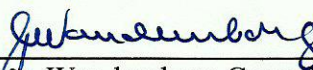
Prof.^a Dr.^a Carla Alecsandra de Melo Bonifácio
Orientadora (PROFLETRAS/UFPB)



Prof.^a Dr.^a Iara Ferreira de Melo Martins
Membro Externo (PROFLETRAS/UEPB)



Prof.^a Dr.^a Marluce Pereira da Silva
Membro Interno (PROFLETRAS/UFPB)



Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel
Suplente (PROFLETRAS/UFPB)

Aos meus pais, que sempre me incentivaram; além de serem o maior exemplo de que a diligência sobre os estudos nos humaniza enquanto seres pensantes.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me acompanhar, por me capacitar, por guiar os meus passos com discernimento e pela possibilidade de sonhar e realizar;

Aos meus pais, Gildo e Zilda, pela inspiração, exemplo, força, incentivo, apoio e amor;

Aos meus irmãos, Glêdycy e Gildo Jr., e à minha família, pela torcida e por serem tão presentes, mesmo durante a minha ausência;

À minha orientadora, Professora Dr.^a Carla Alecsandra, que, desde a Especialização, mostrou-se acessível; pela partilha de conhecimentos e pelas orientações conduzidas com seriedade e competência;

Às Professoras Doutoras Laurênia Souto Sales e Marluce Pereira, pelas contribuições ofertadas no Exame de Qualificação;

À Professora Dr.^a Roseane Nicolau, por me ceder, gentilmente, o livro Tirinha do seu filho Marcos Nicolau;

À primeira turma do Profletras/UFPB, pela construção de saberes durante as aulas, pela união, amizade e apoio mútuo durante esses dois anos de convivência;

À UFPB, ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Profletras) e a todos os professores que contribuíram para minha formação pessoal, acadêmica e profissional;

Aos amigos, pelo companheirismo e pelos momentos de alegria, sorriso e descontração;

Por fim, a todos que, de maneira explícita ou tácita, torceram para que mais este sonho se tornasse realidade.

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!*
(MÁRIO QUINTANA, 1997)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo desenvolver um projeto de leitura e produção textual a partir do gênero discursivo tirinha, aplicado em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, composta por vinte alunos, de uma escola do município de Santa Rita – Paraíba, e apresentar os resultados obtidos com o projeto. A partir de um diagnóstico realizado com a turma em questão, ratificamos as deficiências na leitura e na produção escrita do gênero tirinha. Ademais, percebemos que as orientações pedagógicas, nos livros didáticos, voltadas para a produção escrita do gênero tirinha ainda são escassas, o que também justificou a elaboração de um projeto de intervenção pedagógica, objetivando a superação dessas dificuldades. O ensino de Língua Portuguesa a partir de gêneros apresenta um indicador das principais deficiências de leitura e de escrita presentes em sala de aula, além de servir como um guia para nortear o professor em seu agir docente e na elaboração de materiais didáticos voltados para esses percalços. Assim, para este trabalho, ancoramo-nos nos pressupostos teóricos de Bakhtin (2011) e Fiorin (2006) acerca dos gêneros discursivos, pelas pesquisas de Marcuschi (2008), pelos estudos das estratégias de leitura de Solé (1998), pelas pesquisas sobre o ensino de leitura e produção escrita a partir de gêneros de Koch e Elias (2012, 2013), entre outros; observando, também, as orientações dos PCN (1998). Seguindo o modelo da sequência didática proposta por Lopes-Rossi (2011), dividimos o projeto em duas etapas: 1ª) projeto de leitura, segmentado em quatro momentos; 2ª) projeto de produção escrita, subdividido em seis momentos. No que se refere aos procedimentos metodológicos que embasaram a análise dos nossos *corpora*, que são as atividades de leitura e as tirinhas produzidas pelos alunos ao final do projeto, fizemos uma análise comparativa entre a atividade de diagnóstico e as produções escritas após a aplicação da sequência didática, atentando para os aspectos discursivos e composicionais do gênero tirinha. Confirmando a nossa hipótese, a análise dos resultados indica que, após o desenvolvimento do projeto de intervenção, houve avanços significativos na leitura e na produção escrita dos alunos.

Palavras-chave: Gênero Discursivo. Tirinha. Leitura. Produção Textual.

ABSTRACT

This study aims to develop a reading and text production project using the discursive genre 'comic strip', applied in a 5th grade class of elementary school, composed by twenty students, in the municipality of Santa Rita - Paraíba, and to present the results of the project. After a diagnosis made with the present group, we confirmed the deficiencies in reading and writing production of the comic strip genre. Furthermore, we noticed that the teaching guidelines in textbooks aimed at the production of written comic strips are still scarce, which also justified the development of a pedagogical intervention project, aiming at overcoming these difficulties. The teaching of Portuguese Language from genres presents an indicator of the main limitations in reading and writing present in the classroom, in addition to serving as a guide to conduct the teacher in his teaching acting and development of teaching material facing these mishaps. Thus, this study was anchored by theoretical assumptions of Bakhtin (2011) and Fiorin (2006) about discursive genres, the research of Marcuschi (2008), the study of Solé's reading strategies (1998), the research on the teaching of reading and text production from genres by Koch and Elias (2012, 2013), among others, and following the guidelines of the PCN (1998). Following the model of the didactic sequence proposed by Lopes-Rossi (2011), the project was divided into two stages: 1st) reading project, which was divided into four moments; 2nd) written production project, divided into six moments. Regarding the methodological procedures used as the basis for the analysis of our *corpora*, which are the reading activities and strips produced by the students at the end of the project, we made a comparative analysis between the diagnosis activity and the written productions, after the application of the didactic sequence, paying attention to the discursive and compositional aspects of the genre comic strip. Confirming our hypothesis, the analysis of the results indicates that after the development of the intervention project, there have been significant advances in the reading and written production of the students.

Keywords: Discursive Genre. Comic Strip. Reading. Text Production.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01. Poesia de Clarice Lispector.....	22
Figura 02. Tirinha da Mafalda (exemplo 1).....	23
Figura 03. Anúncio publicitário Club Med de viagem	23
Figura 04. Tirinha da Mafalda (exemplo 2).....	30
Figura 05. Tirinha de Calvin & Haroldo.....	30
Figura 06. Tirinha de <i>Peanuts</i>	31
Figura 07. Tirinha da Mafalda (atividade de diagnóstico).....	52
Figura 08. Tirinha de Chico Bento (atividade de leitura).....	69
Figura 09. Tirinha de Chico Bento (atividade de leitura).....	73
Figura 10. Tirinha da Mônica (atividade de leitura).....	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Características dos gêneros na perspectiva bakhtiniana.....	22
Quadro 02: Questionamentos auxiliares de compreensão textual por Solé (1998).....	38
Quadro 03: Estratégias de produção textual por Koch e Elias (2013).....	41
Quadro 04: Sequência didática proposta de Lopes-Rossi (2011).....	43
Quadro 05: Momentos do projeto de leitura.....	47
Quadro 06: Momentos do projeto de produção textual.....	48
Quadro 07: Questionamentos da atividade de diagnóstico de leitura.....	52
Quadro 08: Questionamentos iniciais sobre o gênero tirinha.....	56
Quadro 09: Estrutura composicional do gênero tirinha.....	65
Quadro 10: Questionamentos auxiliares da produção escrita.....	89

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 OS GÊNEROS DISCURSIVOS	16
1.1 Um panorama acerca dos gêneros discursivos	16
1.2 Composição, Conteúdo Temático e Estilo dos gêneros	21
1.3 A relação entre Texto, Discurso e Gênero	25
1.4 O ensino de Língua Portuguesa a partir de gêneros discursivos	26
1.5 O gênero discursivo tirinha	28
2 LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	34
2.1 Leitura e Produção Textual de acordo com os PCN	34
2.2 Estratégias de leitura	37
2.3 Aspectos da produção escrita	39
2.3.1 Estratégias de produção textual	41
2.4 Sequência didática proposta por Lopes-Rossi	42
3 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: PROJETO DE LEITURA DO GÊNERO TIRINHA	45
3.1 Procedimentos Metodológicos	45
3.2 Contexto da pesquisa	50
3.3 Atividade de diagnóstico de leitura	51
3.4 Projeto de leitura do gênero discursivo tirinha e análise do primeiro <i>corpus</i> (atividades de leitura)	55
3.5 Considerações acerca do projeto de leitura	83
4 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: PROJETO DE PRODUÇÃO ESCRITA DO GÊNERO TIRINHA E DIVULGAÇÃO	85
4.1 Atividade de diagnóstico de produção escrita	85
4.2 Projeto de produção escrita do gênero discursivo tirinha	88
4.2.1 Análise do segundo <i>corpus</i> (produções escritas das tirinhas)	92
4.3 Considerações acerca do projeto de produção escrita do gênero tirinha	97
4.4 Divulgação das produções escritas através da revista de tirinhas	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	104
ANEXOS	106

ANEXO A - Declaração de Aprovação no Exame de Qualificação	106
ANEXO B - Certidão de Aprovação do trabalho pelo CEP – Comitê de Ética em Pesquisa	107
ANEXO C - Folha de rosto do CONEP para pesquisa envolvendo seres humanos.....	108
ANEXO D - Carta de Anuência	109
ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Orientação para Alunos).....	110
ANEXO F - TERMO DE ASSENTIMENTO	113
ANEXO G - Atividade de Diagnostico de Leitura e Produção Escrita	115
ANEXO H - Atividades desenvolvidas no projeto de leitura e produção textual.....	116
ANEXO I - Revista de Tirinhas dos alunos do 5º ano A.....	122

INTRODUÇÃO

Entre os principais desafios da educação básica, está a promoção das habilidades da leitura, compreensão textual, análise linguística e da produção escrita de gêneros. Essas competências são requisitos básicos para a formação de leitores proficientes que podem exercer a cidadania de forma plena na sociedade contemporânea.

A leitura é alicerce não apenas para a Língua Portuguesa, mas para todas as disciplinas e esferas sociais. Através das práticas de leitura e escrita, o indivíduo é capaz de agir e interagir em diversos contextos sociais, compreender o mundo que o cerca, posicionar-se como um ser pensante e crítico, apto para fazer cumprir seus direitos e deveres; atuando, desse modo, como um legítimo cidadão.

O ensino de Língua Portuguesa e o trabalho docente centrado nas habilidades de leitura e escrita a partir de gêneros discursivos são orientações que têm sido vislumbradas por alguns pesquisadores¹; sendo contempladas, também, pelos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais² (BRASIL, 2008).

Essas recomendações vêm sendo aplicadas, embora ainda a passos lentos, por profissionais de educação que buscam por propostas pedagógicas mais atualizadas e que possam gerar resultados mais eficazes na aprendizagem. O trabalho pedagógico de Língua Portuguesa a partir de gêneros apresenta um indicador dos principais problemas de leitura e de escrita presentes em sala de aula, além de servir como um guia para nortear o professor em seu agir docente e na elaboração de materiais didáticos voltados para esses percalços.

Desse modo, a partir de inquietações pessoais enquanto professora de Língua Portuguesa, em relação às deficiências na leitura e na produção escrita da turma com a qual trabalhamos, emerge o presente trabalho de pesquisa. Ademais, percebemos que as orientações nos livros didáticos voltadas, especialmente, para a produção escrita do gênero tirinha são ainda escassas, o que também serviu como motivação para o desenvolvimento de um projeto de leitura e produção textual do gênero em questão.

Os participantes da pesquisa são formados por vinte alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, sendo catorze meninos e seis meninas, de uma escola da rede municipal da cidade de Santa Rita, região metropolitana de João Pessoa, no estado da Paraíba.

¹Marcuschi (2008), Fiorin (2006), Cavalcante (2006), Koch e Elias (2012, 2013), Dionísio; Machado; Bezerra (2010), Lopes-Rossi (2011), entre outros estudiosos.

² Direcionamentos elaborados pelo Governo Federal, em 1998, que norteiam a educação pública no Brasil. Iremos nos referir, a partir desse momento, apenas como PCN.

Desse modo, o objetivo geral do nosso trabalho é desenvolver um projeto de leitura e produção textual a partir do gênero discursivo tirinha com o citado grupo discente e apresentar os resultados obtidos com o projeto. A partir da delimitação do nosso objetivo geral, apresentamos os objetivos específicos, que são:

- Diagnosticar as deficiências de leitura e de produção escrita do gênero tirinha;
- Implementar uma proposta de intervenção através de um projeto de leitura e produção escrita do gênero tirinha e da aplicação de uma sequência didática;
- Motivar nos alunos a disposição e o gosto pela leitura de tirinhas;
- Ampliar as habilidades de compreensão textual do gênero tirinha;
- Apresentar a estrutura composicional do gênero tirinha (composição, conteúdo temático e estilo), bem como os aspectos discursivos e sua função social;
- Analisar as produções escritas e as tirinhas produzidas pelos alunos após o projeto;
- Divulgar as produções escritas dos alunos através de uma revista de tirinhas.

A nossa hipótese é a de que, após a realização de todas as etapas do projeto, os alunos serão capazes de assimilar as características do gênero tirinha; de executar uma leitura proficiente, não apenas realizando a decodificação de palavras e frases, mas atentando para os aspectos discursivos e composicionais do gênero, bem como compreender as ideologias, extrair significados provenientes das entrelinhas e dos aspectos não verbais do gênero e; por fim, produzir uma tirinha, de acordo com o que foi proposto no projeto.

Assim, ancorados pelos pressupostos teóricos de Bakhtin (2011) acerca dos gêneros discursivos, pelas pesquisas relacionadas aos gêneros de Fiorin (2006) e de Marcuschi (2008), pelas estratégias de leitura de Solé (1998), pelas pesquisas sobre o ensino de leitura e produção escrita a partir de gêneros de Koch e Elias (2012, 2013) e tomando como modelo a sequência didática proposta por Lopes-Rossi³(2011), realizamos o projeto de leitura e produção textual do gênero tirinha.

Em relação aos procedimentos metodológicos que respaldaram as nossas observações acerca das atividades de leitura e das produções das tirinhas, que constituem os *corpora* da nossa pesquisa, faremos uma análise das atividades de leitura e das tirinhas produzidas pelo grupo discente, atentando para as características discursivas do gênero em questão.

³ Doutora em Linguística e professora da Universidade de Taubaté, onde leciona nos cursos de Letras, Especialização em Leitura e Produção de Gêneros Discursivos e Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (Mestrado). Atua em projetos de pesquisa sobre gêneros discursivos no ensino de leitura e produção escrita; desenvolvimento de habilidades de leitura e ensino de língua portuguesa.

Além das deficiências relacionadas à leitura e à escrita do gênero tirinha na turma do 5º ano, essa pesquisa também se justifica pela escassez de orientações pedagógicas, nos livros didáticos, voltadas, especialmente, para a produção escrita desse gênero. Encontrarmos, com facilidade, atividades envolvendo a leitura e a interpretação textual de tirinhas nos livros didáticos; entretanto, no que se refere, mormente, à didatização da produção textual desse gênero, percebemos que as orientações pedagógicas são exíguas.

A tirinha é adequada à faixa etária do público-alvo, faz parte do cotidiano dos mesmos, faz parte das histórias em quadrinhos; apresenta composição, conteúdo temático e estilo relativamente simples, condizente com o nível de maturidade dos alunos e traz características verbais e não verbais, o que costuma despertar um envolvimento maior dos alunos dessa série.

Na faixa etária do 5º ano do ensino fundamental, fase em que os alunos estão começando a ter um contato maior com gêneros, a leitura de textos mais curtos e a mescla de elementos verbais e não verbais irão atrair a atenção dos alunos.

Como os textos, em sua maioria, são permeados por humor, os alunos terão a oportunidade de começar a fazer inferências para captar as ideias que perpassam pelos diálogos, começarão a atentar para as críticas que emanam das entrelinhas, poderão se tornar mais atentos aos detalhes que fazem a diferença na compreensão dos sentidos e poderão relacionar a temática da tirinha com alguns problemas políticos, sociais, culturais, econômicos. Por serem textos breves, a facilidade para o estímulo da leitura será ascendente, os alunos serão despertados a buscar por outras tirinhas e por outros textos, fazendo com que a leitura seja prazerosa e progressiva.

Por conseguinte, acreditamos que a realização desse projeto pode contribuir com outros professores e com os demais profissionais da educação, através da partilha de experiências reais em sala de aula que sinalizam resultados positivos no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

No que tange ao aspecto organizacional do trabalho, a presente pesquisa está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, discorreremos sobre algumas noções teóricas sobre os gêneros discursivos na perspectiva de Bakhtin (2011), que sistematizou a circularidade dos enunciados produzidos e utilizados no âmbito social; assim como a concepção de gênero por Brait (2014) e Fiorin (2006). Abordaremos também as estruturas composicionais dos gêneros; os propósitos discursivos; as propriedades que os gêneros podem adquirir; e a relação entre discurso, texto e gênero. Ainda no primeiro capítulo, trataremos sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa a partir de gêneros, que é uma proposta

vislumbrada por teóricos e pelos documentos oficiais que regem as políticas educacionais do país.

O segundo capítulo é dedicado aos aspectos relativos à leitura e à produção textual. Nele, centraremos a nossa atenção nas habilidades de leitura e escrita a partir das propostas dos PCN e teceremos algumas reflexões sobre as estratégias de leitura de Solé (2011) e sobre alguns aspectos da produção escrita. O capítulo termina com uma abordagem sobre a sequência didática sugerida por Lopes-Rossi (2011), cujo modelo foi utilizado por nós na elaboração do projeto.

O terceiro capítulo é destinado à primeira intervenção pedagógica, através do projeto de leitura do gênero tirinha. Inicialmente, discorreremos sobre a metodologia utilizada na análise dos *corpora*, faremos a contextualização da pesquisa, apresentaremos a atividade de diagnóstico realizada com a turma do 5º ano, acompanhada de algumas observações acerca da diagnose das habilidades de leitura. Em seguida, discorreremos sobre a sequência didática aplicada e sistematizaremos cada uma das etapas do projeto de leitura do gênero tirinha. Por fim, faremos a análise do primeiro *corpus* da pesquisa, que são as atividades de leitura realizadas pelo grupo discente após a aplicação da sequência didática de Lopes-Rossi (2011) e teceremos as considerações sobre o projeto de leitura.

O quarto capítulo é destinado à segunda intervenção pedagógica, através do projeto de produção escrita do gênero, e à divulgação da revista de tirinhas. Abriremos o capítulo discorrendo sobre a atividade de diagnóstico, dessa vez relacionada à produção escrita e depois faremos algumas reflexões sobre a diagnose. Na sequência, relataremos sobre como intercorreu cada uma das seis etapas do projeto, bem como sobre a aplicação da sequência didática e, em seguida, realizaremos a análise das tirinhas produzidas pelos alunos, que compõem o segundo *corpus* da pesquisa. Em seguida, faremos algumas considerações acerca dos resultados obtidos através projeto de produção escrita e discorreremos sobre a divulgação das produções dos alunos através da revista de tirinhas.

Por fim, teceremos as considerações finais do trabalho.

1 OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Neste capítulo, discutiremos acerca de alguns pressupostos teóricos que fundamentaram a nossa pesquisa. Assim, abordaremos sobre a concepção de gênero discursivo proposta por Bakhtin (2011), Brait (2014) e Fiorin (2006), abordando desde a concretização da linguagem em enunciados e como estes foram sendo articulados até chegarmos à ideia dos gêneros. Posteriormente, discutiremos sobre os elementos que constituem os gêneros, como a composição, o conteúdo temático e o estilo, de acordo com Koch e Elias (2012, 2013). Logo após, faremos um paralelo entre as noções de discurso, texto e gênero e, em seguida, refletiremos sobre o ensino de Língua Portuguesa a partir de gêneros. Por fim, encerraremos o capítulo abordando o gênero discursivo tirinha, que foi utilizado no projeto de leitura e produção escrita que elaboramos.

1.1 Um panorama acerca dos gêneros discursivos

Mikhail Bakhtin (1895) foi um importante teórico russo e estudioso da linguagem humana; foi a partir dele que os gêneros discursivos foram sistematizados. Antes, o estudo dos gêneros se limitava à classificação categórica da esfera poética, retórica e literária da linguagem.

Na concepção linguística do século XIX, a função comunicativa da linguagem estava sobreposta à função da formação do pensamento individual humano, isso implica em dizer que a necessidade da comunicação entre os indivíduos se encontrava subestimada e a interação comunicativa era desconsiderada. (Bakhtin, 2011). Propunha-se que não havia a necessidade de outros participantes na comunicação discursiva, bastando o falante e o seu enunciado e, assim, o ouvinte era concebido como um ser de compreensão passiva.

Nesse contexto, urge a necessidade de diferentes parâmetros para analisar a linguagem proveniente das interações humanas. Brait ratifica que os estudos que Bakhtin “desenvolveu sobre os gêneros discursivos considerando não a classificação das espécies, mas o dialogismo do processo comunicativo, estão inseridos no campo dessa emergência.” (BRAIT, 2014, p. 152). Esclarecendo como se dá a interação discursiva e preconizando a perspectiva dialógica da linguagem, Bakhtin afirma que:

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa participação responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. [...] Toda compreensão da fala viva, do

enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva. (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Desse modo, Bakhtin⁴ assevera que a interação entre os interlocutores é o princípio maior do funcionamento da linguagem, configurando-se como uma profícua relação discursiva. Bakhtin traz importantes contribuições para os estudos da linguagem, sistematizando o campo dos gêneros do discurso, isto é, a maneira pela qual os indivíduos expressam suas ideologias e propósitos comunicativos, seja de forma escrita ou oral. Esses enunciados obedecem a uma forma padrão relativamente estável em relação à forma e à função, de acordo com determinadas esferas discursivas.

Fiorin também enfatiza afirmando que “só se age na interação, só se diz no agir e o agir motiva certos tipos de enunciados, o que quer dizer que cada esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados.” (FIORIN, 2006, p. 61).

Embora os gêneros sigam certa padronização, não podemos definir que tais enunciados são estáveis, pois eles estão em constante adaptação às mais diversas situações comunicativas. Bakhtin (2011) reforça constantemente a ideia de que os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, o que implica em afirmar que é importante considerar a historicidade dos gêneros, que eles estão em contínua mudança e que não existe nenhuma normatividade, indicando que as características e as fronteiras dos gêneros podem ser mutáveis. Para este teórico, “a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso.” (BAKHTIN, 2011, p. 282).

Percebemos, assim, que os gêneros sofrem constantes alterações com o passar do tempo e estão “em contínua mudança em seu repertório, pois, à medida que as esferas de atividade se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros desaparecem ou aparecem, gêneros diferenciam-se, gêneros ganham um novo sentido.” (FIORIN, 2006, p. 65).

Não há como desagregar a vida humana dos gêneros, pois estamos em contínua interação uns com os outros, das atividades mais formais às mais informais. Mantemos contato perene no cotidiano com os amigos, com os familiares, com desconhecidos, no âmbito profissional, no meio acadêmico, nas relações políticas, comerciais, jurídicas, administrativas ou nas festividades, por exemplo. Todas essas situações são permeadas por enunciados relativamente estáveis, orais ou escritos, que se materializam nos gêneros.

⁴Em sua obra *Estética da Criação Verbal* (2011), Bakhtin utiliza a denominação gêneros do discurso e gêneros discursivos.

A autora Mônica Cavalcante complementa o que acabamos de mencionar ratificando que “há uma variedade considerável de motivos que fazem os indivíduos interagirem uns com os outros para, por exemplo, informar, persuadir, reclamar, gerar uma ação, solicitar, contar uma história, enunciar, ensinar, etc.” (CAVALCANTE, 2013, p. 44).

A depender dos objetivos pretendidos, o sujeito molda o seu enunciado de acordo com certos padrões consolidados no âmbito social e, simultaneamente, a mensagem é compreendida pelo outro que reconhece o gênero. Os gêneros são relativamente estáveis, pois:

[...] a repetição de determinados propósitos comunicativos gera formas de comunicação que terminam por se consagrar, mas que, a depender das práticas sociais e das convenções impostas pelo meio em que circulam podem sofrer mais variação, ou menos. (CAVALCANTE, 2013, p. 49).

Por essa razão, o professor de Língua Portuguesa deve primar pelo ensino da língua a partir de gêneros, para que o aluno, além de perceber a língua em situações reais de funcionamento, seja capacitado para empregar os gêneros adequados às situações exigidas pelo contexto social, para que ele esteja preparado para ingressar no mercado de trabalho, para que seja iniciado na esfera acadêmica e para que ele possa exercer a cidadania de forma plena na sociedade contemporânea.

As pesquisas em torno dos gêneros discursivos não são algo novo, como muitos podem considerar. Marcuschi⁵ (2008) diz que os gêneros já são temas de estudos há, pelo menos, dois séculos, desde a época de Platão. Fiorin (2006) também afirma que o Ocidente opera com gêneros desde a Grécia antiga. O termo “gênero” vem sendo frequentemente usado em diversas áreas de pesquisa, assumindo, desse modo, um caráter multidisciplinar. Porém, o que é tema de nosso interesse é o significado desse termo na Linguística e como o trabalho com gêneros pode auxiliar o professor de Língua Portuguesa, pois “o trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas.” (MARCUSCHI, 2008, p. 149).

Ainda trilhando na perspectiva de Bakhtin (2011), os propósitos discursivos do falante, dotados de individualidade e subjetividade, são condicionados ao gênero selecionado. É possível perceber que os indivíduos, de modo natural e espontâneo, utilizam e produzem textos de acordo com os parâmetros estruturais já estabelecidos em diferentes esferas sociais.

⁵ Para Marcuschi (2008), as expressões “gênero textual”, “gênero discursivo” ou “gêneros do discurso” podem ser utilizadas sem distinção, exceto nos casos em que se pretende focar em algum fenômeno específico. Entretanto, nesta obra, o autor utiliza o termo gênero textual.

Verificamos a existência de uma estrutura básica para os gêneros provindos de ações como: fazer um convite, ministrar uma palestra, escrever uma dissertação, uma resenha ou um artigo científico, fazer uma lista de compras, produzir uma sinopse de um filme, elaborar um anúncio publicitário, uma tirinha, redigir uma ata, emitir uma nota fiscal, confeccionar um rótulo de um produto, preparar um discurso político, organizar um manual de instruções, redigir um mandado de segurança ou uma sentença jurídica, contar uma piada, criar uma *charge*, ler um sermão ou uma crônica, fazer uma paródia e organizar um *blog*, entre outros exemplos; visto que “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo.” (BAKHTIN, 2011, p. 282).

Dialogando com o pensamento de Bakhtin, Fiorin (2006) reforça a ideia de que os enunciados são condicionados pelas condições e objetivos próprios de cada esfera de ação e não se concretizam fora dela, ou seja, “essas esferas de ação ocasionam o aparecimento de certos tipos de enunciados, que se estabilizam precariamente e que mudam em função de alterações nessas esferas de atividades.” (FIORIN, 2006, p. 61).

Podemos observar, ainda, que todas as ações citadas são realizadas através de modelos estratégicos já convencionados no âmbito social. Embora esses modelos estratégicos textuais (orais e escritos) sejam reconhecidos e utilizados pela sociedade, eles não são impermeáveis e podem ser moldados aos contextos, desde que mantenham a essência dos padrões estabelecidos, visando alcançar diferentes propósitos comunicativos. Sendo assim:

[...] o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social (Miller, 1984) corporificadas na linguagem, somos levados a ver os gêneros como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcação se tornam fluidos. (MARCUSCHI, 2008, p. 151).

Ainda de acordo com Marcuschi (2008), os gêneros podem exercer determinado controle social, pois a sociedade os utiliza para se inserir em determinados contextos e para agir e interagir em determinadas situações ou para estabelecer decisões.

Basta pensarmos que o que faz a escritura de um pesquisador assumir sua cientificidade, entre outros fatores, são os parâmetros dos gêneros acadêmicos, como é o caso dos artigos científicos e das teses de doutorado. Da mesma forma, o que compele para que um requerimento seja deferido é o caráter desse texto.

O gênero exerce também um papel essencial no estabelecimento de uma decisão; é o caso de uma ordem de prisão e de um alvará de soltura, por exemplo, emitidos pelo órgão competente; a diferença entre esses documentos decisivos, entre fatores de outra natureza, está no aspecto formal-estrutural de ambos os gêneros. Dessa forma, os gêneros discursivos vão além de intenções comunicativas, mas também são formas de ação e controles sociais.

Bakhtin complementa, ainda, abordando sobre a heterogeneidade dos gêneros discursivos e os diferencia em primários (simples) e secundários (complexos). Como gêneros primários, podemos citar o diálogo cotidiano, o relato familiar e a carta, por exemplo. Já o romance, o discurso científico e o discurso político são considerados gêneros complexos por sua estrutura mais organizada e complexa. Segundo esse estudioso:

[...] A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 2011, p. 279).

Ao usar a denominação gêneros do discurso, Bakhtin leva em consideração as ideologias, os valores e princípios que estão por trás dos gêneros. A concepção de gênero do discurso transmite a ideia de algo mais amplo, mais abstrato que irá se materializar, de acordo com as esferas discursivas, em gêneros específicos, os quais seguem determinados padrões socioculturalmente estabelecidos. Assim, o discurso é corporificado na forma dos gêneros discursivos.

Os gêneros discursivos, além de cooperar com a organização e o equilíbrio das ações comunicativas do dia a dia, estão inseridos nas propostas didáticas contemporâneas. De acordo com os PCN, “a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.” (BRASIL, 1998). A compreensão e a produção oral e escrita de diversos gêneros discursivos conjecturam a ampliação de diversas habilidades que devem ser trazidas para as práticas docentes.

É sabido que os diversos textos com os quais nos deparamos, sejam aqueles que escolhemos para ler e produzir ou aqueles que chegam até nós, aleatoriamente, obedecem a um padrão mínimo em relação à sua estrutura e composição. Tal evento confirma que a tarefa de contabilizar e delimitar a tipologia textual é árdua, pois, além de serem numerosos, os gêneros, enquanto práticas sociocomunicativas, sofrem constantes modificações em sua composição, podendo, ainda, derivar novos gêneros.

Ainda de acordo com Bakhtin (2011), todos os enunciados possuem uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Os usuários da língua produzem um vasto número de gêneros discursivos orais e escritos e fazem uso com propriedade e desenvoltura. É essencial enfatizar que, embora os gêneros discursivos sigam um molde de certa forma padrão, eles estão sujeitos a modificações e readaptações, se assim o contexto social exigir. O autor ressalta que “a concepção sobre a forma do conjunto do enunciado, isto é, sobre um determinado gênero do discurso, guia-nos no processo do nosso discurso.” (BAKHTIN, 2011, p. 286).

Koch e Elias (2013), fundamentadas nas pesquisas de Bakhtin (2011), também defendem a ideia segundo a qual os indivíduos, ao se envolverem em diferentes práticas sociais, desenvolvem uma competência metagenérica possibilitando a produção e o entendimento apropriados dos diversos contextos dos gêneros discursivos. Essa competência defendida pelas autoras é de essencial importância, tendo em vista que ela guiará o usuário da língua a exercer com competência a produção e a compreensão dos diferentes gêneros.

Os gêneros discursivos, ainda, são reconhecidos de acordo com o tema que propõem, com os intuítos comunicativos, com o estilo e com sua composição, como veremos no tópico a seguir.

1.2 Composição, Conteúdo Temático e Estilo dos gêneros

Sabemos que os gêneros discursivos não são práticas sócio-comunicativas estanques e que podem sofrer variações em sua tessitura composicional, entretanto, os gêneros apresentam algumas características indissociáveis à sua estrutura textual. “Todo gênero, em sua composição, possui uma forma, além de conteúdo e estilo.” (BAKHTIN, 2011, 289).

De acordo com Bakhtin (2011), “cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual. É o primeiro momento do enunciado que determina as suas peculiaridades semântico-composicionais.” (Bakhtin, 2011, p. 289)

Koch e Elias (2013), trilhando na perspectiva bakhtiniana, resumem as características dos gêneros discursivos, as quais organizamos no quadro a seguir.

Quadro 01: Características dos gêneros na perspectiva bakhtiniana

Os enunciados são relativamente estáveis, pois os gêneros seguem um plano composicional.
Os gêneros são diferenciados, ainda, pelo conteúdo temático e pelo estilo.

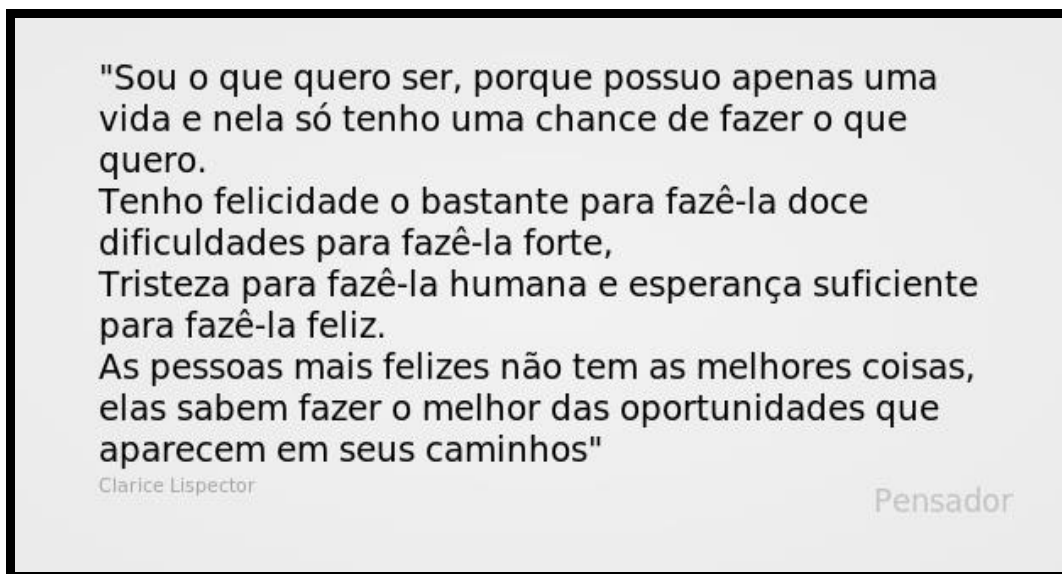
Os gêneros são escolhas, haja vista os propósitos comunicativos do sujeito enquanto enunciador.

Podemos verificar que, para Koch e Elias (2013), a composição dos gêneros será constituída pela forma de organização e distribuição das informações expostas no *corpus* do texto, bem como as características não verbais, como as imagens e os esboços gráficos. O conteúdo temático é o assunto/tema sobre o qual o texto irá tratar e o estilo se refere à forma de organização do conteúdo temático ao longo do texto.

Para as autoras, todo gênero será determinado de acordo com sua esfera de atuação e de acordo com as combinações entre a composição, o conteúdo temático e o estilo.

Para facilitar a compreensão acerca dos componentes básicos dos gêneros discursivos (composição, conteúdo temático e estilo), acompanhemos, a seguir, a leitura de três gêneros discursivos e, em seguida, faremos alguns comentários acerca da estrutura composicional dos gêneros.

Figura 01: Poesia de Clarice Lispector.



Fonte: <http://pensador.uol.com.br/frase/MjUxODEw/>

Figura 02: Tirinha da Mafalda (exemplo 1)



Fonte: <http://silemplenovoo.blogspot.com.br/2011/03/e-se-for-felicidade-mafalda.html>

Figura 03: Anúncio publicitário Club Med de viagem



Fonte: <http://www.jblog.com.br/negociosepropaganda.php?itemid=8894>

Ao lermos os textos 1, 2 e 3, somos capazes de identificar em quais gêneros eles se enquadram, pois, cada um deles segue um padrão já conhecido e consolidado pelas práticas sociais de leitura e escrita.

Através da competência metagenérica, somos capazes de afirmar que o texto 1 é uma poesia, o texto 2 é uma tirinha e o texto 3 se trata de um anúncio publicitário.

Em relação à composição dos gêneros, temos:

Texto 1: Por se tratar de uma poesia, observamos que o texto é distribuído em versos.

Texto 2: Observamos elementos não verbais e o texto está distribuído em balões de falas.

Texto 3: Há elementos não verbais, como a imagem que passa a ideia de férias, descanso e lazer e, por se tratar de um anúncio publicitário, o texto tenta persuadir o leitor.

Já em relação ao conteúdo temático, observamos:

Texto 1: Incita a sensibilidade e a expressão de sentimentos, provocando emoções no leitor.

Texto 2: Apresenta cunho humorístico e aborda, entre outros aspectos, o cotidiano, o comportamento humano e valores sociais.

Texto 3: Observamos um texto curto, claro e objetivo, com predomínio da função apelativa.

Em relação ao estilo, temos:

Texto 1: Preocupação com a forma e escolhas lexicais que favorecem o sentido figurado.

Texto 2: Texto curto e linguagem predominantemente informal.

Texto 3: Texto curto e com linguagem conotativa, buscando persuadir o leitor.

Embora o tema “felicidade” tenha circundado os três textos, observamos que, cada um deles foi estruturado de uma maneira peculiar, obedecendo a um formato relativamente padronizado e com uma função específica no âmbito social. Por conseguinte, podemos verificar que os autores tiveram a liberdade para suas escolhas lexicais e construíram os textos de acordo com suas preferências, mas eles não puderam desconsiderar a relativa constância a que os gêneros discursivos obedecem.

Tomando por base as considerações construídas até o momento, podemos inferir que o conceito de gênero é apoiado no conhecimento sociocultural dos usuários da língua, em suas práticas efetivas e pela função desempenhada por eles no contexto social.

Podemos observar, também, que cada gênero apresenta um estilo peculiar, embora alguns sejam mais ou menos flexíveis que outros a serem moldados pelos autores. Ademais, vimos ainda que os gêneros podem sofrer adaptações advindas das necessidades socioculturais dos falantes, tanto em relação a sua forma, quanto em relação a sua estrutura ou composição.

Notamos, assim, que os gêneros discursivos possuem diversas propriedades, confirmando a ideia de que, embora os gêneros mantenham certos padrões, não podemos defini-los como estáveis, pois estão em permanente adaptação aos mais diferentes contextos comunicativos. É importante que essas peculiaridades textuais fiquem claras para o professor para que ele possa transmitir os conteúdos com segurança e clareza para o seu alunado.

Trilhando nessa concepção, discutiremos, a seguir, sobre a estreita relação entre as concepções de discurso, texto e gênero, conceitos fundamentais ao estudo dos gêneros discursivos.

1.3 A relação entre Texto, Discurso e Gênero

De acordo com o que vem sendo abordado, observamos que é cada vez mais difícil separar os conceitos de texto e discurso, uma vez que as pesquisas contemporâneas afirmam que esses conceitos são complementares na realização enunciativa. Bakhtin afirma que:

[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinantes falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. (BAKHTIN, 2011, p. 274).

Também com base nos estudos de Marcuschi (2008), podemos dizer que o discurso está inserido na esfera do dizer, isto é, algo mais abstrato pelo fato de carregar ideologias, princípios e significações que podem influenciar outros sujeitos da comunicação. O texto está inserido no plano da organização, configuração e materialização desse dizer. O gênero será o responsável pelo regulamento dessa enunciação, a depender das intenções comunicativas que o contexto social exigir.

Marcuschi (2008) expõe como essas definições entre texto, discurso e gênero foram se tornando estreitas ao mostrar a evolução do conceito de texto por Adam (*apud* MARCUSCHI, 2008), que o concebia como uma unidade abstrata, pura, sem considerar suas condições de produção, ou seja, de forma descontextualizada. Porém, nove anos depois, Adam (*apud* MARCUSCHI, 2008) reformula a concepção de 1990, e reconhece que o texto deve estar inserido nas práticas discursivas e interligado tanto a sua historicidade quanto ao seu contexto de produção.

Após essa mudança de concepção por Adam (*apud* MARCUSCHI, 2008), que agora reconhece o texto como um objeto concreto na teoria linguística, o discurso é reconhecido como uma realização singular e específica; enquanto o gênero é reconhecido como uma variedade de práticas discursivas reguladas socioculturalmente. A distinção entre esses três conceitos torna-se basicamente metodológica.

Desse modo, fica evidente que o discurso é uma “enunciação em que entram os participantes e a situação sociohistórica de enunciação. Além disso, entram aspectos pragmáticos, tipológicos, processos de esquematização e elementos relativos ao gênero.” (MARCUSCHI, 2008, p. 84). Brait complementa, afirmando que “enunciado e discurso pressupõem a dinâmica dialógica da troca entre sujeitos discursivos no processo da comunicação, seja num diálogo cotidiano, seja num gênero secundário.” (BRAIT, 2014, p.

157). Em relação ao texto, percebemos que é “o observável, o fenômeno linguístico empírico que apresenta todos os elementos configuracionais [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 84).

Após compreendermos as ideias de discurso e de texto, podemos compreender a constituição de gênero discursivo:

Entre o discurso e o texto está o gênero, que é aqui visto como prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. Sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social em que surge e circula. (COUTINHO, 2004, p. 35-37 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 84).

Os gêneros são práticas textuais sociodiscursivas, legitimadas no âmbito social. O texto será moldado pelo gênero. É uma escolha que carrega em si implicações tanto na estrutura composicional, quanto no seu propósito comunicacional.

Desse modo, vislumbramos a relevância para o professor em exemplificar o funcionamento da língua através dos gêneros discursivos, pois os gêneros comprovam como a língua é materializada no universo. Ao lidar com exemplos reais e concretos da linguagem, os alunos poderão visualizar como a língua (gem) funciona e atentar para as ideologias e objetivos discursivos que ali subjazem.

É com base nessas afirmações que abordaremos sobre a perspectiva de ensino de Língua Portuguesa a partir de gêneros discursivos, que consideramos ser de grande valia para o trabalho docente.

1.4 O ensino de Língua Portuguesa a partir de gêneros discursivos

Partindo do consenso de que não há como dissociar os gêneros das esferas sociais; ou seja, a sociedade está imersa em textos e os indivíduos estão em constante interação com o seu semelhante de diferentes formas, como já mencionamos; faz-se premente que os gêneros discursivos sejam integrados ao âmbito escolar.

Trilhando na perspectiva dos PCN, é válido salientar que:

[...] a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos esses que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção. Se é de esperar que o escritor iniciante redija seus textos usando como referência estratégias de organização típica da oralidade, a possibilidade de que venha a construir uma representação do que seja a escrita só estará colocada se as atividades escolares lhe

oferecerem uma rica convivência com a diversidade de textos que caracterizam as práticas sociais. (BRASIL, 1998, p. 25-26).

Embora os PCN façam referência ao uso dos gêneros em aulas de língua portuguesa, demonstrando certo avanço nas perspectivas de ensino, Marcuschi (2008) considera as orientações insuficientes, principalmente no que diz respeito à seleção de gêneros, diante da multiplicidade existente. O cerne das propostas docentes contemporâneas que precisa ser ressaltado é que o gênero não deve ser utilizado apenas como um mero figurante para o ensino de Língua Portuguesa.

Fiorin também alerta sobre a prudência com o trabalho pedagógico de língua materna com os gêneros para não cair nas obsoletas regras normativas de ensino:

Depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros, apareceram muitos livros didáticos que veem o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto, e seu ensino torna-se, então, normativo. Sob a aparência de uma revolução no ensino de Português está-se dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava gramática. (FIORIN, 2006, p. 60).

Logo, torna-se oportuno um trabalho docente de Língua Portuguesa associado a exemplos reais e concretos da linguagem em funcionamento. Para Marcuschi:

[...] todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados (orais e escritos), ‘concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana.’ E com essa posição teórica chegamos à união do gênero ao seu envolvimento social. Não se pode tratar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas. (BAKHTIN *apud* MARCUSCHI, 2011, p. 155).

Por esse motivo, consideramos de grande pertinência o ensino de Língua Portuguesa a partir de gêneros, visto que os alunos poderão observar como a língua exerce seu papel social em contextos palpáveis. Assim, com base na vivacidade desempenhada pelos gêneros, podemos afirmar que:

[...] os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos. Nesse sentido, podemos dizer que a tipicidade de um gênero vem de suas características funcionais e organização retórica. (MARCUSCHI, 2008, p. 159).

As práticas de leitura, fala e escrita fazem parte da construção de sentido dos textos que circulam na sociedade e do desenvolvimento cognitivo do indivíduo, cooperando com a formação de um aluno-cidadão crítico e capaz de agir e interagir em diversos contextos sociais das atividades linguísticas.

A docência de língua materna pautada em gêneros que circulam na sociedade possibilitará uma aprendizagem significativa, pois os alunos estarão envolvidos em contextos reais e concretos, contribuindo com o desenvolvimento de competências e habilidades textuais e comunicativas, em diferentes esferas sociais. Desse modo, “os gêneros discursivos podem ser apreciados em seu dinamismo e exuberância de formas.” (BRAIT, 2014, p. 164).

O professor dispõe de um número extenso de gêneros orais e escritos que perpassam pela sociedade como, por exemplo: receita culinária, poesia, poema, crônica, charge, história em quadrinhos, tirinhas, *charge*, fábula, cartaz, convite, piada, bula, crônica, artigo de opinião, artigo científico, resenha, fichamento, carta, lista, ingresso, reportagem, notícia, classificado de jornal, cartão, conto, revista, jornal, crítica de filme, sinopse, *curriculum vitae*, requerimento, ofício, ata, nota fiscal, debate, entrevista, bilhete, horóscopo, seminário, palestra, *e-mail*, *blog*, entre outros.

Como as turmas geralmente são heterogêneas, o docente precisará adequar o gênero discursivo à faixa etária da turma, bem como verificar a maturidade exigida para a compreensão, qual gênero faz parte do cotidiano dos alunos e o interesse do grupo discente para com o conteúdo temático do gênero.

Dando sequência ao desenvolvimento do trabalho, discutiremos, agora, acerca do gênero discursivo adotado para o projeto que elaboramos.

1.5 O gênero discursivo tirinha

A tira de jornal, ou apenas tirinha, é um gênero discursivo cuja constituição é organizada em pequenas narrativas sequenciais e é composta pela circularidade de enunciados. Está presente no cotidiano de crianças, jovens e adultos e pode ser encontrada em revistas, jornais, livros didáticos, revista de quadrinhos, etc. Em sua obra intitulada Tirinha, Nicolau relata que:

Nascida da necessidade dos jornais de diversificar seu conteúdo diário junto ao público leitor, esse gênero [a tirinha] ganhou expressividade nos Estados Unidos e se espalhou pelo mundo revelando quadrinhistas e conquistando legiões de fãs, dado esse seu caráter bem humorado. (NICOLAU, 2007, p. 10).

Com surgimento nos Estados Unidos há mais de cem anos, este gênero começou a ser confeccionado devido à falta de espaço físico nos jornais de circulação regular como um passatempo. Para Nicolau, o jornal foi se tornando um material impresso de leitura diária pela população, foi quando houve a necessidade da diversificação dos conteúdos dos jornais para acompanhar a demanda das grandes cidades. Foi nesse ínterim que surge a tirinha, “proporcionando uma leitura diária divertida e provocativa de uma realidade metaforizada”. (NICOLAU, 2007, p. 24)

A nomenclatura “tirinha” reporta-se ao formato textual do gênero, que é como um “recorte” de um jornal. De acordo com Nicolau:

Ao longo da sua existência de exatos cem anos, a tirinha mantém uma participação ativa na imprensa tanto com temáticas banais, quanto com questões sociais, políticas e filosóficas mais sérias, mesmo que para fazer rir. E, assim como o artigo, a crônica, o editorial, com seu caráter opinativo, a tira de jornal apresenta ainda uma linguagem estética verbal e não verbal, capaz de burlar censuras e servir de bandeiras ideológicas em momentos de crises sociais, como aconteceu em diversos países. (NICOLAU, 2007, p. 9).

Trazendo conteúdos críticos, humorísticos, satíricos, políticos, sociais, metafísicos, culturais, a tirinha foi sendo propagada por diversos países e hoje se tornou um gênero conhecido e apreciado por muitas pessoas no mundo inteiro. Assim:

A tira é uma excelente forma de expressão para o autor colocar suas vivências, experiências e problemas da vida cotidiana. Com economia de espaço e tempo, o humorista gráfico consegue captar a atenção do leitor muitas vezes a partir de uma proposta mordaz, irônica e com pluralidade de sentido. (MAGALHÃES, 1996, *apud* NICOLAU, 2007, p. 24).

Ainda sobre esse gênero, Dionísio, Machado e Bezerra (2010) assinalam que a tirinha, predominantemente encontrada em revistas e jornais, é composta por um número menor de quadrinhos, embora seja, eventualmente, possível encontrar histórias mais longas. Segundo essas autoras, a preferência pelas tiras fechadas parece ocorrer pela “economia de espaço e o acesso à narrativa completa numa mesma edição, já que o leitor atual de periódicos dificilmente seria seduzido a acompanhar, a cada número, um capítulo da história.” (DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2010, p. 216).

Entre as tiras de jornal mais conhecidas, podemos citar as tirinhas de Mafalda, por Quino, na Argentina; as de Calvin & Haroldo, de Bill Watterson, nos Estados Unidos, e A Turma da Mônica, por Maurício de Sousa, aqui no Brasil.

A título de ilustração, vejamos algumas tirinhas consolidadas pelo público e que foram publicadas em jornais nacionais e internacionais.

Figura 04: Tirinha de Mafalda (exemplo 2)



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

De acordo com Nicolau (2007), as tirinhas de Mafalda foram criadas pelo cartunista argentino Quino. Mafalda, uma garota que costuma fazer reflexões e questionamentos sobre o cotidiano, teve suas tirinhas traduzidas para mais de trinta idiomas, ganhando, em pouco tempo, notoriedade internacional.

Figura 05: Tirinha de Calvin & Haroldo, de Bill Watterson.



Fonte: <https://extravirgem.wordpress.com/tag/calvin-e-haroldo/>

Ainda segundo Nicolau (2007), criada em 1985 por Bill Watterson, a tirinha de Calvin & Haroldo figurou em mais de 2400 jornais em 14 países. As histórias retratam o cotidiano e as travessuras de um garoto de seis anos e de seu tigre de pelúcia, Haroldo.

Figura 06: Tirinha de *Peanuts*, de Charles M. Schulz.



Fonte: <http://lugarteste.wordpress.com/2012/10/02/tirinhas-snoop/>

Nicolau (2007) também aborda sobre *Peanuts*, publicado aqui no Brasil com o nome de seu personagem principal, Charlie Brown, que foi criado em 1950 por Charles Schulz. Segundo o autor, em pouco mais de dez anos, ainda nos anos 60, a tirinha já era publicada em novecentos jornais dos Estados Unidos e em cem jornais estrangeiros.

Entre as principais características do gênero tirinha, ressaltamos: enunciados curtos, linguagem informal, diálogos distribuídos em balões de falas, linguagem verbal e não verbal, a sequência dos fatos está distribuída, geralmente, em três quadrinhos.

Concordamos com Nicolau (2007) ao lembrar que tirinha já foi considerada por muito tempo como uma leitura de patamar inferior, à margem dos intelectos e que sua única utilidade era apenas para o entretenimento. Sabemos que esse gênero possui esse propósito, também, mas o gênero tirinha não se encerra aqui. As tirinhas, além de trazer um conteúdo descontraído e mascarar julgamentos ao sistema vigente, elas “trazem consigo um conteúdo quente, de crítica política e de costumes, retratando com aguçada ironia os paradoxos da nossa sociedade.” (NICOLAU, 2007, p. 8).

Desse modo, os gêneros discursivos não devem estar presentes nas aulas ou nos livros didáticos apenas como mera ilustração ou distração dos alunos. As tirinhas devem ser lidas e compreendidas criticamente para que o aprendiz possa extrair as ideologias e os discursos que circulam nas entrelinhas dos enunciados, levando o estudante a refletir sobre a linguagem, pois, dessa forma, o ensino-aprendizagem contribuirá para o desenvolvimento cognitivo desse aluno.

Nessa perspectiva, consideramos a tira de jornal um gênero convidativo, especialmente, para alunos do ensino fundamental, cujo público é formado, em sua maioria, por crianças e adolescentes que não possuem o hábito da leitura e nem demonstram interesse

por essa prática. Encontradas, principalmente, em jornais, as tirinhas também estão presentes em livros em geral, em revistas, em livros didáticos e vêm sendo bastante divulgadas nas redes sociais com o advento da *internet*.

O interesse em utilizar o gênero tirinha para esta pesquisa, além de fazer parte do conteúdo do livro didático utilizado na escola, também se deu pela escassez de orientações para a produção escrita desse gênero nos livros didáticos. É comum nos depararmos com atividades de leitura e interpretação textual de tirinhas nos livros e manuais didáticos; todavia, no que tange à didatização da leitura e, especialmente, da produção textual, notamos que há a parcimônia de orientações pedagógicas voltadas para esse gênero.

Para embasar o que acabamos de mencionar, Marcuschi afirma que:

[...] os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas [nos livros e manuais didáticos], analisados de maneira aprofundada são sempre os mesmos. Os demais gêneros figuram apenas para ‘enfeite’ e até para distração dos alunos. São poucos os casos de tratamento dos gêneros de maneira sistemática. (MARCUSCHI, 2008, p. 207).

Acerca do ponto de vista sobre a carência da abordagem de produção escrita a partir de gêneros nos livros didáticos, Marcuschi (2008) cita uma pesquisa que se propôs a analisar os livros didáticos, atentando para as propostas por eles feitas para a produção textual com base nos gêneros. Silva⁶ (2003) analisou os exercícios de produção textual com base numa teoria de gêneros e a “constatação foi que a escola ainda não se preocupa com a produção textual baseada em gêneros.” (MARCUSCHI, 2008, p. 211).

Assim, diante desse contexto, sistematizamos um projeto de leitura e produção textual, por meio de uma sequência didática e utilizando o gênero discursivo tirinha, que está presente no livro didático adotado pela escola; com o propósito de suprir essa insuficiência de orientações pedagógicas voltadas para esse gênero específico, além de auxiliar os alunos do 5º ano na superação das deficiências na leitura e na produção escrita do gênero em questão.

A tirinha é um material rico nas mãos do professor, pois além de estimular o gosto pela leitura, o professor poderá trabalhar temas transversais, trazer discussões sobre variados assuntos para a sala de aula, promover o ensino-aprendizagem de aspectos gramaticais, bem como sobre a variação linguística, combater o preconceito linguístico, além de oferecer aos estudantes a oportunidade de experimentar o lúdico, aprimorar os dons artísticos, despertando

⁶ Trabalho de Williany Miranda da Silva (2003). *O gênero textual no espaço didático*. Tese de doutorado em Linguística, Pós-Graduação em Letras da UFPE, Recife. (orientada por Luiz Antônio Marcuschi).

a criatividade e fomentando a imaginação, desde o primeiro contato com o gênero, até o momento da produção textual.

Sendo assim, por que não aproveitar as tirinhas para dar início a um trabalho sistematizado com foco na leitura, na compreensão textual e na produção escrita, a partir de um gênero de linguagem simples e que servirá como um desbravador de caminhos até que o aluno esteja habilitado para operar com gêneros mais extensos e/ou densos?

Dando continuidade ao trabalho, partiremos para o capítulo seguinte, onde versaremos acerca da leitura e da produção textual na perspectiva dos PCN (1998).

2 LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Neste capítulo, abordaremos sobre a leitura e a produção textual na visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Em seguida, discorreremos sobre o processo de leitura na perspectiva de Koch e Elias (2013) e sobre as estratégias de leitura de Solé (1998). Logo após, versaremos acerca de alguns aspectos da produção textual e sobre as estratégias de produção textual de Koch e Elias (2013) e; por fim, discorreremos sobre a sequência didática proposta por Lopes-Rossi (2011) que, como já mencionamos, serviu como modelo para a sequência didática que utilizamos no projeto.

2.1 Leitura e Produção Textual de acordo com os PCN

É sabido que o papel fundamental da instituição escolar é formar cidadãos para exercer, de forma plena, a cidadania e capacitá-los para ingressar no mercado de trabalho.

Para esse objetivo primordial, foi necessária uma atualização dos documentos curriculares que norteiam as práticas pedagógicas realizadas por professores e especialistas em educação do nosso país. Nesse contexto, dispomos dos PCN, cuja elaboração teve a participação de pesquisadores, profissionais da educação e do governo federal e, além das orientações pedagógicas, considera as diversidades regionais, culturais e políticas presentes no território nacional.

Dentre os objetivos do ensino fundamental contemplados pelos PCN no que tange ao ensino de Língua Portuguesa temos:

[...] utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (BRASIL, 1998, p. 7).

O ensino de Língua Portuguesa tem sido alvo de debates, desde a década de 70, sobre a urgência de melhorias relacionadas à qualidade de ensino. O foco desse debate no ensino fundamental refere-se ao domínio da leitura e da escrita pelos jovens, responsável pelo fracasso escolar. De acordo com os PCN, a repetência está concentrada nas duas primeiras séries iniciais, pela dificuldade de se alfabetizar; e no sexto ano, devido à deficiência na orientação dos alunos para o uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir. (BRASIL, 1998).

Entre as décadas de 60 e 70, as formulações relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa propunham mudanças no agir docente, mas com poucas modificações nos conteúdos de ensino; ademais, a perspectiva de ensino era baseada sob a ótica gramatical, desconsiderando as variações sociolinguísticas. Foi no início dos anos 80 que as novas perspectivas de ensino, fundamentadas em pesquisas científicas da psicolinguística, começaram a ser implantadas, possibilitando avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, especialmente no que se refere à aquisição da escrita.

Dentre as críticas mais realizadas podemos citar: a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos, o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais, o ensino descontextualizado da metalinguagem, associados a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas, apresentação de uma teoria gramatical inconsistente, entre outras. (BRASIL, 1998).

A propagação de teses científicas acerca das novas propostas de ensino de língua, como a ressignificação do conceito de erro, o reconhecimento das variações linguísticas como algo presente e natural entre os indivíduos e o ensino pautado em textos reais apresentando a língua em uso, diferente de textos exclusivamente produzidos para o ensino da escrita.

Embora estejamos, ainda, em processo de ressignificação das formas não canônicas de expressão linguística, as propostas contemporâneas de ensino prezam que a linguagem deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada para o ensino de língua materna. Desse modo, as práticas docentes devem partir de todas as possibilidades de usos da língua para com os aprendizes, possibilitando a aquisição de novas capacidades linguísticas.

Trilhando nessa concepção, os PCN (1998) tecem algumas considerações acerca do trabalho docente:

- 1) A razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio;
- 2) A razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção;
- 3) As situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos.

Ainda de acordo com os PCN, o trabalho de professor de língua materna no ensino fundamental é garantir que os conteúdos trabalhados nas fases anteriores sejam firmados e possibilitar que possíveis deficiências sejam superadas, capacitando este alunado para a progressão de conteúdos mais sistematizados. Para isso, é desejável que os professores

verifiquem quais conhecimentos o seu grupo discente já possui e, a partir daí, organizar o seu planejamento e propor seus projetos.

Ao professor cabe a tarefa de mediar os conhecimentos a serem trabalhados em sala de aula para que este seja construído pelo aluno. Fica claro que o docente deixa de assumir uma postura autoritária no ambiente de aprendizagem, no qual apenas ele detém o saber, para possibilitar ao aluno a participação no seu processo de aquisição de conhecimentos, pois “cada aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem, enquanto o professor é o mediador na interação dos alunos com os objetos de conhecimento.” (BRASIL, 1998).

Baseando-nos na importância da autonomia do aluno no seu processo de aquisição de conhecimentos; para o desenvolvimento das habilidades da leitura, também se faz necessário um aprendiz autônomo e consciente dessa responsabilidade. Assim, partiremos para a abordagem de algumas estratégias de leitura.

É mais que óbvio afirmar que as estratégias do docente vão depender da série e do nível da turma, ou seja, os objetivos da leitura é que irão nortear as táticas do professor visando à compreensão do texto.

Os procedimentos metodológicos aplicados para uma turma do primeiro ano do ensino fundamental não poderão ser os mesmos para uma turma do sexto ano, nem para uma turma do ensino médio, por exemplo; pois a maturidade, a bagagem cultural e o conhecimento de mundo dos alunos são diferentes, assim como os objetivos da leitura. Algumas noções prévias serão imprescindíveis para que o aluno-leitor seja capaz de atribuir significado aos conteúdos dos textos.

Solé (1998) enfatiza a importância dos conhecimentos prévios e de toda a bagagem de experiências do aluno-leitor que contribuirão com a leitura. A autora ressalta que:

Durante toda a nossa vida, as pessoas, graças à interação com os demais e particularmente com aqueles que podem desempenhar conosco um papel de educadores, vamos construindo representações da realidade, dos elementos constitutivos da nossa cultura, entendida em sentido amplo: valores, sistemas conceituais, ideologias, sistemas de comunicação, procedimentos, etc. (SOLÉ, 1998, p. 40).

Assim, diferentes atividades de leitura são válidas e podem surtir efeitos positivos em sala de aula, entretanto, alguns fatores serão determinantes nesse processo de docência à leitura, como os procedimentos metodológicos do professor, as respostas e reações do grupo discente e a adequação das estratégias utilizadas pelo docente em sala de aula.

Em relação às habilidades de leitura, é responsabilidade do professor buscar ativar os conhecimentos prévios dos alunos, fomentar reflexões, fazer com que do seu alunado saiam leitores ativos nesse processo de ativação de conhecimentos e que estejam aptos para produzir conexões a partir do material de leitura. Considerando os conhecimentos prévios que os alunos trazem consigo para a escola, o professor já possui em suas mãos o passo inicial para elaborar caminhos para o desenvolvimento da leitura.

Dando continuidade às reflexões acerca da leitura, falaremos, a seguir, sobre as estratégias de leitura, fundamentadas pelas autoras Koch e Elias (2013).

2.2 Estratégias de leitura

Para que ocorra o processamento textual durante as atividades de leitura, várias estratégias sociocognitivas são acionadas na mente humana, trazendo diversos tipos de conhecimento que estão abrigados na memória dos indivíduos. Na visão de Koch e Elias (2013), para que ocorra o processamento textual, são acionados três planos de conhecimento: 1) conhecimento linguístico; 2) conhecimento enciclopédico (ou de mundo) e 3) conhecimento interacional (engloba o conhecimento ilocucional, comunicacional, metacognitivo e superestrutural).

De acordo com estas estudiosas, podemos afirmar que o conhecimento linguístico diz respeito ao conhecimento gramatical e lexical. Já o conhecimento enciclopédico refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo, bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos, possibilitando a produção de sentidos. O conhecimento interacional, diz respeito às formas de interação por meio da linguagem e envolve quatro conhecimentos:

- a) Ilocucional: permite-nos reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto em uma dada situação interacional;
- b) Comunicacional: diz respeito à quantidade de informação necessária, em determinada situação comunicativa, para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto, à seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação; à adequação do gênero textual à situação comunicativa;
- c) Metacognitivo: é aquele que permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido;
- d) Superestrutural: permite a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social.

Solé (1998) ressalta que, para que ocorra uma boa compreensão textual, além de o texto estar bem elaborado, não apresentar problemas em sua estrutura e dos conhecimentos prévios do indivíduo, é necessário que o leitor seja apto para detectar os possíveis erros e falhas de compreensão, pois, uma vez que o leitor é consciente do que entende e do que não entende, ele poderá utilizar estratégias para solucionar o problema e prosseguir com o entendimento do texto.

É importante que o sujeito-leitor possua o autocontrole, esteja sempre supervisionando e avaliando o curso do próprio comportamento em detrimento dos objetivos da leitura. Tais estratégias permitem que o sujeito-leitor possa controlar as suas atitudes durante a leitura e regular suas ações, tendo em vista a obtenção dos objetivos de leitura iniciais.

Para esse fim, é necessário que o professor propicie a ativação de conhecimentos prévios e desenvolva diferentes estratégias que propiciem a compreensão leitora e a utilização do que foi lido para diferentes intuítos. Por outro lado, o aprendiz precisa ser capaz de fazer inferências e conjecturas, estabelecer os propósitos da leitura, autoquestionar-se e ser capaz de sintetizar e retextualizar o conteúdo apreendido.

Baseando-se nos trabalhos de Palincsar⁷ e Brown⁸ (1984), Solé (1998) sugere algumas estratégias compostas por questionamentos que podem auxiliar o leitor nas habilidades de compreensão textual. A fim de entendermos melhor como a autora preconiza esse plano, sistematizamos as indagações no quadro a seguir.

Quadro 02: Questionamentos auxiliares de compreensão textual por Solé (1998, p. 73,74)

1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. Equivaleria a responder às perguntas: Que tenho que ler? Por que/ para que tenho que lê-lo?
2. Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. Equivaleria a responder às perguntas: Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outras coisas sei que possam me ajudar sobre o autor, o gênero, o tipo de texto...?
3. Dirigir a atenção fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial. Equivaleria a responder às perguntas: Que informações eu posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo?

⁷Annemarie Sullivan Palincsar é professora de Educação na Universidade de Michigan, Estados Unidos. Sua pesquisa se concentra no projeto de ambientes de aprendizagem que apoiam a auto-regulação da atividade de aprendizagem, especialmente para crianças com dificuldades de aprendizagem na escola.

⁸Ann Leslie Brown (1943-1999), psicóloga educacional que desenvolveu métodos e estratégias de memória para melhorar o desempenho de crianças na escola.

4. Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”. Equivaleria a responder às perguntas: Este texto tem sentido? As ideias expressadas no mesmo têm coerência? É discrepante com o que eu penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica? Entende-se o que quer exprimir? Quais dificuldades apresenta?

5. Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a autointerrogação. Equivaleria a responder às perguntas: Que se pretendia explicar neste parágrafo, subtítulo e capítulo? Qual é a ideia fundamental que extraio daqui? Posso reconstruir o fio dos argumentos expostos? Posso reconstruir as ideias contidas nos principais pontos? Tenho uma compreensão adequada dos mesmos?

6. Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses, previsões e conclusões. Equivaleria a responder às perguntas: Qual poderia ser o final deste romance? Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser o significado desta palavra que me é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem?

Esses questionamentos, sugeridos pela autora, servem como um norte para o professor, a fim de que o aluno saiba o que está lendo, reflita sobre os propósitos da leitura em questão, consiga construir significados, realize inferências, seja capaz de sintetizar as informações e de fazer retextualizações com aptidão e desenvoltura.

É relevante mencionar que essas estratégias sugeridas por Solé (1998) foram adaptadas para a realidade da turma em questão, considerando o fato de que alunos do 5º ano não possuem o hábito de ler e demonstram consideráveis deficiências nas habilidades de leitura.

Para Koch e Elias, é importante que os propósitos de leitura fiquem claros para os alunos, pois serão “os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou em menos tempo; com mais atenção ou com menos atenção; com maior interação ou com menor intenção, enfim.” (KOCH; ELIAS, 2013, p. 19).

Após discorrermos sobre os aspectos da leitura, abordaremos, a seguir, os aspectos relativos à produção textual, que fundamentarão o desenvolvimento do projeto de leitura e produção textual.

2.3 Aspectos da produção escrita

Sabemos que, para a atividade da produção textual, vários conhecimentos são exigidos, alguns em menor ou maior grau, dependendo da complexidade do gênero discursivo. Assim como a leitura demanda alguns conhecimentos, com a escrita não é diferente.

Koch e Elias (2012) nos informam sobre os conhecimentos necessários para que a atividade da escrita seja efetivada. São eles: 1) conhecimento linguístico; 2) conhecimento enciclopédico; 3) conhecimento de textos e 4) conhecimentos interacionais.

O conhecimento linguístico refere-se ao saber acerca da ortografia, acentuação, pontuação e do funcionamento gramatical e lexical da sua língua, cuja aprendizagem se dá ao longo do tempo, através práticas comunicativas e das orientações pedagógicas. A importância do conhecimento linguístico é fundamental, pois tem forte relação com a produção de sentido, evita problemas no sistema da comunicação, além de demonstrar atenção e reverência para com o leitor.

O conhecimento enciclopédico diz respeito a todas as informações e conceitos que são obtidas através das leituras, interações e vivências pessoais de cada indivíduo. Esse conhecimento é importante, pois facilita a compreensão dos textos com os quais lidamos e enriquece a produção textual de quem escreve.

O conhecimento de textos está relacionado ao reconhecimento dos gêneros discursivos que circundam pela sociedade, pois, caso contrário, os indivíduos não seriam capazes de elaborar textos de acordo com os padrões estabelecidos, de fazer a distinção entre os gêneros e de perceber a ocorrência da intertextualidade, prejudicando, dessa maneira, o êxito dos propósitos comunicativos.

Já os conhecimentos interacionais são aqueles responsáveis por alguns ajustes que realizamos ao escrever um texto, como: inserir o nosso propósito naquele texto, equilibrar o número de informações que irão contribuir com aquisição do nosso objetivo, ajustar o gênero às intenções comunicativas e adequar a variação linguística ao cenário de interação.

Levando em consideração que todos esses conhecimentos são ativados e necessários para a atividade da escrita, o professor deverá adequar o gênero discursivo a ser produzido com a faixa etária dos alunos, ao nível de conhecimento da turma e à maturidade cognitiva do grupo discente e, a partir daí, suscitar tais conhecimentos dos aprendizes. O professor, enquanto mediador da aprendizagem, não deverá exigir do aluno uma produção textual que demandará dele conhecimentos que eles só irão possuir com o passar dos anos e com determinada maturação intelectual.

Além dos conhecimentos supracitados, as habilidades da escrita demandarão do produtor outras atitudes relevantes. Como preconizam Koch e Elias:

[...] a escrita é um processo que exige do sujeito-escriptor atenção a uma série de fatores: tema, objetivo, sujeito-leitor, gênero textual, seleção e

organização das ideias de acordo com o tema e objetivo determinados. Além disso, destacam-se aspectos composicionais e estilísticos do gênero textual a ser produzido [...] (KOCH; ELIAS, 2012, p. 77).

Daí a importância em o professor conhecer e refletir acerca dos pressupostos teóricos que irão embasar a sua prática pedagógica, cooperando com uma aprendizagem mais satisfatória.

Sendo assim, abordaremos sobre algumas estratégias de produção textual que podem nortear o agir docente.

3.3.1 Estratégias de produção textual

Para este trabalho, compactuamos com a ideia de que a escrita possui foco na interação e, para que a escrita seja efetivada, o produtor deve acionar uma gama de conhecimentos e impulsionar alguns artifícios. Nesse sentido, Koch e Elias afirmam que o escritor “de forma não linear, ‘pensa’ no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e *online* guiado pelo princípio interacional.” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 34).

Refletindo sobre o trabalho do professor ao propor atividades de produção escrita, as autoras preconizam algumas estratégias que serão exigidas do escritor. A fim de esclarecermos melhor, sistematizamos essas estratégias no quadro a seguir.

Quadro 3: Estratégias de produção textual por Koch e Elias (2012, p. 34)

a) Fomentação de informações sobre os elementos do cenário da comunicação: interlocutores, assunto a ser tratado e ordenação textual apropriada à interação em questão.
b) Combinação, estruturação e desencadeamento das ideias, de forma que assegure a preservação do tema e sua progressão.
c) Equilíbrio entre dados explícitos e implícitos; entre noções novas e dadas, considerando a partilha de informações com o leitor e o propósito da escrita.
d) Reavaliação da escrita durante processo, norteadas pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor busca firmar com o leitor.

O redator do gênero discursivo, ao realizar ações como: saber quem é o seu interlocutor, dominar o assunto que será abordado na escrita, harmonizar o conteúdo do texto

com a situação interacional, desencadear as ideias de maneira progressiva e manejar os elementos textuais que estarão mais evidentes ou não, com vistas à interação com o leitor, terá chances maiores de produzir um texto satisfatório e que contemple os propósitos estabelecidos.

Nessa perspectiva, faz-se premente reforçar o domínio dessas estratégias pelo professor, cuja didática incidirá sobre o processo de produção textual a ser desempenhado. Desse modo, fica claro que:

[...] a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido (para que escrever?), do interlocutor/leitor (para quem escrever?), do quadro espacio-temporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção. (KOCH; ELIAS, 2012, p. 36).

Com base na citação das autoras, organizamos um roteiro de questões que poderão auxiliar os alunos no momento da produção textual e será discutido com mais detalhes no quarto capítulo desta dissertação.

Visando a realização desta pesquisa, pretendemos relacionar os conteúdos teóricos apresentados com a consecução do projeto de leitura e produção textual a partir de gêneros discursivos e, como já mencionamos, para este propósito, tomamos como base a sequência didática proposta por Lopes-Rossi, cuja caracterização será abordada a seguir.

2.4 Sequência didática proposta por Lopes-Rossi

As direções para o ensino de língua portuguesa, pautadas em gêneros discursivos, fundamentadas na teoria dos gêneros proposta por Bakhtin (2011) e propagadas pelos PCN (1998) ainda se concentram, em maior parte, nos meios acadêmicos. É importante que essas recomendações cheguem a todas as práticas docentes para que os moldes ultrapassados de ensino sejam inovados. O ensino precisa adquirir uma abordagem mais discursiva e contextualizada e a aprendizagem deve possuir um caráter significativo, através de modelos reais e concretos de como funciona a língua (gem), de fato.

Portanto, o professor não deve mais ser visto como único detentor do conhecimento, mas deve atuar como mediador-colaborador no processo de ensino-aprendizagem, aproveitando os conhecimentos prévios dos aprendizes.

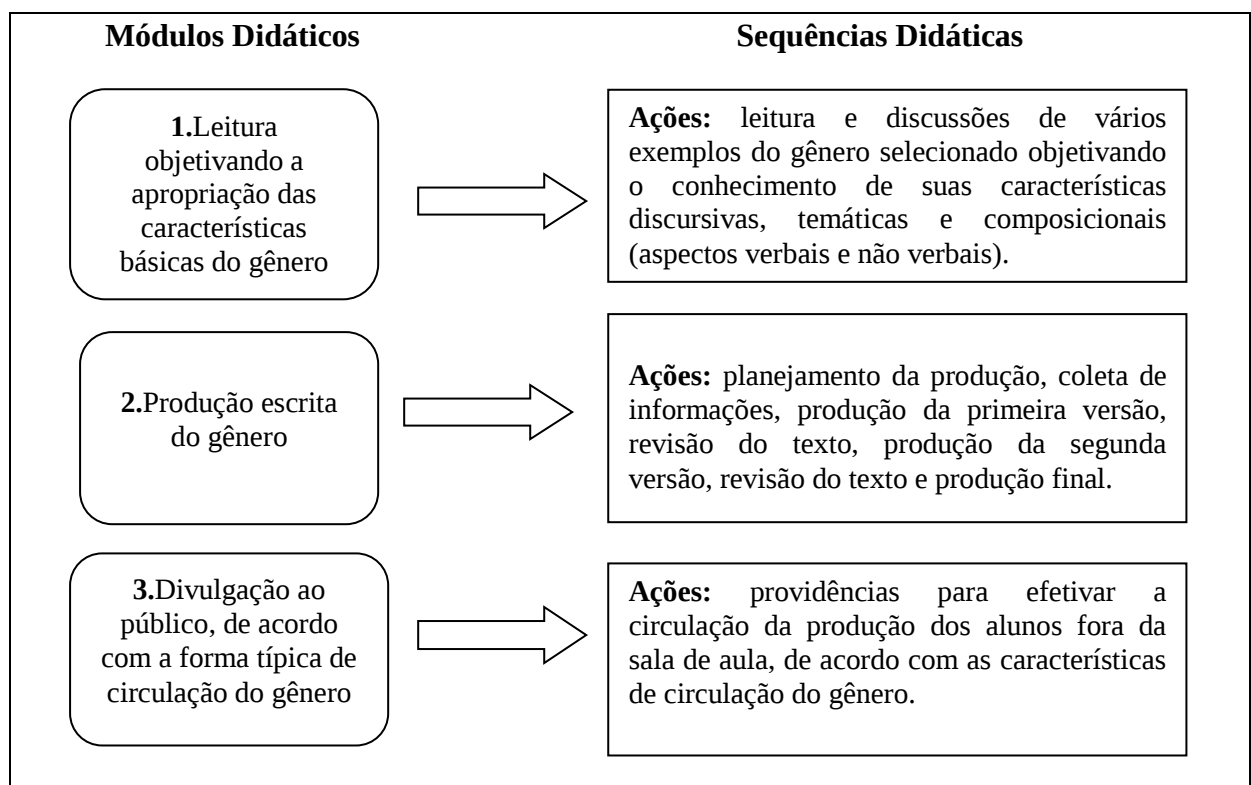
Lopes-Rossi (2011) vem contribuindo com a propagação das orientações citadas e divulgando como alguns projetos pedagógicos de leitura e produção textual de gêneros discursivos podem trazer ganhos para a comunidade.

No ensino-aprendizagem através de sequências didáticas, os procedimentos metodológicos são sistematizados em módulos e o propósito central é que o professor elabore uma série de atividades coordenadas e interligadas entre si a partir de gêneros discursivos.

Através dessa sequência de atividades, os alunos terão a oportunidade de conhecer com detalhes, ler, manusear e discutir os diferentes aspectos de um gênero textual, bem como a produzi-lo passo a passo, vivenciando a sua produção concreta, bem como divulgando nos meios em que esses gêneros circulam.

Esses projetos pedagógicos, sob a orientação de Lopes-Rossi (2011), foram desenvolvidos por professores de escolas da rede pública e privados, nos níveis fundamental, médio e superior, em várias cidades brasileiras. A autora propõe uma sequência didática para o ensino de língua portuguesa através de gêneros discursivos, que são divididos em três módulos, como esquematizamos a seguir:

Quadro 4: Sequência didática proposta por Lopes-Rossi (2011, p. 72)



Segundo Lopes-Rossi (2011), o objetivo do primeiro módulo é fazer com que o aluno discuta, comente e conheça as condições de produção e de circulação do gênero selecionado. A partir do momento em que o aluno conhece bem as características discursivas de um gênero discursivo, ele é capaz de fazer inferências, extrair informações, observar como as informações são distribuídas, compreender as características históricas e sociais do gênero, selecionar os vocábulos apropriados no momento da produção, perceber os aspectos não verbais, bem como o conhecimento do suporte de circulação do gênero em questão.

Daí a relevância em o professor dispor de exemplos variados do mesmo gênero, pois fará com que os alunos percebam que, mesmo com características variáveis, os gêneros discursivos seguem padrões relativamente estáveis.

As sequências didáticas do primeiro módulo cooperarão para o desenvolvimento das habilidades de leitura dos aprendizes, bem como para a produção escrita do gênero selecionado.

O segundo módulo, dedicado à produção textual, demandará do professor algumas atitudes, como o planejamento para a produção textual, a verificação do tempo necessário, a adequação entre o tema e faixa etária, verificar, a viabilidade de cada gênero, a organização de grupos que favoreçam a interação e a divisão de responsabilidades, por exemplo. Além de acompanhar e mediar os procedimentos durante a etapa de produção textual, caberá ao professor, ainda, as tarefas de correção, revisão e reescrita das produções, facilitando, dessa forma, a identificação de dificuldades gramaticais e textuais dos alunos.

Após a produção textual, temos o terceiro módulo, que deve ser dedicado à divulgação das produções dos alunos ao público, conforme as regras estabelecidas de circulação do gênero em questão. Assim, a docência a partir de uma sequência didática, possibilitará ao aluno reconhecer com detalhes os diversos gêneros que circundam na sociedade, bem como apropriar-se de sua produção e de sua propagação.

Acompanhemos, no capítulo a seguir, como se sucedeu a intervenção pedagógica através do projeto de leitura do gênero tirinha realizado com a turma do 5º ano.

3 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: PROJETO DE LEITURA DO GÊNERO TIRINHA

Este capítulo discorrerá como se desenvolveu o projeto de leitura do gênero tirinha que, para uma melhor organização, foi segmentado em quatro momentos. Inicialmente, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos adotados; em seguida, faremos a contextualização da pesquisa, onde descreveremos o perfil dos alunos do 5º ano, que são sujeitos da pesquisa, e todo o entorno do trabalho. Posteriormente, versaremos sobre a atividade de diagnóstico aplicada com os alunos e faremos algumas reflexões acerca da diagnose inicial. Logo após, relataremos sobre como se sucedeu os quatro momentos do projeto de leitura, sobre a sequência didática aplicada e a análise das atividades de leitura, que constituem o primeiro *corpus* da pesquisa. Ao final do capítulo, teceremos algumas considerações sobre os resultados do projeto de leitura.

3.1 Procedimentos Metodológicos

A presente pesquisa é de natureza aplicada, visto que relacionamos os pressupostos teóricos às deficiências reveladas nas atividades de diagnóstico e, a partir daí, introduziremos uma intervenção pedagógica em sala de aula, objetivando a superação das dificuldades na leitura e na produção escrita do gênero tirinha.

Possui, também, uma abordagem qualitativa, pois, trata-se de um:

[...] estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. Esse procedimento visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que encontra o objeto de pesquisa. (OLIVEIRA, 2014, p. 60).

Além de descreveremos uma problemática da realidade da sala de aula no que concerne ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino fundamental; essa pesquisa possui um caráter intervencionista, pois faremos um trabalho de intervenção no espaço escolar, com vistas à eliminação desses entraves.

Esse trabalho também se configura como uma pesquisa-ação, pois:

[...] é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os

participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Convém evidenciar que, na condição de professor-pesquisador, primamos pela promoção de estratégias que auxiliem os alunos na superação dos percalços na aprendizagem e que promovam avanços expressivos no ensino de Língua Portuguesa. Assim, a pesquisa-ação “requer o compromisso do pesquisador com a população pesquisada a fim de buscar coletivamente alternativas para a resolução dos problemas que afligem essas pessoas ou, mais precisamente, com a comunidade pesquisada.” (OLIVEIRA, 2014, p. 74).

Os instrumentos de pesquisa são as atividades propostas relacionadas à leitura e à produção escrita das tirinhas, acompanhadas pelas nossas observações e mediações. Ainda de acordo com esse autor, na observação, “o pesquisador deve interagir com o contexto pesquisado, ou seja, deve estabelecer uma relação direta com grupos ou pessoas, acompanhando-os [...] por meio de um constante diálogo.” (OLIVEIRA, 2014, p. 82).

Nessa linha de raciocínio, podemos verificar que, na pesquisa-ação:

[...] existem objetivos práticos de natureza bastante imediata: propor soluções quando for possível e acompanhar ações correspondentes, ou, pelo menos, fazer progredir a consciência dos participantes no que diz respeito à existência de soluções e de obstáculos. (THIOLLENT, 2011, p. 26).

Inicialmente, uma atividade de diagnóstico foi aplicada com a turma do 5º ano A, que é composta por vinte alunos, antes da aplicação das sequências didáticas utilizadas no projeto. Após o diagnóstico, demos início à sequência didática, na qual aplicamos quatro atividades de leitura. O diagnóstico coletado revelou as deficiências na leitura e na produção escrita e foi utilizado na comparação entre as atividades dos alunos antes e após a aplicação da sequência didática que elaboramos.

Assim, os *corpora* da pesquisa são formados pelas produções textuais dos alunos. O primeiro *corpus* analisado foram as atividades de leitura realizadas pelos alunos durante a aplicação do projeto de leitura. Como já mencionamos, no decorrer do projeto, algumas atividades foram aplicadas pela professora para que os alunos respondessem por escrito. Os exercícios foram distribuídos em folhas e dizem respeito às dez tirinhas lidas durante o projeto.

O segundo *corpus* analisado foram as vinte tirinhas elaboradas pelos alunos do 5º ano A durante o projeto de produção escrita. Os discentes receberam folhas em branco e foram convidados a produzir as suas tirinhas, de acordo com o que foi abordado em sala de aula.

Após a finalização de ambos os projetos, as produções escritas dos alunos foram recolhidas para serem analisadas com base nos aportes teóricos de Bakhtin (2011) acerca dos gêneros discursivos, nos pressupostos de Marcuschi (2008), nas pesquisas sobre o ensino de leitura e produção escrita a partir de gêneros de Koch e Elias (2012, 2013), pelos estudos das estratégias de leitura de Solé (1998) e na sequência didática proposta por Lopes-Rossi (2011).

É importante ressaltar que coletamos e analisamos as atividades de leitura e as tirinhas produzidas dos vinte alunos que compõem a turma do 5^a ano A; entretanto, por uma questão de espaço físico, apresentaremos a análise das atividades de leitura e da produção escrita de cinco alunos.

Assim como Lopes-Rossi (2011) estrutura os projetos pedagógicos em diferentes módulos didáticos, segmentamos o nosso projeto em duas etapas, com vistas a uma melhor administração das sequências didáticas:

1^a) Projeto de leitura do gênero tirinha

2^a) Projeto de produção escrita do gênero tirinha

Embora tenhamos tomado como modelo-base as sequências didáticas que autora sugere, é importante salientar que os procedimentos que realizamos não foram exatamente iguais às que essa pesquisadora traz em sua obra, alguns foram ajustados de acordo com as nossas necessidades em sala de aula.

Para facilitar a execução do projeto de intervenção, subdividimos cada uma das duas etapas didáticas em diferentes momentos. O primeiro deles, o projeto de leitura, foi segmentado em quatro momentos, cada um deles com seus objetivos delimitados, como sistematizamos no quadro a seguir.

ETAPAS DO PROJETO DE LEITURA

Quadro 05: Momentos do projeto de leitura

Primeiro Momento	Discussões e sondagem inicial dos conhecimentos prévios acerca do gênero.
Segundo Momento	Leitura e análise das tirinhas, atentando para os aspectos discursivos do gênero e realização da primeira atividade.
Terceiro Momento	Estudo sobre a estrutura composicional do gênero tirinha: composição, conteúdo

	temático e estilo e realização da segunda atividade.
Quarto Momento	Retomada dos conteúdos abordados e realização da terceira e quarta atividade de leitura.

Koch e Travaglia afirmam que “a construção da coerência decorre de uma multiplicidade de fatores das mais diversas ordens: linguísticos, discursivos, cognitivos, culturais e interacionais.” (KOCH; TRAVAGLIA, 2014, p. 71). Com base nos fatores de coerência trazidos por esses atores, na análise do primeiro *corpus*, que são as atividades de leitura, utilizamos três critérios:

- a) Elementos linguísticos: se as respostas apresentam coesão e adequação vocabular;
- b) Inferências: se o aluno fez inferências ao elaborar suas respostas;
- c) Elementos discursivos: se as respostas possuem nexos e se foram coerentes com a interpretação das tirinhas.

É importante mencionar que apenas a segunda atividade de leitura será analisada sob os critérios da estrutura composicional do gênero tirinha, como veremos no terceiro momento do projeto de leitura.

Do mesmo modo que foi subdividido o projeto de leitura, organizamos também uma sequência didática específica para o projeto de produção escrita, organizado em seis momentos, cada um deles também com suas especificidades, como pode ser visualizado abaixo.

ETAPAS DO PROJETO DE PRODUÇÃO ESCRITA

Quadro 06: Momentos do projeto de produção textual

Primeiro Momento	Revisão da estrutura composicional do gênero tirinha e orientações para a produção escrita.
Segundo Momento	Escrita da primeira versão da tirinha produzida pelos alunos.
Terceiro Momento	Revisão colaborativa da primeira versão da tirinha e as correções.
Quarto Momento	Escrita da segunda versão da tirinha produzida pelos alunos.

Quinto Momento	Revisão colaborativa da segunda versão da tirinha e as correções.
Sexto Momento	Reescrita final da tirinha após todas as correções e preparação para a confecção da revista de tirinhas.

Para analisar o segundo *corpus*, que são as tirinhas produzidas, observaremos se as produções apresentam os três critérios abaixo, alguns deles apontados por Lopes-Rossi (2011):

- a) Características do gênero: se o aluno considerou a composição, o conteúdo temático e estilo do gênero tirinha;
- b) Domínio dos mecanismos linguísticos: se as produções apresentam coesão, coerência e adequação vocabular;
- c) Harmonia entre linguagem verbal e não verbal: se houve correspondência entre os aspectos verbais e não verbais.

Ressaltamos, mais uma vez, que o esquema para o projeto de leitura e produção escrita não foi algo estanque. Considerando as deficiências dos alunos acerca da leitura e da produção textual, alguns momentos foram acrescentados, principalmente aqueles relacionados à produção escrita. Em relação às atividades que serão realizadas em sala, falaremos mais adiante.

Após a finalização do projeto de leitura e produção escrita do gênero tirinha, as produções escritas dos alunos foram recolhidas para serem analisadas qualitativamente com base nos aportes teóricos de Bakhtin (2011) acerca dos gêneros discursivos, nos pressupostos de Marcuschi (2008), nas pesquisas sobre o ensino de leitura e produção escrita a partir de gêneros de Koch e Elias (2012, 2013) e na sequência didática proposta por Lopes-Rossi (2011), além de verificarmos se houve avanços quando comparadas ao diagnóstico inicial.

É válido ressaltar que este trabalho foi submetido à apreciação do CEP - Comitê e Ética em Pesquisa - da Universidade Federal da Paraíba, garantindo, desse modo, o sigilo e o anonimato dos autores dos textos, conforme a cópia da Certidão que consta no ANEXO B do trabalho. Os alunos, sujeitos da pesquisa, e seus respectivos pais e/ou responsáveis também foram comunicados sobre os propósitos da pesquisa desenvolvida.

Assim, a direção da escola também foi informada acerca do trabalho de pesquisa e formalizou o consentimento por meio de uma Carta de Anuência, que foi assinada pela Diretora e consta no ANEXO D. Posteriormente, os pais e/ou responsáveis assinaram os termos de consentimento (Termo de Assentimento e Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido), e receberam uma cópia de cada um dos documentos assinados. As cópias dos documentos mencionados estão disponíveis na seção ANEXOS do trabalho.

Passaremos, a seguir, ao contexto da pesquisa para um melhor entendimento do nosso projeto.

3.2 Contexto da pesquisa

O presente trabalho de pesquisa surgiu a partir da observação de deficiências na leitura, na compreensão textual e nas produções escritas de textos da turma com a qual trabalhamos. Durante as aulas ministradas de Língua Portuguesa, notamos que os problemas de interpretação e produção de textos eram recorrentes, especialmente com relação às tirinhas presentes no livro didático do 5º ano adotado pela escola.

Os sujeitos da pesquisa são formados por alunos do 5º ano A do Ensino Fundamental, do turno da tarde, de uma Escola da rede municipal, localizada em Santa Rita, região metropolitana da cidade de João Pessoa, no estado da Paraíba.

A turma é composta por vinte alunos, sendo catorze meninos e seis meninas, com faixa etária que varia entre dez e catorze anos. A escola, por sua vez, está localizada em uma região de limitados recursos econômicos, a comunidade escolar é bastante carente, possuindo exíguo nível de escolaridade e a violência é muito presente.

Os alunos não possuem o hábito da leitura e a maioria não têm acesso à *internet*. Os problemas relacionados à leitura são bem evidentes: alguns estudantes realizam apenas a decodificação de frases e palavras, a leitura é desprovida de entonação, a pontuação é desconsiderada, além de apresentarem problemas de compreensão textual. É interessante enfatizar que a produção escrita também é deficiente, apresentando diversos desvios da norma padrão.

Diante desse contexto, desenvolvemos um trabalho de intervenção pedagógica de Língua Portuguesa com a turma citada, com foco nas habilidades de leitura e produção textual, a partir de gêneros discursivos, como sugere Lopes-Rossi (2011).

Para tanto, selecionamos um gênero tirinha que é um gênero presente no livro didático adotado pela escola e que os alunos possuem dificuldades na compreensão e na produção escrita. Ademais, a tirinha é um gênero adequado para turmas do 5º ano do ensino fundamental; faz parte do cotidiano dos alunos; muitos deles já tiveram contato com histórias em quadrinhos; apresentando a composição, o conteúdo e o estilo relativamente simples, fazendo com que esteja condizente com o nível de maturidade da turma; a tirinha possui

características verbais e não verbais, o que desperta um maior envolvimento por parte do grupo discente em questão e que não possui o hábito de ler.

Após o planejamento de uma sequência didática para a execução do projeto de leitura e produção escrita e após a seleção de um gênero discursivo que está de acordo com o universo do grupo discente:

[...] cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguística de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, a sua produção escrita e circulação social. (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71).

Vemos, assim, que o ensino pautado em gêneros exige um professor criativo e disposto a operar com a língua em funcionamento, posto que todos os textos, orais ou escritos, realizam-se sempre em algum gênero. O trabalho didático com gênero precisa ser consistente e ultrapassar os limites do lúdico; levando o aluno a reconhecer os gêneros nas esferas sociais, identificar as suas características específicas, perceber o seu funcionamento no domínio discursivo, suas formas de circulação e promover o exercício constante da produção textual.

Discorreremos, agora, sobre como se sucedeu a atividade de diagnóstico de leitura aplicada com o grupo discente em questão.

3.3 Atividade de diagnóstico de leitura

Com o propósito de ratificar as deficiências relacionadas à leitura e à interpretação textual, especialmente em relação ao gênero tirinha, quando este era abordado no livro didático, aplicamos uma atividade de diagnóstico com os alunos em relação à leitura desse gênero.

Realizamos uma aula expositiva sobre o gênero tirinha, utilizando o próprio livro didático, e propomos aos alunos um exercício escrito em folha. Essa atividade foi composta de duas etapas: na primeira, trouxemos uma tirinha de Mafalda com doze perguntas relacionadas ao texto e, na segunda etapa, os alunos deveriam criar uma tirinha com um tema livre. Acompanhemos, a seguir, a tirinha utilizada e a atividade de diagnóstico de leitura.

Figura 07: Tirinha da Mafalda (atividade de diagnóstico).



A leitura do texto foi realizada em voz alta pela professora, seguida por uma discussão sobre a história contada. Em seguida, os alunos deveriam responder aos doze questionamentos de interpretação. É importante ressaltar que já trabalhamos com o conceito de gênero em sala de aula e já realizamos um trabalho didático com o gênero convite, em momentos anteriores; sendo assim, os alunos já possuem a noção de gênero. Esse procedimento teve duração de duas horas-aula e podemos visualizar a atividade no quadro a seguir.

Quadro 07: Questionamentos da atividade de diagnóstico de leitura

a) Você sabe que gênero textual é esse?
b) Você já viu esse gênero em algum lugar antes? Onde?
c) Quais as características presentes no texto que comprovam esse gênero textual?
d) De acordo com a tirinha, onde a história acontece?
e) Quantos e quais são os personagens que aparecem na história?
f) Qual é o assunto principal da história?
g) De acordo com o texto, quem é o modelo reduzido e quem é o modelo original?
h) O que significa um modelo reduzido?
i) Por que você acha que a Mafalda disse que o modelo original era um desastre?
j) Você concorda com a Mafalda? Justifique.
k) Quem é o autor desse texto? Em que ano ele foi publicado?
l) Esse texto conta uma história curta ou longa? Ela foi contada através de quantos quadrinhos?

Após a finalização desse exercício, recolhemos as folhas com as respostas dos alunos para iniciarmos as nossas observações. Chegado o momento da correção da atividade de

diagnóstico, observamos três situações distintas, relacionadas às respostas e agrupamos da seguinte forma: as perguntas as quais todos os alunos responderam; as que foram respondidas apenas por alguns alunos e aquelas as quais nenhum aluno respondeu ou respondeu de forma incorreta.

Dentre as perguntas que foram respondidas corretamente por todos os alunos, estão aquelas mais óbvias ou aquelas relacionadas à localização de informações, como as perguntas: “a) Você sabe que gênero textual é esse?”; “k) Quem é o autor desse texto? Em que ano ele foi publicado?”; “l) Esse texto conta uma história curta ou longa? Ela foi contada através de quantos quadrinhos?”.

As perguntas que foram respondidas apenas por alguns alunos foram: “b) Você já viu esse gênero em algum lugar antes? Onde?”; “d) De acordo com a tirinha, onde a história acontece?”; “e) Quantos e quais são os personagens que aparecem na história?”.

Por fim, as perguntas menos respondidas pelos alunos ou que mais obtiveram respostas incorretas foram: “c) Quais as características presentes no texto que comprovam esse gênero textual?”; “f) Qual é o assunto principal da história?”; “g) De acordo com o texto, quem é o modelo reduzido e quem é o modelo original?”; “h) O que significa um modelo reduzido?”; “i) Por que você acha que a Mafalda disse que o modelo original um desastre?” e “j) Você concorda com a Mafalda? Justifique.”.

A fim de ilustrar a atividade de diagnóstico de leitura, selecionamos alguns trechos para demonstração. Acompanhemos.

f) Qual é o assunto principal da história?
o assunto do mundo

g) De acordo com o texto, quem é o modelo reduzido e quem é o modelo original?
o reduzido é a menina e o original é o globo

h) O que significa um modelo reduzido?
é falso

i) Por que você acha que a Mafalda disse que o modelo original um desastre?
porque é muito feio

j) Você concorda com a Mafalda? Justifique.
não concordo

Diagnóstico de leitura: Aluno 01

Como podemos observar, o aluno 01 não conseguiu organizar a resposta da letra “f”, além da sua escrita possuir problemas de ortografia e pontuação. Na letra “g”, o aluno não respondeu corretamente, pois ele escreveu que o modelo reduzido era a menina e o original era o globo. Na letra “h”, ele também não acertou, pois afirmou que reduzido significa falso. Na letra “i”, ele escreveu que a Mafalda disse que o modelo original é um desastre “porque é

muito feio” e, na letra “j”, apesar de dizer que não concorda, não soube justificar. Sigamos para o próximo diagnóstico.

f) Qual é o assunto principal da história?	terra
g) De acordo com o texto, quem é o modelo reduzido e quem é o modelo original?	
h) O que significa um modelo reduzido?	
i) Por que você acha que a Mafalda disse que o modelo original um desastre?	É verdade
j) Você concorda com a Mafalda? Justifique.	sim

Diagnóstico de leitura: Aluno 02

Observando o diagnóstico do aluno 02, vemos que ele também não conseguiu formular a resposta da letra “f”; ele respondeu que o assunto principal da história era a terra, ou seja, resposta errada, além dos perceptíveis desvios de ortografia e pontuação. As letras “g” e “h”, o aluno não soube responder. Na letra “i”, observamos que o aluno até tenta formular sua resposta que seria: “porque é verdade”, mas ele não consegue. Na letra “j”, o aluno respondeu que “sim”, sobre concordar com a Mafalda, mas também não soube justificar. Acompanhemos o diagnóstico seguinte.

f) Qual é o assunto principal da história?	animais
g) De acordo com o texto, quem é o modelo reduzido e quem é o modelo original?	
h) O que significa um modelo reduzido?	sim eu concordo
i) Por que você acha que a Mafalda disse que o modelo original um desastre?	bram
j) Você concorda com a Mafalda? Justifique.	sim

Diagnóstico de leitura: Aluno 03

Ao verificar o diagnóstico 3, percebemos o aluno não foi capaz de sistematizar uma resposta satisfatória, além da falta de pontuação. A letra “g”, ele também apresentou dificuldades para responder. Vemos também que as respostas das letras “h” e “i” foram incoerentes e de difícil compreensão. Na letra “j”, o aluno respondeu que concorda com a Mafalda “sim”, mas não teve a atenção para justificar a sua resposta. Por fim, vamos observar o último diagnóstico que selecionamos.

e) Quantos e quais são os personagens que aparecem na história?	3
f) Qual é o assunto principal da história?	A Terceira
g) De acordo com o texto, quem é o modelo reduzido e quem é o modelo original?	
h) O que significa um modelo reduzido?	redondo
i) Por que você acha que a Mafalda disse que o modelo original um desastre?	Sim
j) Você concorda com a Mafalda? Justifique.	

Diagnóstico de leitura: Aluno 04

No diagnóstico 4, trouxemos as respostas de um aluno que, até mesmo a letra “e”, ficou incompleta; pois ele respondeu apenas quantos personagens aparecem na história, mas não elencou quais eram; além dos problemas de ortografia e pontuação. Na letra “f”, o aluno também não conseguiu formular uma resposta suficiente, aliada à falta de pontuação. As letras “g” e “h” foram deixadas em branco, embora seja possível enxergar que o aluno respondeu e apagou que o significado de reduzido é “redondo”. Na letra “i”, o aluno escreveu “sim”, em vez de ter explicado o porquê da Mafalda dizer que o modelo original é um desastre; e, por fim, o aluno também não respondeu a letra “h”.

É possível perceber que as perguntas menos respondidas ou que os alunos tiveram mais dificuldades para formular foram aquelas que exigiram uma interpretação mais profunda, uma análise mais atenta da narrativa e mesmo uma reflexão acerca da história. As respostas reveladas no diagnóstico de leitura evidenciam que os alunos do 5º ano apresentam consideráveis deficiências de leitura e de compreensão textual, além de frequentes desvios da norma padrão.

A partir desse momento, acompanhamos como se sucedeu o projeto de leitura realizado com a turma em questão, bem como a análise dos resultados.

3.4 Projeto de leitura do gênero discursivo tirinha e análise do primeiro corpus (atividades de leitura)

O projeto de leitura teve início no dia 30 de abril de 2015 e a turma estava ciente de que estávamos realizando um projeto de intervenção pedagógica em sala de aula. Foram realizadas, no total, quatro atividades de leitura distintas que serão relatadas conforme o decorrer do trabalho. É importante mencionar que as atividades de diagnóstico estão identificadas por números e as produções dos alunos estão identificadas por letras.

Acompanhemos como foram realizados cada um dos quatro momentos do projeto de leitura realizado com a turma do 5º ano.

a) Primeiro Momento:

Nesse momento inicial, organizamos a turma em um círculo e mostramos para os alunos algumas tirinhas presentes em jornais nacionais, em revistas de quadrinhos e também impressas, sem que eles manuseassem os textos. Realizamos uma roda de conversa sobre o gênero, onde pudemos envolver o grupo discente no projeto, sondar os conhecimentos prévios dos alunos acerca das tirinhas e despertar a curiosidade dos alunos sobre esse gênero. Buscamos envolver os aprendizes no debate através de alguns questionamentos e obtivemos as seguintes respostas.

Quadro 08: Questionamentos iniciais sobre o gênero tirinha

QUESTIONAMENTOS	RESPOSTAS DOS ALUNOS
Vocês já viram esse gênero alguma vez?	As respostas variaram entre sim e não.
Onde vocês já viram esse texto?	A maioria disse já ter visto em gibis e alguns disseram que já viram no livro da escola.
Vocês sabem o nome desse texto?	Alguns responderam gibis e outros, quadrinhos. Nenhum aluno citou o vocábulo tirinha.
As tirinhas possuem a mesma estrutura ou se parecem com outros textos que vocês conhecem?	Os alunos não responderam de imediato. Depois, alguns responderam apenas que não, mas sem explicar o porquê.
Quais as diferenças entre as tirinhas e outros textos que vocês conhecem?	Alguns alunos falaram que havia desenhos e outros não souberam responder.

Podemos observar que, pelas respostas dadas, nem todos os alunos conheciam a tirinha e, aqueles que já tinham visto, tinham pouco conhecimento sobre esse gênero. A princípio, alguns alunos relutaram em participar das discussões, entretanto, à medida que as perguntas eram realizadas, os estudantes começaram a responder oralmente aos questionamentos e mostraram-se curiosos para manusear e ler as histórias narradas pelas tirinhas.

Apesar da inibição inicial da turma, os alunos começaram a participar e as colocações foram bem diversificadas. A maior parte dos alunos falou já ter visto esse gênero alguma vez,

enquanto apenas dois alunos admitiram não se lembrar de ter visto. Aqueles que já tinham visto relataram tê-lo encontrado nos livros da escola e em gibis e disseram que o nome do gênero era “gibi”. A turma também explicitou que as tirinhas não possuíam a mesma estrutura que os outros textos que conheciam, mas não souberam explicar o porquê. Esse momento funcionou como uma preparação inicial para o trabalho didático e serviu para a familiarização dos alunos com o gênero tirinha.

Após a roda de conversas e do contato inicial, demos início à leitura de dez tirinhas previamente selecionadas. Para Lopes-Rossi (2011), as atividades de leitura das tirinhas:

[...] devem levar os alunos a perceber que a composição do gênero – em todos os seus aspectos verbais e não verbais, nas informações que apresenta ou omite, no destaque que dá a algumas mais do que a outras – é planejada de acordo com sua função social e seus propósitos comunicativos. (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71).

Esse primeiro momento teve duração de uma hora-aula e, após esse procedimento, seguimos para o segundo momento do projeto de leitura do gênero discursivo tirinha.

b) Segundo Momento:

O segundo momento foi dedicado propriamente à leitura das tirinhas. Foram distribuídas cópias de dez tirinhas, que foram previamente escolhidas para esse trabalho de leitura do gênero.

Como esse gênero é composto por um texto curto e de leitura breve, foi possível selecionar um número relativamente grande de tirinhas para a leitura e acreditamos que, dessa forma, os alunos teriam a oportunidade de conhecer bem a estrutura composicional dos textos e perceber com mais propriedade os propósitos comunicativos desse gênero discursivo.

Desse modo, concordamos com Lopes-Rossi ao afirmar que:

[...] as atividades de leitura também devem levar os alunos a perceber: a temática desenvolvida pelo gênero discursivo em questão, sua forma de organização (distribuição das informações) e sua composição geral, que inclui determinados elementos não verbais (...). Deve-se observar que o suporte no qual o gênero circula também apresenta características determinadas (...). Essas observações remetem a aspectos das condições de produção e de circulação do gênero. (LOPES-ROSSI, 2011, p. 75).

Logo, esse momento foi significativo para o projeto de leitura, uma vez que os alunos puderam compreender como o gênero tirinha está organizado, como as informações estão

distribuídas, como os aspectos não verbais são significativos para o gênero em questão, refletir sobre as condições de produção e circulação do gênero, bem como a sua função social.

A primeira leitura foi feita pelos próprios alunos e foi uma leitura rápida para que o professor pudesse verificar se os mesmos iriam conseguir compreender o sentido do texto e se já seriam capazes de extrair o humor e as ideias presentes nas tirinhas. As leituras posteriores foram realizadas pelos alunos, com a mediação da professora e os alunos aproveitaram esse momento para opinar e discutir a respeito do que compreenderam. Todos os alunos foram solicitados a executar a leitura de uma ou mais tirinhas e também explicar sobre o que entenderam a respeito dos textos.

Nessa etapa, também discutimos sobre quem elabora as tirinhas, sobre o processo de criação das tirinhas, sobre quais as intenções dos autores ao produzi-las, a que público esse gênero é destinado, sobre quem lê as tirinhas e o que essas pessoas esperam encontrar ao buscar esse gênero e onde ele pode ser encontrado.

Posteriormente à leitura das dez tirinhas selecionadas, a turma foi agrupada em duplas e reservamos um momento na aula para que os alunos discutissem entre si e respondessem à primeira atividade de leitura, que foi distribuída em folhas, sobre o gênero.

A primeira atividade de leitura foi relacionada à tirinha de Chico Bento, escrita por Maurício de Sousa. Por uma questão de espaço físico, selecionamos para a análise as respostas de cinco alunos, as quais podemos acompanhar a seguir.



Fonte: <http://www.aflordolacio.com.br/wordpress/2014/04/11/chico-bento-entao-estuda/>

1. Quem escreve, em geral, as tirinhas?

Os autores.

2. Com que propósito esse autor escreve as tirinhas?

Para entreter as pessoas e fazer humor.

3. Para quem o autor escreve?

Para os leitores, para crianças.

4. Quem geralmente lê esse gênero? Por que o faz?

Qualquer pessoa. Para sorrir e se divertir.

5. Geralmente, onde você encontra esse gênero?

Livros, revistas de quadrinhos, jornais.

Respostas do aluno A

Como mencionamos, na primeira questão, os alunos deveriam ler a tirinha de Chico Bento e responder cinco questões sobre esse texto. A primeira questão perguntou quem escreve, em geral, as tirinhas. O aluno A, respondeu corretamente e percebeu que as pessoas que escrevem tirinhas são “os autores”. Na segunda questão, o discente escreveu que o propósito do autor ao escrever a tirinha é “para entreter as pessoas e fazer humor”. Na terceira questão, o aluno escreveu que os autores escrevem as tirinhas “para os leitores, para crianças”. A quarta questão perguntou quem geralmente lê esse gênero e por que o faz e ele respondeu: “Qualquer pessoa. Para sorrir e se divertir”. Na quinta questão, ele respondeu que podemos encontrar esse gênero em livros, revistas de quadrinhos e em jornais. Podemos verificar que o aluno A conseguiu compreender as informações básicas sobre o gênero respondeu aos questionamentos de forma satisfatória.

Com relação aos critérios que estabelecemos para a análise, temos:

a) Elementos linguísticos: escolha dos elementos linguísticos foram adequadas e suas respostas foram coesas e coerentes.

b) Inferências: ao responder quais os propósitos do autor ao escrever as tirinhas e quem lê esse gênero e porque o faz, foi necessário que o aluno fizesse inferências sobre o gênero.

c) Elementos discursivos: as respostas fazem sentido e estão coerentes com o texto.

É importante relatar que, as primeiras respostas apresentaram desvios da norma padrão e que foram necessárias algumas pausas para aulas expositivas sobre ortografia e pontuação, a fim de que esses desvios fossem sanados na escrita.

Acompanhemos as respostas do aluno B.

1. Quem escreve, em geral, as tirinhas?
Os autores, como Mauricio de Sousa e Quino.

2. Com que propósito esse autor escreve as tirinhas?
Fazer as pessoas rirem e entender as histórias.
Trazer humor, fazer refletir e fazer pensar.

3. Para quem o autor escreve?
Para as pessoas, para as crianças e para os adultos.

4. Quem geralmente lê esse gênero? Por que o faz?
Os leitores, porque eles gostam e querem se divertir.

5. Geralmente, onde você encontra esse gênero?
Nos livros, nos gibis, em revistas e em jornais.

Respostas do aluno B

Podemos verificar que o aluno B também respondeu aos questionamentos de forma satisfatória. Na primeira questão, o discente percebeu que as pessoas que escrevem tirinhas são os autores e citou os nomes daqueles que escreveram as tirinhas que foram lidas durante o projeto de leitura. Na segunda questão, o aluno citou vários propósitos de quem escreve as tirinhas, como por exemplo: “fazer as pessoas rir e entender as histórias, trazer humor, fazer refletir e fazer pensar”. Na terceira questão, o aluno escreveu: “para as pessoas, para as crianças e para os adultos”. Na quarta questão, ele respondeu: “os leitores, porque eles gostam e querem se divertir”. Na quinta questão, ele respondeu onde podemos encontrar esse gênero: “nos livros, nos gibis, em revistas e em jornais”. Em relação aos critérios que estabelecemos para a análise da leitura, observamos:

a) Elementos linguísticos: o aluno fez a escolha por elementos linguísticos adequados e suas respostas apresentam coesão.

b) Inferências: o aluno fez inferências sobre o gênero e respondeu quais os propósitos do autor ao escrever as tirinhas e respondeu quem lê esse gênero e porque o faz.

c) Elementos discursivos: as respostas apresentam nexos de sentido e estão de acordo com o texto.

Vejamos o que o aluno C respondeu:

1. Quem escreve, em geral, as tirinhas?
 Autores como Emanuel de Sousa e Quino.

2. Com que propósito esse autor escreve as tirinhas?
 Fazer as pessoas rirem, para pessoas rirem e entreter.

3. Para quem o autor escreve?
 Para as pessoas.

4. Quem geralmente lê esse gênero? Por que o faz?
 As crianças, porque elas gostam e os adultos também.

5. Geralmente, onde você encontra esse gênero?
 Em livros, jornais, quadrinhos e revistas.

Respostas do aluno C

Na primeira questão, o aluno C respondeu que são os autores que escrevem, em geral, as tirinhas, escrevendo também os autores das tirinhas lidas em sala. Na segunda questão, o aluno respondeu que, entre os propósitos de quem escreve as tirinhas, estão: “fazer as pessoas rirem, as pessoas refletirem e entreter”. Na terceira questão, o aluno respondeu que o autor escreve as tirinhas para as pessoas. Aqui, o aluno poderia ter especificado melhor para quem os autores escrevem; mas respondeu corretamente, apesar de ter generalizado. Na quarta questão, o aluno escreveu: “as crianças, porque elas gostam e os adultos também” e na última questão, ele respondeu que encontramos o gênero “em livros, jornais, quadrinhos e revistas”.

Podemos perceber que o aluno C também compreendeu a atividade e atendeu ao que esperávamos. Com base os critérios que estabelecemos para a análise da leitura, observamos:

- a) Elementos linguísticos: o aluno fez uso de elementos linguísticos adequados e suas respostas apresentam coesão.
- b) Inferências: o aluno inferiu, ou seja, depreendeu através do raciocínio sobre quais são os propósitos do autor ao criar as tirinhas, sobre quem lê esse gênero e porque o faz.
- c) Elementos discursivos: suas as respostas fazem sentido e possuem coerência com o texto.

Continuemos com a análise da resposta do próximo discente.

1. Quem escreve, em geral, as tirinhas?
Maurício de Sousa e outros autores.

2. Com que propósito esse autor escreve as tirinhas?
Para as pessoas rirem.

3. Para quem o autor escreve?
Para a todas as pessoas.

4. Quem geralmente lê esse gênero? Por que o faz?
Todas as pessoas, para rir e se divertir.

5. Geralmente, onde você encontra esse gênero?
Nas revistas e nos jornais.

Respostas do aluno D

Na primeira questão, o aluno D iniciou sua resposta escrevendo o nome de um autor (Maurício de Sousa), mas, logo após, complementou, escrevendo que outros autores escrevem, em geral, as tirinhas. Na segunda questão, ele escreveu que o propósito do autor ao escrever tirinhas é “para as pessoas rirem”. A resposta está correta, mas o aluno poderia ter citado outros propósitos discutidos, em sala, durante a aplicação da sequência didática, mas ele escreveu apenas um. Na terceira questão, o aluno respondeu corretamente, mesmo que de forma genérica, que o autor escreve “para todas as pessoas”. Na quarta questão, o aluno também respondeu corretamente e escreveu que quem lê o gênero tirinha são “todas as pessoas, para rir e se divertir”. Na quinta questão, o aluno escreveu que podemos encontrar esse gênero “nas revistas e nos jornais”. A resposta está correta, mas podemos observar que o aluno poderia ter apontado outros lugares ou suportes onde as tirinhas podem ser encontradas. No tocante aos critérios que estabelecemos para a análise da leitura, observamos:

- a) Elementos linguísticos: o aluno fez uso de elementos linguísticos adequados e suas também respostas apresentam coesão.
- b) Inferências: o aluno fez inferências, ou seja, compreendeu pelo raciocínio sobre quais são os propósitos do autor ao criar as tirinhas, sobre quem lê esse gênero e porque o faz.
- c) Elementos discursivos: suas as respostas apresentam sentido e estão coerentes com o texto.

Observemos as respostas do próximo aluno.

1. Quem escreve, em geral, as tirinhas?
 Os autores como Mauricio de Sousa e Quino.

2. Com que propósito esse autor escreve as tirinhas?
 Fazer as pessoas rirem, fazer humor e entreter as pessoas.

3. Para quem o autor escreve?
 Para todas as pessoas.

4. Quem geralmente lê esse gênero? Por que o faz?
 Os leitores. Querem diversão.

5. Geralmente, onde você encontra esse gênero?
 Em gibis e revistas de quadrinhos em livros e jornais.

Respostas do aluno E

O aluno E, na primeira questão, respondeu que são os autores que escrevem as tirinhas e deu os exemplos de Mauricio de Sousa e Quino, acreditamos que por serem os autores das tirinhas lidas no Projeto de Leitura. Na segunda questão, o discente citou que, entre os objetivos do autor ao produzir tirinhas estão: “fazer as pessoas rirem, fazer humor e entreter as pessoas”, o que está correto. Na terceira questão, o aluno também respondeu de forma coerente ao escrever que o autor escreve “para todas as pessoas”, apesar de também ser uma resposta generalizada. Na quarta questão, o aluno respondeu que são “os leitores” que geralmente leem as tirinhas e o fazem porque “querem diversão”, o que também está correto. Na quinta e última questão, o aluno escreveu que esse gênero pode ser encontrado em “gibis, revistas de quadrinhos, em livros e jornais” e sua resposta está correta.

Por fim, em relação aos critérios que estabelecemos para a análise da leitura, temos:

- a) Elementos linguísticos: suas respostas estão coesas e apresentam elementos linguísticos adequados.
- b) Inferências: o aluno fez inferências, ou seja, compreendeu pelo raciocínio sobre quais são os propósitos do autor ao criar as tirinhas, sobre quem lê esse gênero e porque o faz.
- c) Elementos discursivos: suas as respostas estão coerentes com o texto e apresentam nexos.

Podemos observar que, na primeira atividade de leitura, os alunos compreenderam os cinco questionamentos e conseguiram elaborar respostas coerentes para cada uma das proposições. Embora algumas respostas tenham sido mais concisas que outras, os aprendizes foram capazes de assimilar as informações elementares acerca do gênero em questão.

Após a leitura das tirinhas selecionadas e a finalização da primeira atividade escrita sobre as leituras que realizaram, partimos para o terceiro momento do projeto.

c) Terceiro Momento:

No terceiro momento, foram apresentadas e discutidas questões referentes à estrutura composicional do gênero. Os conteúdos abordados nesse momento foram sistematizados para reforçar a compreensão acerca da estruturação física e ideológica do gênero tirinha.

Procuramos fazer com que os alunos compreendessem que a composição do gênero é constituída pela disposição dos conteúdos expostos no *corpus* do texto, o conteúdo temático é o assunto sobre o qual a tirinha irá tratar e o estilo é forma de organização do conteúdo temático ao longo do texto.

Abordamos, também, sobre as características não verbais do gênero em questão, que é um recurso forte e bastante utilizado pelas tirinhas, como as imagens, as expressões faciais dos personagens, os tipos de balões de fala, os tipos e espessura das letras, entre outras características.

Explicamos aos aprendizes que, por se tratar de um texto breve, os recursos não verbais exercem um relevante papel na estrutura composicional do gênero tirinha. Muitas vezes, o sentido das tirinhas é extraído pelas características não verbais e muitas tirinhas são compostas apenas por elementos não verbais, o que demonstra ser um recurso determinante na depreensão de sentidos.

Os elementos imagéticos do gênero auxiliam o aluno a construir sentidos entre o verbal e o visual, despertando a atenção para detalhes que concretizarão o entendimento textual. Segundo Lopes-Rossi, “é fundamental que consideremos como parte das características composicionais dos gêneros não apenas o texto verbal, mas também todos os elementos não verbais que os compõem.” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 75).

A leitura realizada no terceiro momento foi mais crítica e detalhada, atentando para as ideologias presentes nas entrelinhas e contemplando os aspectos contextuais e contextuais das tirinhas analisadas.

Ainda organizados em duplas, os alunos aproveitaram esse momento para tirar dúvidas, discutir entre si e realizar a atividade. É válido ressaltar que vinte discentes participaram do projeto, mas analisamos as produções de cinco alunos, de cada uma das quatro atividades realizadas. Os critérios para a análise dessa atividade foram se os alunos atentaram para as características composicionais do gênero tirinha, como sugere a resposta-base no quadro abaixo:

Quadro 09: Estrutura composicional do gênero tirinha.

COMPOSIÇÃO	Elementos verbais e não verbais. O texto está distribuído em balões de falas.
TEMA (ou conteúdo temático)	Apresenta cunho humorístico que aborda, entre outros aspectos, o comportamento humano.
ESTILO	Texto curto e leitura breve. Linguagem predominantemente informal.

Assim, acompanhem as respostas dos alunos em relação à estrutura composicional do gênero, que foram coletadas na segunda atividade realizada no projeto de leitura.

3. ESTUDO DA ESTRUTURA COMPOSICIONAL DO GÊNERO

a) Como as informações estão organizadas no texto? (composição)
Através de balões de fala, balões de pensamentos e imagens.

b) Qual o assunto do texto? (conteúdo temático)
Fala sobre a vida das pessoas com humor.

c) Como o assunto está organizado no texto? (estilo)
Em textos curtos e com linguagem informal.

Respostas do aluno F

A primeira questão tratou da composição do gênero e perguntou como as informações estavam organizadas no texto. O aluno F respondeu que “através de balões de fala, balões de pensamentos e imagens”. Aqui, os balões de fala correspondem aos elementos verbais e as imagens, aos elementos não verbais e, logo, a resposta está correta.

A segunda pergunta tratou do conteúdo temático (ou tema) e perguntou sobre o assunto do gênero e o aluno respondeu que “fala sobre a vida das pessoas com humor”. A resposta está concisa, porém correta. Sabemos que o conteúdo temático do gênero tirinha é amplo e pode abranger diversos temas; assim, pensamos que não podemos esperar respostas mais elaboradas e específicas de alunos do 5º ano do ensino fundamental, cuja maturidade cognitiva ainda está sendo construída e a generalidade pode ser uma característica bastante frequente nessa faixa etária.

A terceira pergunta abordou o estilo do gênero e perguntou como o assunto está organizado no texto e a resposta do aluno foi: “em textos curtos e com linguagem informal”.

A afirmação está correta, pois, segundo Koch, “[...] na tirinha, apesar da escassez do espaço, que exige do autor uma produção breve, há forte expressão do autor marcada, geralmente por maior grau de informalidade.” (KOCH, 2013, p. 110).

Partimos, agora, para a análise das respostas do aluno G, que podemos acompanhar a seguir.

3. ESTUDO DA ESTRUTURA COMPOSICIONAL DO GÊNERO

a) Como as informações estão organizadas no texto? (composição)
O texto é escrito em balões de fala e a história é passada em quadrinhos.

b) Qual o assunto do texto? (conteúdo temático)
Fala sobre a vida, do cotidiano e das pessoas com humor.

c) Como o assunto está organizado no texto? (estilo)
Em textos curtos e a linguagem é informal.

Respostas do aluno G

Podemos observar que o aluno G também foi capaz de responder coerentemente sobre a estrutura composicional do gênero. Na primeira questão sobre a composição, o aluno escreveu que “o texto é escrito em balões de fala e a história é passada em quadrinhos” e sua resposta está correta. Na segunda questão sobre o conteúdo temático, o aluno respondeu que o texto “fala sobre a vida, do cotidiano e das pessoas com humor” e a sua resposta também está certa. Na terceira questão acerca do estilo, o aluno redigiu que o assunto é organizado em textos curtos e que a linguagem é informal. As respostas do aluno foram concisas, mas de acordo com o que era esperado e dentro dos critérios determinados. Vejamos, agora, as respostas de mais um aluno sobre a mesma atividade.

3. ESTUDO DA ESTRUTURA COMPOSICIONAL DO GÊNERO

a) Como as informações estão organizadas no texto? (composição)
Através dos balões de fala e a história é contada em quadrinhos.

b) Qual o assunto do texto? (conteúdo temático)
Fala do cotidiano, da vida e das pessoas com humor.

c) Como o assunto está organizado no texto? (estilo)
A linguagem é informal e os textos são curtos.

Respostas do aluno H

Na primeira questão, o discente respondeu corretamente e de acordo com os critérios estabelecidos, afirmando que as informações estão agrupadas “Através de balões de fala e a história é contada em quadrinhos”. Na segunda pergunta o aluno respondeu que o conteúdo temático do gênero “Fala do cotidiano, da vida e das pessoas com humor” e a resposta também correta. Na terceira pergunta sobre o estilo do gênero, a resposta do aluno foi que “A linguagem é informal e os textos são curtos”, e a resposta também está certa. Vejamos as respostas de mais um aluno sobre a mesma atividade.

3. ESTUDO DA ESTRUTURA COMPOSICIONAL DO GÊNERO

a) Como as informações estão organizadas no texto? (composição)
Por balões de fala, é informal a história e é contada em quadrinhos.

b) Qual o assunto do texto? (conteúdo temático)
Fala sobre a vida das pessoas com humor.

c) Como o assunto está organizado no texto? (estilo)
Em textos curtos e com uma linguagem informal.

Respostas do aluno I

Na primeira questão, o discente respondeu corretamente e de acordo com os critérios estabelecidos, afirmando que as informações estão organizadas “Por balões de fala, é informal a história e é contada em quadrinhos”. Na segunda pergunta o aluno respondeu que o conteúdo temático do gênero “Fala sobre a vida das pessoas com humor” e a resposta também está correta. Na terceira pergunta sobre o estilo do gênero, a resposta do aluno sobre a organização do texto foi: “Em textos curtos e com uma linguagem informal” e também está certa. Acompanhemos, a seguir, as respostas do quinto e último aluno.

3. ESTUDO DA ESTRUTURA COMPOSICIONAL DO GÊNERO

a) Como as informações estão organizadas no texto? (composição)
Através de balões de fala, balões de pensamentos e imagens.

b) Qual o assunto do texto? (conteúdo temático)
Fala sobre a vida das pessoas com humor.

c) Como o assunto está organizado no texto? (estilo)
Em textos curtos e com linguagem informal.

Respostas do aluno J

Na primeira questão, o discente J respondeu corretamente, afirmando que as informações estão organizadas “através de balões de fala, balões de pensamento e imagens”. O aluno respondeu a segunda questão corretamente, redigindo que o conteúdo temático do gênero “fala do cotidiano, da vida e das pessoas com humor”. A resposta do aluno em relação à terceira questão, também correta, foi que o assunto organiza-se “em textos curtos e com linguagem é informal”.

Podemos observar que os alunos F, G, H, I e J foram capazes de atender ao que a atividade propôs sobre a estrutura composicional do gênero tirinha e, com suas palavras, conseguiram formular as respostas de acordo com o que esperávamos, obedecendo os critérios estabelecidos. Alguns deles não compreenderam o que a questão perguntava logo na primeira leitura. Foi necessária uma explicação com uma linguagem mais clara para que os mesmos lembrassem as explanações em sala de aula sobre o conteúdo e sentissem segurança para elaborar as suas respostas.

Para a autora Lopes-Rossi:

As atividades de leitura, em cada caso, devem levar os alunos a perceber que a composição do gênero – em todos os seus aspectos verbais e não verbais, nas informações que apresenta ou omite, no destaque que dá a algumas, mais do que a outras – é planejada de acordo com sua função social e seus propósitos comunicativos. Isso contribui para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade. (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71)

Assim, as atividades propostas no projeto de leitura foram elaboradas para que os estudantes assimilassem não apenas as características do gênero tirinha; como os elementos verbais e não verbais, os balões de fala e de pensamentos, que a tirinha se trata de um texto curto, que sua linguagem é predominantemente informal, que aborda, entre outras temáticas, a vida e o cotidiano das pessoas, muitas vezes com humor; mas atentasse, também, para a sua função no âmbito social.

Passamos, então, para o quarto e último momento do projeto de leitura.

d) Quarto Momento:

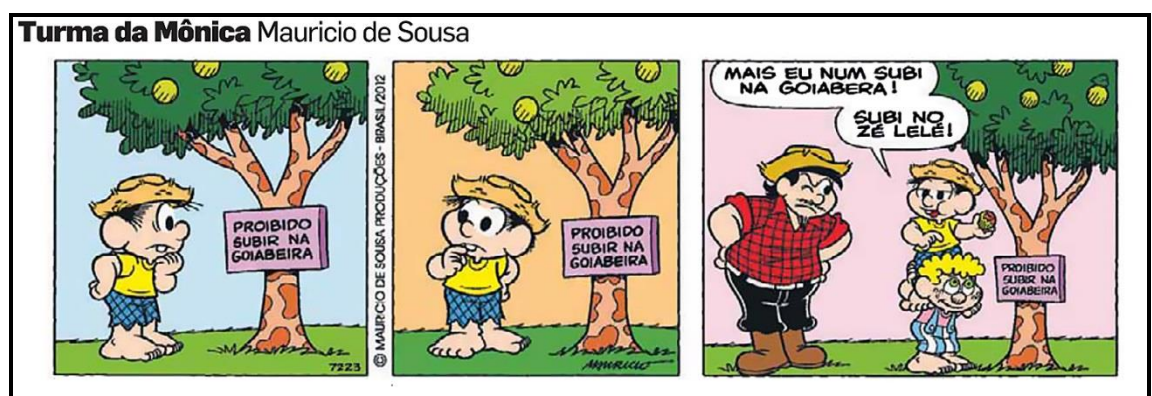
Nessa etapa, percebemos que os discentes já se mostravam bastante envolvidos com o projeto e mais familiarizados com o gênero. Procurando mesclar os alunos mais desenvolvidos com aqueles ainda lentos, trocamos as duplas; favorecendo a partilha de conhecimentos pela

interação com os colegas. Notamos que, a cada procedimento, o empenho dos aprendizes se tornava mais enérgico e os mesmos executavam as atividades com mais desenvoltura.

A atividade sugerida ocorreu da seguinte forma: entre as dez tirinhas lidas, os alunos deveriam escolher aquela de que mais gostaram para responder à atividade. Esse exercício foi proposto para incentivar os alunos a responder sobre a história que eles acharam mais interessante ou se identificaram mais e que as respostas fossem mais diferenciadas e personalizadas. Ainda em duplas, os alunos discutiram as respostas entre si, especialmente pelo fato de a maioria da turma ter gostado e escolhido a mesma tirinha para responder sobre. Após responderem a atividade, os estudantes tiravam as dúvidas dos colegas e auxiliavam aqueles mais lentos. Essa etapa teve duração de duas horas-aula.

A tirinha da qual os estudantes mais gostaram e a mais escolhida foi a de Chico Bento, de Mauricio de Sousa, mostrada logo abaixo.

Figura 08: Tirinha de Chico Bento (atividade de leitura).



Fonte: <http://www.aflordolacio.com.br/wordpress/2013/11/04/chico-bento-e-a-goiabeira/>

Acompanhemos as respostas e as análises a seguir, ressaltando que, as três primeiras análises estão relacionadas à tirinha acima e a quarta e a quinta análise estão relacionadas a duas tirinhas distintas, que mostraremos mais adiante.

1. Quem é o autor da tirinha que você escolheu?
Maurício de Sousa.
2. Sobre o que trata a tirinha?
Chico Bento roubou as goiabas.
3. Quantos e quais são os personagens que aparecem na história?
3 - O Chico Bento, Zé Lelé e o dono da goiabeira.
4. Quantos quadrinhos foram necessários para o fechamento da história?
Três
5. Qual o problema/conflicto central da história?
Chico Bento queria roubar goiaba, mas era preguiçoso.
6. Houve humor na tirinha que você leu? Se sim, o que você achou engraçado?
Sim, a parte que ele subiu em Zé Lelé.
7. O humor foi provocado por algo escrito, por alguma imagem no texto ou por ambos?
Pelo o texto e pelas desenhos.
8. Você teria escrito ou desenhado algo de diferente na tirinha? Cite.
Não.
9. Houve alguma palavra no texto que você não sabia o significado? Qual (quais)?
Não.
10. Você gostou da tirinha? Justifique.
Sim, porque é muito engraçada.

Respostas do aluno K

Podemos observar que o aluno K respondeu aos dez questionamentos relacionados à tirinha de forma coerente. O aluno foi capaz de elaborar respostas obtidas através da localização de informações presentes no texto, como podemos observar em: “1) Quem é o autor da tirinha que você escolheu?”; “3) Quantos e quais são os personagens que aparecem na história?” e “4) Quantos quadrinhos foram necessários para o fechamento da história?”. Ele também foi capaz de responder os questionamentos que exigiram a habilidade de compreensão textual e de resumo, como é o caso de: “2) Sobre o que trata a tirinha?”; “5) Qual o problema/conflicto central da história?” e “7) O humor foi provocado por algo escrito, por alguma imagem no texto ou por ambos?”. O aluno também respondeu corretamente questionamentos de cunho pessoal, como foram o caso de: “6) Houve humor na tirinha que você leu? Se sim, o que você achou engraçado?”; “8) Você teria escrito ou desenhado algo de

diferente na tirinha? Cite.”; “9) Houve alguma palavra no texto que você não sabia o significado? Qual (quais)?” e “10) Você gostou da tirinha? Justifique.”.

Em relação aos critérios que estabelecemos para a análise da leitura, temos:

- a) Elementos linguísticos: os alunos souberam adequar as escolhas lexicais e suas respostas foram coesas.
- b) Inferências: ao responder a segunda questão “Sobre o que trata a tirinha?” e a quinta questão “Qual o problema/conflito central da história?”; o aluno fez inferências.
- c) Elementos discursivos: as respostas fazem sentido e estão de acordo com a história.

Vejamos, agora, como o próximo aluno respondeu a mesma atividade:

1. Quem é o autor da tirinha que você escolheu?
Maurício de Sousa.

2. Sobre o que trata a tirinha?
Chico Bento pegou a goiêta.

3. Quantos e quais são os personagens que aparecem na história?
3, Chico Bento, o amigo e o fazendeiro.

4. Quantos quadrinhos foram necessários para o fechamento da história?
3 quadrinhos.

5. Qual o problema/conflito central da história?
Chico Bento queria goiêta, mas era proibido pegar.

6. Houve humor na tirinha que você leu? Se sim, o que você achou engraçado?
Sim porque Chico Bento subiu em cima do telhado de uma galinha.

7. O humor foi provocado por algo escrito, por alguma imagem no texto ou por ambos?
Pelo texto e pela imagem.

8. Você teria escrito ou desenhado algo de diferente na tirinha? Cite.
Não teria.

9. Houve alguma palavra no texto que você não sabia o significado? Qual (quais)?
Não.

10. Você gostou da tirinha? Justifique.
Sim porque é engraçada, e é divertida e legal.

Respostas do aluno L

Percebemos que o aluno L também foi capaz de responder corretamente a atividade sobre a tirinha. Este aprendiz também conseguiu formar respostas obtidas pela localização de informações presentes no texto, respondeu questões que exigiram a interpretação textual e a habilidade de sintetizar informações e também foi capaz de responder questionamentos mais pessoais.

Em referência aos critérios que estabelecemos para a análise da leitura, temos:

- a) Elementos linguísticos: as escolhas lexicais do aluno L foram adequadas e suas respostas estão coesas.

b) Inferências: foi preciso que o aluno fizesse inferências para responder corretamente a segunda questão “Sobre o que trata a tirinha?” e a quinta questão “Qual o problema/conflito central da história?”

c) Elementos discursivos: as respostas do aluno estão coerentes de acordo com a história.

Vejamos, a seguir, as respostas de mais um aluno sobre a mesma atividade:

1. Quem é o autor da tirinha que você escolheu?
Mauricio de Sousa.

2. Sobre o que trata a tirinha?
Chico queria gaiolas, mas era preguiçoso e não podia.

3. Quantos e quais são os personagens que aparecem na história?
Chico Bento e Zezé, são 2 personagens.

4. Quantos quadradinhos foram necessários para o fechamento da história?
Três.

5. Qual o problema/conflito central da história?
Porque o Chico queria gaiolas e não podia.

6. Houve humor na tirinha que você leu? Se sim, o que você achou engraçado?
Sim, porque o Chico Bento pegou as gaiolas na frente do dono.

7. O humor foi provocado por algo escrito, por alguma imagem no texto ou por ambos?
Os dois.

8. Você teria escrito ou desenhado algo de diferente na tirinha? Cite.
Não.

9. Houve alguma palavra no texto que você não sabia o significado? Qual (quais)?
Não.

10. Você gostou da tirinha? Justifique.
Sim, porque a tirinha é divertida.

Respostas do aluno M

Como podemos observar, o aluno M também atendeu ao que a atividade propôs e elaborou respostas satisfatórias sobre a tirinha selecionada. Assim como os alunos K e L, o aluno M também conseguiu extrair informações do texto, foi capaz de interpretar a tirinha, de sumarizar dados e de responder as questões mais pessoais. No tocante aos critérios estabelecidos para a análise, podemos observar:

a) Elementos linguísticos: as escolhas lexicais do aluno L foram adequadas e suas respostas estão coesas.

b) Inferências: foi preciso que o aluno fizesse inferências para responder corretamente a segunda questão “Sobre o que trata a tirinha?” e a quinta questão “Qual o problema/conflito central da história?”

c) Elementos discursivos: as respostas do aluno estão coerentes e de acordo com a história.

Vejamos as respostas de mais um aluno, dessa vez, relacionada à tirinha abaixo, também de Maurício de Sousa.

Figura 09: Tirinha de Chico Bento (atividade de leitura)



Fonte: <http://euamoaturmadamonica.blogspot.com.br/2014/10/tirinhas-preta-e-branca.html>

1. Quem é o autor da tirinha que você escolheu?
Maurício de Sousa.
2. Sobre o que trata a tirinha?
Ze Lele quer ajudar o amigo Chico Bento.
3. Quantos e quais são os personagens que aparecem na história?
Chico Bento e Ze Lele, 2.
4. Quantos quadradinhos foram necessários para o fechamento da história?
3 quadradinhos.
5. Qual o problema/conflicto central da história?
Chico Bento queria ajuda, mas Ze Lele foi jogar bola.
6. Houve humor na tirinha que você leu? Se sim, o que você achou engraçado?
sim, Ze Lele jogou bola e não ajudou Chico.
7. O humor foi provocado por algo escrito, por alguma imagem no texto ou por ambos?
Por ambos.
8. Você teria escrito ou desenhado algo de diferente na tirinha? Cite.
Não.
9. Houve alguma palavra no texto que você não sabia o significado? Qual (quais)?
Não.
10. Você gostou da tirinha? Justifique.
sim, é muito engraçada.

Respostas do aluno N

Percebemos que o aluno N, similarmente, foi capaz de responder corretamente a atividade sobre a tirinha que ele próprio escolheu. O discente elaborou respostas colhidas pela localização de informações presentes no texto, como na primeira questão, onde o aluno identificou a assinatura do autor Maurício de Sousa; como na terceira questão, onde ele atentou para os personagens presentes na história, como Chico Bento e Zé Lele e como na

quarta questão, onde ele observou a quantidade de quadrinhos necessários para a conclusão da narrativa.

O mesmo discente respondeu questões que exigiram a interpretação textual e a habilidade de sintetizar informações, como na segunda questão, onde o aluno resumiu sobre o que a tirinha tratava: “Zé Lelé jogou bola em vez de ajudar o amigo Chico Bento”; como na quinta questão, onde o discente sumarizou qual é o problema central da história: “Chico Bento queria ajuda, mas Zé Lelé foi jogar bola”; como na sétima, onde ele respondeu que o humor na tirinha foi provocado tanto pelo texto escrito, quanto pela imagem.

O aluno L também formulou respostas aos questionamentos de cunho pessoal, como na sexta questão, onde ele respondeu que houve humor na tirinha e achou engraçado quando “Zé Lelé jogou bola e não ajudou Chico”; como na oitava, onde ele escreveu que não teria escrito nem desenhado nada diferente na tirinha; como na nona, onde o aluno disse não ter nenhuma palavra desconhecida no texto e na décima questão, onde ele afirmou ter gostado da história, pois a achou “muito engraçada”. Segundo os critérios estabelecidos para a análise, vemos:

- a) Elementos linguísticos: o aluno N fez as escolhas lexicais adequadas e suas respostas também apresentam coesão.
- b) Inferências: o aluno fez inferências, ou seja, depreendeu sentido através de raciocínio para responder corretamente a segunda questão “Sobre o que trata a tirinha?” e a quinta questão “Qual o problema/conflito central da história?”
- c) Elementos discursivos: o aluno respondeu de maneira coerente e de acordo com a história contada na tirinha.

A última análise está relacionada à tirinha da Mônica mostrada abaixo, também de Mauricio de Sousa. Acompanhem as respostas de mais um aluno.

Figura 10: Tirinha da Mônica (atividade de leitura)



1. Quem é o autor da tirinha que você escolheu?
Maurício de Sousa.

2. Sobre o que trata a tirinha?
O vestido pequeno que Mônica deu a sua mãe.

3. Quantos e quais são os personagens que aparecem na história?
Dado, Mônica e sua mãe.

4. Quantos quadrinhos foram necessários para o fechamento da história?
Três quadrinhos.

5. Qual o problema/conflito central da história?
O vestido não cabe na mãe dela.

6. Houve humor na tirinha que você leu? Se sim, o que você achou engraçado?
Sim, ela queria usar o vestido pequeno da mãe.

7. O humor foi provocado por algo escrito, por alguma imagem no texto ou por ambos?
Pelo texto e pelo desenho.

8. Você teria escrito ou desenhado algo de diferente na tirinha? Cite.
Não, gostei do jeito que ela é.

9. Houve alguma palavra no texto que você não sabia o significado? Qual (quais)?
Não.

10. Você gostou da tirinha? Justifique.
Eu gostei porque é muito engraçado.

Respostas do aluno O

Verificamos que, igualmente aos demais, o aluno O também elaborou respostas coerentes acerca da tirinha de que ele mais gostou. Ele formulou respostas obtidas pela identificação de dados encontrados no texto, como na primeira questão, onde ele localizou a assinatura do autor Mauricio de Sousa; como na terceira questão, onde ele atentou para os personagens presentes na história, como “Mônica e sua mãe”, assim como também na quarta questão, onde ele observou o número de quadrinhos necessários para o fechamento da história.

O aluno também respondeu questões que exigiram a compreensão textual e a habilidade de abreviar informações, como na segunda questão, onde ele sintetizou sobre o que a tirinha tratava: “O vestido pequeno que Mônica deu a sua mãe”; como na quinta questão, onde o discente sumarizou qual é o conflito central da história: “O vestido não cabe na mãe dela.” e como na sétima questão, onde ele respondeu que o humor da tirinha foi provocado “pelo texto e pelo o desenho”.

O aluno O também elaborou respostas pessoais, como na sexta questão, onde ele respondeu que houve humor na tirinha e escreveu sobre o que achou engraçado: “ela (Mônica) queria usar o vestido pequeno da mãe”; como na oitava questão, onde ele escreveu que não teria escrito nem desenhado nada diferente na tirinha: “Não, gostei do jeito que ela

é”; como na nona questão, onde o aluno disse não ter nenhuma palavra desconhecida no texto e na décima e última questão, onde ele declarou: “Eu gostei porque é muito engraçada.”.

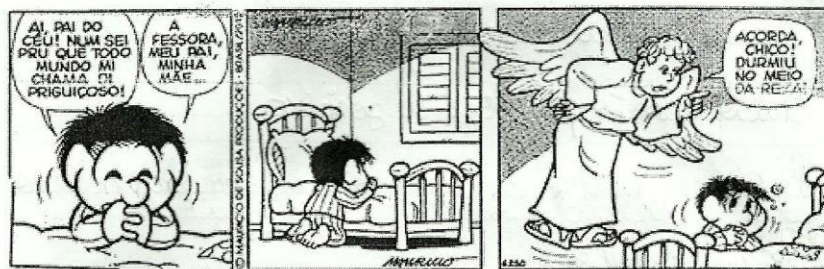
Em relação aos critérios determinados para a análise, podemos verificar:

- a) Elementos linguísticos: as respostas do aluno estão coesas e suas escolhas lexicais são adequadas.
- b) Inferências: o aluno respondeu corretamente a segunda questão “Sobre o que trata a tirinha?” e a quinta questão “Qual o problema/conflito central da história?” e, para isso, fez inferências.
- c) Elementos discursivos: suas respostas estão coerentes e de acordo com a história contada na tirinha.

Para finalizar o quarto momento, realizamos mais uma atividade de leitura. Essa última tarefa consistiu em um exercício de interpretação textual com dez perguntas relacionadas a uma tirinha de Chico Bento, escrita por Mauricio de Sousa, selecionada igualmente para todos os alunos. Essa atividade também teve duração de duas horas-aula.

Passemos, então, para a análise das respostas referentes à última atividade do projeto. Selecionamos as respostas de cinco alunos que podemos acompanhar na sequência.

EXERCÍCIO SOBRE AS TIRINHAS



Fonte: <http://bloglinhaseentrelinhas.blogspot.com.br/2014/03/chico-bentoai-pai-do-ceu-nao-sei-por.html>

a) Você sabe que gênero textual é esse?

Tirinha.

b) Você já viu esse gênero em algum lugar antes? Onde?

Jornal, revista, livro e gibis.

c) Quais as características presentes no texto que comprovam esse gênero textual?

Ele é contado pelos quadros, linguagem é informal, tem diálogo, ele fala, tem boneco.

d) De acordo com a tirinha, onde a história acontece?

No quarto de Chico Bento.

e) Quantos e quais são os personagens que aparecem na história?

O Anjo e Chico Bento duas pessoas.

f) Qual é o assunto principal da história?

A preguiça de Chico Bento.

g) Esse texto tem humor? Qual o humor da história?

Sim, porque Chico Bento dormiu no meio da reza.

h) Por que você acha que as pessoas acham Chico Bento preguiçoso?

Porque ele dorme muito.

i) Você também acha o Chico Bento preguiçoso? Justifique.

Sim, porque ele dorme muito e é preguiçoso.

j) Esse texto conta uma história curta ou longa? Ela foi contada através de quantos quadros?

Ela é curta e foi feita com três quadros.

Respostas do aluno P

Notamos que o aluno P foi capaz de responder coerentemente aos dez questionamentos. Na questão A, o aluno reconheceu com segurança e respondeu com facilidade que o gênero apresentado na atividade é uma tirinha. Na questão B, ele também respondeu corretamente onde já viu esse gênero: “Jornal, revista, livro e gibis”.

Na questão C, o aluno conseguiu formular as características que atestam esse gênero: “Ele (o texto) é contado pelos quadros, a linguagem é informal, tem balão de falas e tem boneco (personagens)”. Na questão D, o aluno respondeu de forma correta onde a história acontece: “No quarto de Chico Bento”. Na questão E, ele também respondeu corretamente ao escrever quantos e quais personagens aparecem na história: “O anjo e Chico Bento, duas pessoas”. Na questão F, o discente foi capaz de resumir o assunto principal da história: “A

preguiça de Chico Bento”. Na questão G, ele conseguiu explicar se havia humor no texto e qual foi o humor da tirinha: “Sim, porque Chico Bento dormiu no meio da reza”.

Na questão H, o aluno também acertou e escreveu o porquê de as pessoas acharem Chico Bento preguiçoso: “Porque ele dorme muito” e do mesmo modo na questão I, onde ele respondeu se acha o Chico Bento preguiçoso e justificou: “Sim, porque ele dorme muito e é preguiçoso”.

Por fim, na questão J, o aluno também acertou ao escrever que a história é curta e que foi contada com três quadrinhos. Segundo os critérios estabelecidos para a análise, podemos observar:

- a) Elementos linguísticos: as escolhas lexicais do aluno estão adequadas e suas respostas estão coesas.
- b) Inferências: para responder corretamente as questões “Qual é o assunto principal da história?”; “Por que você acha que as pessoas acham Chico Bento preguiçoso?” e “Você também acha Chico Bento preguiçoso? Justifique.”, o aluno precisou fazer inferências.
- c) Elementos discursivos: suas respostas apresentam coerência e estão de acordo com a tirinha.

Vejamos as respostas do aluno seguinte.

a) Você sabe que gênero textual é esse?
tirinha.

b) Você já viu esse gênero em algum lugar antes? Onde?
Sim, em livros, revistas, jornais.

c) Quais as características presentes no texto que comprovam esse gênero textual?
O texto é curto, tem falas de fala e pensamento, a linguagem...

d) De acordo com a tirinha, onde a história acontece?
No quarto de Chico Bento.

e) Quantos e quais são os personagens que aparecem na história?
Dois, Chico e o zango.

f) Qual é o assunto principal da história?
Que Chico Bento é preguiçoso.

g) Esse texto tem humor? Qual o humor da história?
Sim, Chico não terminou de...

h) Por que você acha que as pessoas acham Chico Bento preguiçoso?
Porque ele adora dormir.

i) Você também acha o Chico Bento preguiçoso? Justifique.
Sim, ele quer dormir sempre.

j) Esse texto conta uma história curta ou longa? Ela foi contada através de quantos quadrinhos?
Curta, três.

c) é informal e em quadrinhos.
g) rir e caiu no sono.

Assim como os demais, o aluno Q também conseguiu responder as dez questões de forma correta. Na questão A, o aluno reconheceu com segurança o gênero tirinha. Na questão B, ele mencionou se já viu esse gênero e onde: “Sim. Em livros, revistas, jornais”.

Na questão C, o discente foi capaz de elencar as características que comprovam esse gênero: “O texto é curto, tem balões de fala e pensamento, a linguagem é informal e em quadrinhos”. Na questão D, ele respondeu corretamente onde a história acontece: “No quarto de Chico Bento”. Na questão E, ele também respondeu de forma correta ao escrever quantos e quais personagens aparecem na história: “Dois, Chico e o anjo.” Na questão F, ele resumizou o assunto principal da tirinha: “Que Chico Bento é preguiçoso”.

Na questão G, ele informou se no texto houve humor e qual o humor da história: “Sim, Chico não terminou de rezar e caiu no sono”. Na questão H, ele também respondeu corretamente e escreveu o motivo das pessoas acharem Chico Bento preguiçoso: “Porque ele adora dormir” e da mesma forma na questão I, onde ele respondeu se acha o Chico Bento preguiçoso: “Sim, ele quer dormir sempre”. Por último, na questão J, ele também acertou ao responder que a história é curta e que apresentou três quadrinhos. No tocante aos critérios estabelecidos para a análise, vemos:

- a) Elementos linguísticos: a resposta do aluno está coesa e as escolhas lexicais estão adequadas.
- b) Inferências: o aluno precisou fazer inferências para responder corretamente as questões “Qual é o assunto principal da história?”; “Por que você acha que as pessoas acham Chico Bento preguiçoso?” e “Você também acha Chico Bento preguiçoso? Justifique.”.
- c) Elementos discursivos: as respostas estão de acordo com o texto e estão coerentes.

Vejamos o que o próximo aluno respondeu sobre a mesma atividade.

a) Você sabe que gênero textual é esse?
Tirinha

b) Você já viu esse gênero em algum lugar antes? Onde?
Sim / na escola / nos jornais / nas revistas e nos livros.

c) Quais as características presentes no texto que comprovam esse gênero textual?
A história é contada em quadrinhos, os textos são curtos e a linguagem é informal.

d) De acordo com a tirinha, onde a história acontece?
No quarto de Chico Bento.

e) Quantos e quais são os personagens que aparecem na história?
Dois - Chico Bento e o anjo.

f) Qual é o assunto principal da história?
Que ele está preocupado porque todo mundo tá chamando ele de preguiçoso.

g) Esse texto tem humor? Qual o humor da história?
Sim, porque ele dormiu quando estava rezando.

h) Por que você acha que as pessoas acham Chico Bento preguiçoso?
Porque ele é preguiçoso e gosta de dormir muito.

i) Você também acha o Chico Bento preguiçoso? Justifique.
Sim, porque ele dormiu na reza.

j) Esse texto conta uma história curta ou longa? Ela foi contada através de quantos quadrinhos?
Curta, três quadrinhos.

Respostas do aluno R

Na questão A, o aluno R também identificou o gênero tirinha com segurança. Na questão B, ele respondeu se já havia visto esse gênero e elencou onde: “Na escola, nos jornais, nas revistas e nos livros”. Na questão C, o aluno conseguiu listar algumas características que ratificam o gênero: “A história é contada em quadrinhos, os textos são curtos e a linguagem é informal” Aqui, o aluno poderia ter explorado outras características, mas a sua resposta permaneceu correta.

Na questão D, o aluno também acertou o local onde a história acontece: “No quarto de Chico Bento”. Na questão E, o discente acertou ao responder quantos e quais os personagens aparecem na história: “Dois, Chico Bento e o anjo.” A questão F perguntou sobre o assunto principal da história e a resposta do aluno também foi coerente: “Que ele (Chico Bento) está preocupado porque todo mundo tá ‘chamando’ ele de preguiçoso.” Na questão G, ele concordou que houve humor na tirinha e elucidou: “Porque ele (Chico Bento) dormiu quando estava rezando.”.

Na questão H, o discente respondeu corretamente e explicou o motivo das pessoas acharem Chico Bento preguiçoso: “Porque ele é preguiçoso e gosta de dormir muito”. A questão I perguntou se ele acha o Chico Bento preguiçoso e o aluno respondeu: “Sim, porque ele dormiu na reza”. Finalmente, na questão J, o aluno também acertou, pois respondeu que a história é curta e que foi contada através de três quadrinhos. Prossigamos com as respostas de mais um aluno. A respeito dos critérios de análise, observamos:

- a) Elementos linguísticos: as escolhas lexicais do aluno estão adequadas e a resposta está coesa.
- b) Inferências: observamos que o aluno fez inferências para responder corretamente as questões “Qual é o assunto principal da história?”; “Por que você acha que as pessoas acham Chico Bento preguiçoso?” e “Você também acha Chico Bento preguiçoso? Justifique.”.
- c) Elementos discursivos: as respostas estão coerentes e de acordo com a tirinha.

Prossigamos com a análise, observando as respostas do aluno seguinte.

a) Você sabe que gênero textual é esse?
Tirinha.

b) Você já viu esse gênero em algum lugar antes? Onde?
Nas revistas, gibis, no livro e jornais.

c) Quais as características presentes no texto que comprovam esse gênero textual?
É uma história contada em quadrinhos e tem balões de fala.

d) De acordo com a tirinha, onde a história acontece?
No quarto do Chico.

e) Quantos e quais são os personagens que aparecem na história?
Duas pessoas, Chico e o anjo.

f) Qual é o assunto principal da história?
A preguiça de Chico Bento.

g) Esse texto tem humor? Qual o humor da história?
Sim, Chico Bento dormiu no meio da reza.

h) Por que você acha que as pessoas acham Chico Bento preguiçoso?
Porque ele pede ajuda para não ser preguiçoso.

i) Você também acha o Chico Bento preguiçoso? Justifique.
Sim, porque ele não gosta de estudar e dorme muito.

j) Esse texto conta uma história curta ou longa? Ela foi contada através de quantos quadrinhos?
Curta, três quadrinhos.

Respostas do aluno S

Do mesmo modo, o aluno S também conseguiu formular suas respostas de forma coerente e satisfatória. O discente acertou a questão A, pois identificou com facilidade o gênero tirinha; acertou a questão B, pois elencou onde já viu esse gênero: “Nas revistas, gibis, no livro e jornais”; acertou a questão C, pois citou as características do gênero: “É uma história contada em quadrinhos e tem balões de falas”; acertou a questão D, pois respondeu corretamente onde a história acontece: “No quarto do Chico”.

Em relação à questão E, o aluno também respondeu corretamente, pois respondeu quantos e quais personagens aparecem na história: “Duas pessoas, Chico e o anjo.”; também acertou a questão F, pois ele resumiu o assunto principal da história: “A preguiça de Chico Bento”; acertou a questão G, pois afirmou se havia humor no texto e que o humor foi porque “Chico Bento dormiu no meio da reza”.

O aluno também respondeu corretamente a questão H, pois ele escreveu o porquê de as pessoas acharem Chico Bento preguiçoso: “Porque ele dorme muito” e, do mesmo modo, a questão I, onde ele respondeu se acha o Chico Bento preguiçoso e justificou: “Sim, porque ele dorme muito e é preguiçoso”. Por fim, na questão J, o aluno também respondeu corretamente ao escrever que a história é curta e que foi contada com três quadrinhos.

Segundo os critérios de análise, verificamos:

- a) Elementos linguísticos: a resposta do aluno apresenta coesão e há adequação das escolhas lexicais.
- b) Inferências: o aluno fez inferências para elaborar as respostas das questões “Qual é o assunto principal da história?”; “Por que você acha que as pessoas acham Chico Bento preguiçoso?” e “Você também acha Chico Bento preguiçoso? Justifique.”.
- c) Elementos discursivos: as respostas foram coerentes de acordo com a história.

Por fim, acompanhemos as respostas do último aluno selecionado sobre a mesma atividade.

a) Você sabe que gênero textual é esse?
Tirinha.

b) Você já viu esse gênero em algum lugar antes? Onde?
Em jornais, na escola, em revistas e gibis.

c) Quais as características presentes no texto que comprovam esse gênero textual?
É por que a história é contada através de quadrinhos, o texto é curto e é contado com imagens.

d) De acordo com a tirinha, onde a história acontece?
No quarto do Chico Bento.

e) Quantos e quais são os personagens que aparecem na história?
Quis, Chico Bento e Anjo.

f) Qual é o assunto principal da história?
A preguiça de Chico Bento.

g) Esse texto tem humor? Qual o humor da história?
Sim, ele dormiu no meio da rua.

h) Por que você acha que as pessoas acham Chico Bento preguiçoso?
Porque ele gosta de dormir.

i) Você também acha o Chico Bento preguiçoso? Justifique.
Sim, porque ele não termina de rezar.

j) Esse texto conta uma história curta ou longa? Ela foi contada através de quantos quadrinhos?
Curta, três.

Respostas do aluno T

O aluno acertou a questão A, pois assinalou com facilidade o gênero tirinha; acertou a questão B, pois elencou onde já viu esse gênero: “Em jornais, na escola, em revistas e gibis”; acertou a questão C, pois mencionou algumas particularidades do gênero: “É porque a história

contada através de quadrinhos, o texto é curto e contada com imagens”; acertou também a questão D, pois respondeu onde a história se passou: “No quarto do Chico”.

O discente também respondeu coerentemente a questão E, pois acertou quantos e quais personagens aparecem na história: “Dois, Chico Bento e o anjo.”; também acertou a questão F, pois ele revelou o assunto principal da história: “A preguiça de Chico Bento”; acertou a questão G, pois respondeu que havia humor no texto e explanou: “Sim, ele (Chico Bento) dormiu no meio da reza”; acertou a questão H, pois ele escreveu o porquê das pessoas acharem Chico Bento preguiçoso: “Porque ele gosta de dormir”; assim como na questão I, onde ele respondeu se acha o Chico Bento preguiçoso e fundamentou: “Sim, porque ele não terminou de rezar”. Por fim, na questão J, o aluno também acertou ao responder que a história é curta e que foi contada em três quadrinhos.

Em relação aos critérios de análise, temos:

- a) Elementos linguísticos: o aluno respondeu de modo coeso e suas escolhas lexicais estão adequadas.
- b) Inferências: para elaborar corretamente as respostas das questões “Qual é o assunto principal da história?”; “Por que você acha que as pessoas acham Chico Bento preguiçoso?” e “Você também acha Chico Bento preguiçoso? Justifique.”, o aluno fez inferências.
- c) Elementos discursivos: o aluno respondeu de maneira coerente e de acordo com a tirinha apresentada.

Após analisarmos as respostas dos alunos acerca da última atividade de leitura desenvolvida no projeto, iremos, a seguir, tecer algumas considerações sobre o projeto de leitura.

3.5 Considerações acerca do projeto de leitura

Como foi possível observar, os alunos realizaram uma leitura proficiente das tirinhas selecionadas e foram capazes de responder aos exercícios de forma coerente, extrair dados e informações das mesmas, depreender o humor presente nos textos e interpretá-los de forma satisfatória. As análises das respostas dos alunos acerca das atividades sugeridas para o projeto de leitura mostram que, após a aplicação da sequência didática proposta por Lopes-Rossi (2011), os alunos assimilaram a concepção do gênero tirinha e responderam com precisão sobre diversos aspectos explorados acerca desse gênero.

Os alunos conseguiram extrair informações presentes no corpo do texto, como a autoria das tirinhas; a quantidade de quadrinhos necessários para as narrativas; a identificação

dos personagens; foram também capazes de extrair a comicidade existente nas tirinhas e as ideias que subjazem ao texto escrito. Percebemos também que, mesmo explicando com as próprias palavras, os alunos conseguiram responder sobre a estrutura composicional do gênero, como a composição, o conteúdo temático e o estilo, citados por Koch e Elias (2013).

É importante mencionar que, em relação à estrutura composicional do gênero, nós não cobramos dos alunos a memorização das nomenclaturas formais (composição, conteúdo temático e estilo), mas que eles compreendessem o significado de cada uma das características e que atentassem para as peculiaridades do gênero tirinha em relação a outros gêneros que eles conhecem.

Procuramos, também, mostrar aos alunos o fato de que algumas tirinhas exigirão um nível de conhecimento de mundo mais amplo para que façam sentido para o leitor. Tentamos conscientizar o grupo discente de que novas tirinhas são produzidas todos os dias, em diferentes regiões e países e que elas abordam conteúdos abrangentes e diversificados. É essencial que o leitor conheça determinados fatos históricos, as especificidades de cada região, as peculiaridades de determinados grupos socioculturais, os problemas da atualidade no Brasil e no mundo para que haja a compreensão dos múltiplos significados que subjazem ao universo das tirinhas.

Buscamos fazer com que os aprendizes reconhecessem a tirinha como um gênero para o humor e para o entretenimento, mas que também estejam preparados para perceber as habituais críticas ofuscadas que podem estar presentes nesse gênero discursivo.

Dentre as dificuldades encontradas para a execução do projeto de leitura, podemos citar a ausência de alguns alunos, pois alguns faltaram à aula da aplicação do diagnóstico, outros perderam o primeiro dia do projeto de leitura e outros faltaram ao terceiro dia do projeto. Outra dificuldade que tivemos foram os problemas de ortografia, de pontuação e os desvios da variação padrão bastante recorrentes na escrita dos alunos.

É válido ressaltar que os problemas relacionados à norma padrão foram trabalhados em aulas paralelas e que a reescrita foi exercitada algumas vezes durante a revisão colaborativa.

Em virtude de tais percalços e visando à resolução dessas adversidades, a duração do projeto foi estendida por mais alguns dias para que a turma do 5º ano, em sua totalidade, participasse de todas as etapas do projeto, de modo que favorecesse o progresso nas habilidades de leitura do grupo discente e que, por fim, despertasse o interesse dos aprendizes por buscar a leitura de outras tirinhas. Trataremos, a partir desse momento, sobre o projeto de escrita do gênero tirinha.

4 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: PROJETO DE PRODUÇÃO ESCRITA DO GÊNERO TIRINHA E DIVULGAÇÃO

Dando continuidade ao presente trabalho, este capítulo versará como se sucedeu o projeto de produção escrita do gênero tirinha. Assim dividimos o projeto de leitura, também optamos por segmentá-lo, dessa vez, em seis momentos, visando a um melhor controle das etapas. Inicialmente, falaremos sobre a atividade de diagnóstico aplicada na turma do 5º ano, que foi proposta para fazermos um nivelamento das dificuldades dos alunos de produzir textos e depois faremos algumas observações sobre a diagnose. Na sequência, relataremos sobre como intercorreu cada uma das seis etapas do projeto, sobre a sequência didática utilizada e, em seguida, a análise das tirinhas produzidas pelos alunos, que compõem o segundo *corpus* da pesquisa. Por fim, teceremos as considerações acerca dos resultados alcançados no projeto de produção escrita.

4.1 Atividade de diagnóstico de produção escrita

Da mesma forma que procedemos no projeto de leitura, tópico abordado no capítulo quatro deste trabalho, também realizamos uma atividade de diagnóstico no projeto de produção escrita para averiguarmos as deficiências da turma em relação à produção escrita do gênero tirinha.

A princípio, a maioria dos alunos alegou não saber como criar uma tirinha, pois não sabiam desenhar e nem “criar histórias engraçadas”. Nesse momento, os aprendizes precisaram ser encorajados pela professora de que eles seriam capazes de elaborar. A atividade do diagnóstico de produção escrita foi realizada da seguinte forma: os alunos receberam folhas em branco recortadas com dois, três e quatro quadrinhos para que escolhessem e criassem as suas tirinhas abordando qualquer tema.

Vale lembrar que a atividade de diagnóstico da produção escrita das tirinhas também foi realizada antes da aplicação da sequência didática proposta por Lopes-Rossi (2011).

Os aprendizes começaram a elaborar as suas tirinhas e foram mostrando aos demais colegas; de repente, todos estavam criando e colocando no papel as primeiras ideias de suas tirinhas.

Recolhemos as tirinhas elaboradas e iniciamos a análise dos textos sem a presença dos alunos. No diagnóstico da produção escrita, verificamos uma grande deficiência na produção dos textos. Dentre os problemas detectados, podemos citar: a maioria das histórias estava sem desfecho, havia histórias sem coerência, outras carentes de uma sequência lógica, alguns

sobre tubarão. O personagem fala com uma moça, mas o diálogo no balão de fala está desordenado. No segundo quadrinho, percebemos que há uma Lua e, portanto, já é noite, mas o personagem ainda não interage com ninguém. A história também está sem nexo e é de difícil compreensão. Vamos à observação do próximo diagnóstico.



Diagnóstico da produção escrita: Aluno 03

No diagnóstico do aluno 03, verificamos que o mesmo finalizou a tirinha e que a história possui sentido, embora o texto apresente vários desvios da norma padrão. A história se inicia com dois colegas dialogando sobre a escola. A menina diz que a escola é linda e o garoto diz que é uma pena não poder dizer o mesmo dela. No segundo quadrinho, eles discutem, mas, no terceiro, fazem as pazes. Notamos, ainda, que o diálogo não foi inserido em balões de fala; o aluno os desenhou de caneta, após a observação e correção e da professora.

Vale ressaltar que esse aluno manteve a sua ideia inicial e optou por preservar o enredo da tirinha, diferente de alguns alunos que iam modificando durante a revisão colaborativa. Essa tirinha foi aperfeiçoada após as correções e pode ser encontrada no Anexo I, na revista de tirinhas do 5º ano.

Assim, notamos que as dificuldades relacionadas à produção escrita do gênero tirinha também foram perceptíveis, como os problemas de coerência, de harmonização entre linguagem verbal e não verbal e do desconhecimento da estrutura composicional do gênero. Os problemas relevados no diagnóstico demandam uma didatização do gênero tirinha nas aulas de Língua Portuguesa e nos livros didáticos.

Da mesma forma que formulamos uma sequência didática para o projeto de leitura, desenvolvemos uma sequência didática para realização do projeto de produção escrita do gênero, cuja organização foi sistematizada em seis momentos, como já foi mostrada no capítulo anterior. Vejamos, a seguir, como intercorreu o projeto de produção escrita.

4.2 Projeto de produção escrita do gênero discursivo tirinha

Na perspectiva de Lopes-Rossi (2011), as atividades de leitura de gêneros discursivos em sala de aula não implicam necessariamente em produção escrita; esta, entretanto, pressupõe sempre práticas de leitura a fim de que os aprendizes se familiarizem com as características básicas dos gêneros que eles irão produzir. É por isso que, para a autora, “um projeto pedagógico de produção escrita deve sempre ser iniciado por um módulo didático de leitura para que os alunos se apropriem das características típicas do gênero a ser produzido.” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 72).

Desse modo, podemos afirmar que, entre os benefícios do trabalho docente a partir de gêneros discursivos está:

[...] o fato de proporcionar 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).

Acompanhemos, inicialmente, como intercorreu cada um dos seis momentos do projeto de produção escrita e, em seguida, faremos a análise de cinco tirinhas elaboradas por alunos distintos.

a) Primeiro Momento:

O primeiro momento foi reservado para as orientações acerca da elaboração de uma tirinha. Como a turma é composta por vinte alunos, dividimos o grupo discente em cinco grupos de quatro alunos. Segundo Lopes-Rossi, a divisão em grupos “favorece a interação, a troca de informações, a divisão de tarefas, se o gênero for mais complexo, entre outras vantagens.” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 76).

Os estudantes foram orientados para a produção de uma tirinha com dois, três ou quatro quadrinhos, a escolha do estudante. Em relação ao assunto, os aprendizes sentiram-se livres para escolher conteúdos críticos, humorísticos, satíricos, políticos, sociais, metafísicos ou culturais, ou seja, o conteúdo temático ficou a critério de cada aprendiz.

b) Segundo Momento:

O segundo momento foi dedicado propriamente à organização para a escrita das tirinhas. É relevante mencionar que as características do gênero em questão foram retomadas pelo professor, objetivando a assimilação máxima da estrutura composicional desse gênero.

Os alunos puderam permanecer com os exemplares das tirinhas em mãos enquanto produziam seus textos e não julgamos tal atitude errônea. Acreditamos que o professor deve oferecer todos os recursos possíveis para que os alunos consigam, não apenas compreender os gêneros discursivos em todos os aspectos e em sua totalidade, mas também estejam preparados para produzi-los com competência e destreza.

O professor, ao privar os alunos da acessibilidade à construção de conhecimentos, estará, também, dificultando o progresso na aprendizagem e a obtenção dos objetivos por ele elencados. Compactuamos com a ideia de que o aluno deve ser avaliado pelo seu envolvimento e evolução ao longo do projeto de leitura e produção textual e não apenas pela produção escrita, de maneira isolada.

Inicialmente, foram distribuídas folhas em branco para que os alunos dessem início à elaboração da tirinha e à organização dos elementos não verbais. Os estudantes discutiram com os demais do grupo para a troca de informações e para iniciar o esboço da história.

Como as tirinhas são uma espécie de narrativa em quadrinhos, tomamos por base alguns elementos da narrativa tradicional que nortearam a esquematização do esboço para a produção textual. Assim, os alunos responderam aos questionamentos apresentados no quadro abaixo, os quais serviram como um guia para a construção da tirinha.

Quadro 10: Questionamentos auxiliares da produção escrita

Personagens	Quais serão os participantes da história?
Tempo	Quando a história irá acontecer?
Espaço	Onde a história irá ocorrer?
Conflito	Qual a problemática da história?
Desfecho	Como a história terminará?

Nessa etapa do projeto, os alunos puderam colocar em prática a habilidade de sintetizar narrativas. Desde a fase da leitura do gênero, os estudantes perceberam que, mesmo a tirinha sendo um texto curto, a história possui uma introdução, um desenvolvimento e uma ideia conclusiva.

Esse momento foi de considerável riqueza cognitiva, no qual diversas habilidades foram acionadas e onde os alunos produziram sentido não apenas através da linguagem, mas também através de recursos imagéticos, ativados pela criatividade e pela imaginação.

Buscamos conscientizar o grupo discente de que nenhuma tirinha seria depreciada, pois poderia ocasionar um bloqueio na produtividade; mas que eles concebessem o projeto de leitura e produção textual como uma série de atividades prazerosas de Língua Portuguesa, que eles seriam avaliados pelo progresso obtido no decorrer dos módulos didáticos e que as produções só seriam divulgadas após a revisão colaborativa e a supervisão da professora-pesquisadora.

c) Terceiro Momento:

No terceiro momento, demos início ao processo de verificação da primeira versão das tirinhas produzidas. Essa etapa foi de grande valia, tendo em vista que a professora, em conjunto com a turma, fez as correções apropriadas e norteou os passos para as modificações adequadas com base nas características do gênero; a fim de que os propósitos elencados no início do projeto fossem estabelecidos.

De acordo com Lopes-Rossi, “essa etapa de correção dos textos pode permitir ao professor solucionar dificuldades gramaticais dos alunos e usá-las em exercícios de análise linguística, em outros momentos de aula.” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 77)

Como a revisão foi colaborativa, os alunos foram orientados para que mantivessem a cooperação e o respeito para com o trabalho dos colegas. Durante essa etapa, os alunos puderam refletir sobre o que produziram, atentaram para o que foi insuficiente e reorganizaram os conhecimentos sobre o gênero adquiridos no projeto de leitura.

d) Quarto Momento:

O quarto momento dedicou-se à produção da segunda versão do que foi escrito na etapa anterior. Aqui, os alunos analisaram a primeira versão do texto, atentaram para as observações feitas por ele, por seus colegas e pela professora e, por fim, fizeram os arranjos necessários.

Nessa ocasião, é importante que o professor-mediador envolva os aprendizes na execução do projeto de leitura e produção textual, encorajando-os no processo de reescrita do seu texto e incentivando-os a serem mais autônomos.

Quando o interesse do aluno é despertado para envolver-se em um projeto, ele busca aprender de diferentes formas, o que passa a ser uma ação voluntária e satisfatória, não dando espaço para sentimentos de obrigação que acabam por comprometer a aprendizagem.

Ao atentar para as observações avaliativas do professor e ao iniciar a reestruturação do seu texto, o aluno assume uma postura autônoma diante do seu aprendizado e, assim, ele não apenas constrói conhecimentos, mas também abre caminhos para que a aprendizagem seja efetivada. O processo de escrita e reescrita do aluno corrobora uma postura mais autônoma, pois quando o aluno começa a produzir por si só e a refletir sobre o que está produzindo e ele assume o comando pela aquisição do seu conhecimento.

e) Quinto Momento:

O quinto momento foi dedicado à revisão colaborativa da segunda versão da tirinha. Nesse momento, buscamos não apenas apontar o que ainda poderia ser melhorado, mas também ressaltar os pontos positivos e as observações que foram atendidas pelos alunos. Essa etapa foi mais minuciosa e a duração precisou ser estendida por mais algumas horas-aula. As observações feitas no terceiro momento que ainda não haviam sido ajustadas e a implantação de novas ideias sobre as tirinhas foram realizadas nesse momento, com a participação de todo o grupo discente. Após as correções cooperativas, os alunos iniciaram a reescrita da segunda versão do gênero, dessa vez, atentando para todas as recomendações discutidas e apontadas nessa etapa.

f) Sexto Momento:

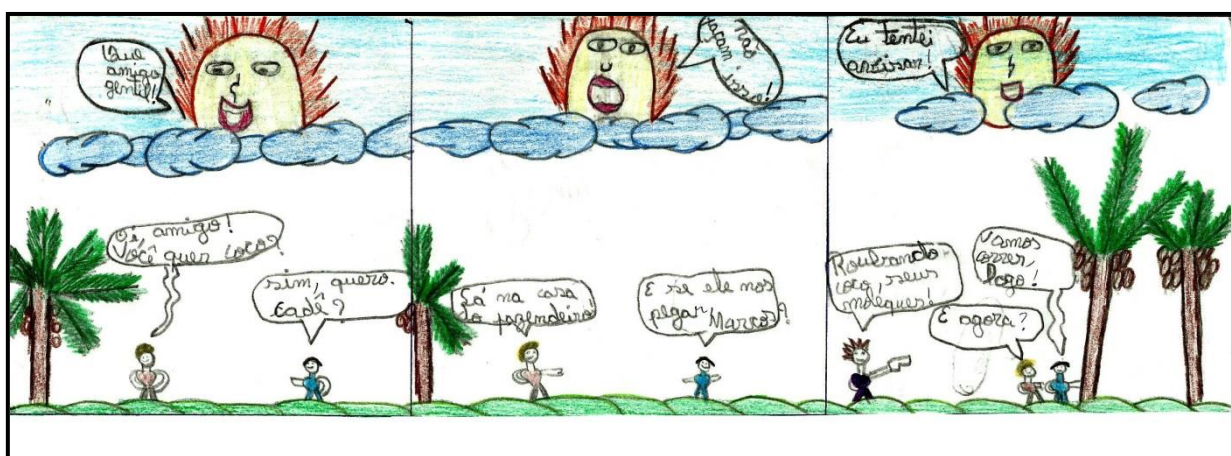
Após a produção da segunda versão das tirinhas, chegamos à sexta e última etapa do projeto. Nesse momento, recolhemos todas as tirinhas produzidas pelo grupo para efetuarmos a última revisão, constatar se todos os apontamentos foram considerados e para que os alunos efetuassem os ajustes finais, pois “é preciso dominar bem os gêneros, para empregá-los livremente.” (BAKHTIN, 2011, p. 284). Alguns alunos deram para os colegas a ideia de acrescentar mais detalhes no cenário das histórias e também ajudaram aqueles que ainda não haviam terminado de colorir as tirinhas. Essa etapa também teve que ser estendida por mais alguns dias além do planejado, pois, além da finalização de todos os pormenores, tivemos que acompanhar aqueles alunos que faltaram alguns dias até que concluíssem todas as etapas do projeto.

Esse momento foi de grande valia, visto que a turma pôde acompanhar a sua evolução ao longo do projeto. Nesse instante, alguns discentes comentaram que, no início, pensavam que não seriam capazes de criar uma tirinha, pois achavam que era difícil, que não eram autores ou que não possuíam criatividade para desenhar. Distribuímos o primeiro esboço da tirinha para os alunos e comparamos com as produções finais. Eles se mostraram bastante satisfeitos com a concretização da tirinha, especialmente aqueles mais desmotivados no início do projeto.

Vejamos, a seguir, a análise que realizamos do segundo *corpus* da pesquisa que são as tirinhas produzidas pelos alunos do 5º ano.

5.2.1 Análise do segundo *corpus* (produções escritas das tirinhas)

Assim como fizemos no projeto de leitura, selecionamos cinco tirinhas produzidas pelos alunos, por uma questão de espaço físico. Lembramos que todas as tirinhas que foram produzidas podem ser encontradas na revista de tirinhas do 5º ano ao final deste trabalho, na parte dos anexos.



Tirinha 01: Produção escrita do aluno T

Podemos observar que o aluno T foi capaz de produzir uma tirinha com coerência, atendendo às características do gênero em questão. Ele conseguiu elaborar uma pequena narrativa com uma sequência lógica de acontecimentos e inserir certa dose de humor no desfecho. O humor pode ser observado no último quadrinho, quando o fazendeiro aparece de repente e o plano de roubar os cocos falha; tal comicidade é confirmada quando o Sol diz que tentou alertá-los sobre tal atitude errônea. Na perspectiva de Koch e Travaglia, “para haver

coerência, é preciso que haja possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre seus elementos.” (KOCH; TRAVAGLIA, 2014, p. 22) e isso é possível perceber no texto do aluno S.

O aluno T levou em consideração as características composicionais do gênero ao produzir a tirinha, como podemos observar o entrelaçamento entre o verbal e o não verbal. A mescla entre os aspectos verbais e não verbais possui um papel essencial nesse gênero, pois o sentido é depreendido não apenas pelo que está escrito no texto, mas também pelas imagens; o que é evidenciado pela expressão facial de alerta do Sol, no segundo quadrinho. Com relação aos critérios estabelecidos para a análise da produção escrita, podemos verificar:

a) Características do gênero: o aluno levou em consideração a composição, o conteúdo temático e estilo do gênero tirinha ao produzi-la.

b) Domínio dos mecanismos linguísticos: a tirinha apresenta coesão, coerência e adequação vocabular.

c) Harmonia entre linguagem verbal e não verbal: o aluno mesclou os elementos verbais e não verbais com coerência.

Dando sequência à análise das produções, acompanhemos agora a segunda tirinha elaborada por mais um aluno da turma.



Tirinha 02: Produção escrita do aluno U

Percebemos que o aluno U atendeu aos aspectos composicionais do gênero e também produziu uma tirinha de forma satisfatória, pois o texto é compreensível e coerente. Para Koch e Travaglia:

A coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de

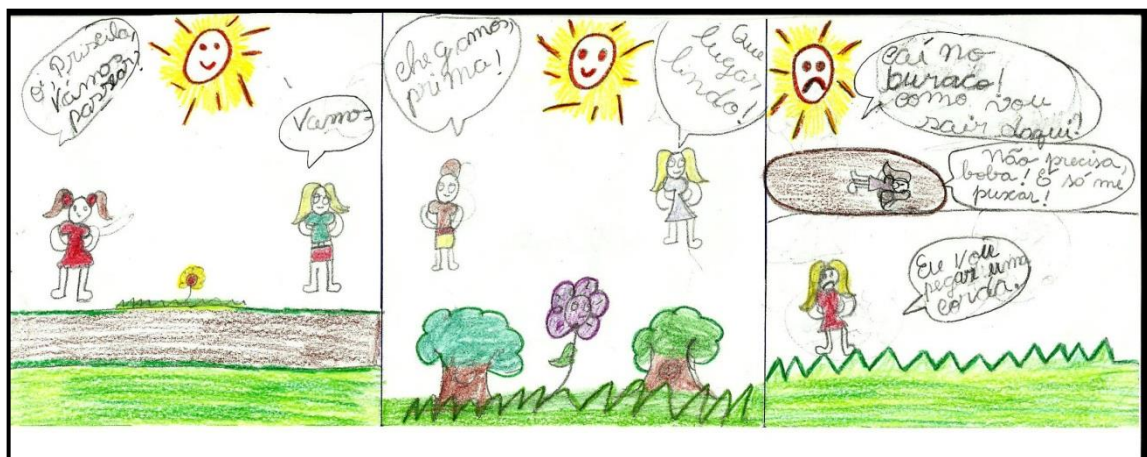
interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. (KOCH; TRAVAGLIA, 2014, p. 21).

Em relação à composição, o texto escrito está distribuído em balões de fala; vemos também que o aluno fez o uso de elementos verbais e não verbais, como podemos observar o diálogo entre os dois personagens principais (característica verbal) e o rosto vermelho para exprimir o sentimento de raiva de um dos garotos no terceiro quadrinho (característica não verbal). Em relação ao conteúdo temático, notamos que o aluno elaborou uma tirinha que fala sobre o comportamento humano e apresenta cunho humorístico, retratado pela fala do garoto no terceiro quadrinho ao afirmar que apesar de não ser “fera” no surf, é “fera” com as “gatinhas”. Em relação ao estilo, a tirinha apresenta uma leitura breve, pois o texto é curto e manifesta uma linguagem predominantemente informal, que é comprovada pelo uso de gírias e expressões comuns da oralidade como “fera”, “gatinhas” e “toma”.

Segundo os critérios determinados para a análise da produção escrita, temos:

- a) Características do gênero: o aluno considerou as características do gênero tirinha, ou seja, fidelizou a composição, o conteúdo temático e estilo do texto.
- b) Domínio dos mecanismos linguísticos: o aluno, ao criar a tirinha, dominou os mecanismos linguísticos para favorecer a coesão, a coerência e adequação vocabular.
- c) Harmonia entre linguagem verbal e não verbal: o aluno ordenou com harmonia os elementos verbais e não verbais.

Acompanhemos mais uma tirinha produzida pela turma do 5º ano durante o projeto de produção escrita:



Tirinha 03: Produção escrita do aluno V

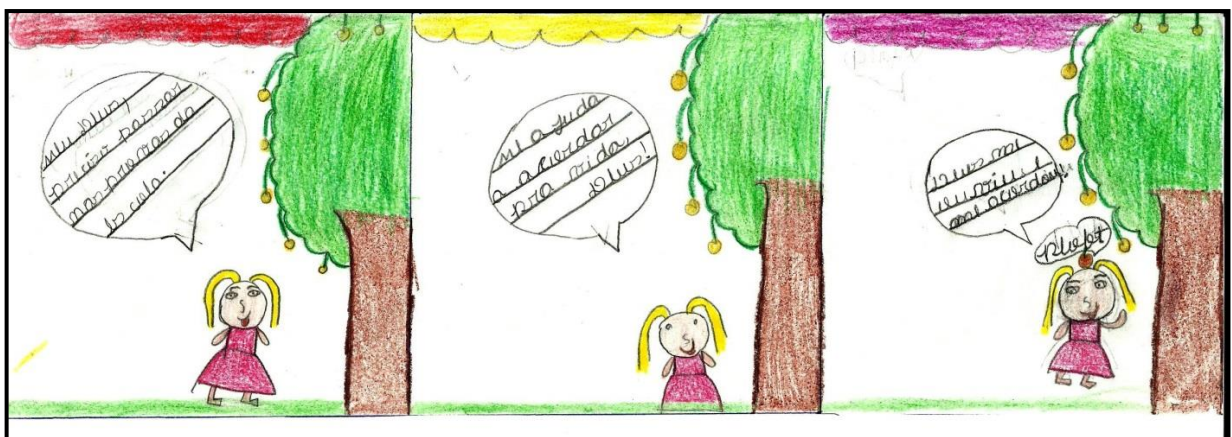
É possível constatar que o aluno V também foi capaz de elaborar uma tirinha de acordo com as orientações partilhadas no projeto de produção escrita, observando a estrutura composicional do gênero.

Em relação à composição, podemos reconhecer que o aluno também utilizou os balões de fala para representar o diálogo das personagens. Há elementos verbais, como a comunicação entre as primas (texto escrito); e também não verbais, como podemos observar a expressão de tristeza do Sol no terceiro quadrinho e também quando a menina Priscila caiu no buraco. Quanto ao conteúdo temático, podemos identificar que a tirinha também aborda o comportamento das pessoas e apresenta humor, o qual pode ser verificado no terceiro quadrinho, quando a menina diz que vai pegar uma corda para tirar a prima do buraco, quando bastava puxá-la. Em relação ao estilo, a tirinha também possui linguagem informal, o texto é curto e de leitura concisa.

No tocante aos critérios de análise da produção escrita, observamos:

- a) Características do gênero: o aluno fez uso adequado da composição, do conteúdo temático e do estilo do gênero tirinha.
- b) Domínio dos mecanismos linguísticos: a tirinha do aluno apresenta mecanismos linguísticos que garantem a coesão, a coerência e adequação vocabular.
- c) Harmonia entre linguagem verbal e não verbal: há coerência entre os elementos verbais e não verbais na tirinha produzida pelo aluno.

Prossigamos com a análise da próxima tirinha produzida.



Tirinha 04: Produção escrita do aluno X

Vemos que o aluno X também foi capaz de elaborar uma tirinha de acordo com as características próprias do gênero e estabeleceu uma história coerente. Embora a narrativa

apresente apenas uma personagem fazendo uma prece, a coerência foi estabelecida pelo contexto do último quadrinho. Para Koch e Travaglia:

A relação que tem que ser estabelecida pode ser não só semântica (entre conteúdos), mas também pragmática, entre atos de fala, ou seja, entre as ações que realizamos ao falar (por exemplo: jurar, ordenar, asseverar, pedir [no caso da tirinha], ameaçar, prometer, avisar, advertir, etc.) (KOCH; TRAVAGLIA, 2014, p. 25).

Observamos que, como composição do gênero, o aluno fez o uso dos balões de fala e seu texto apresenta linguagem verbal e não verbal. Em relação ao conteúdo temático, vemos que a tirinha aborda, com humor, fatos do cotidiano e do comportamento das pessoas. O humor é verificado pelo fato coincidente da fruta cair na cabeça da menina, ilustrado pela onomatopeia “ploft!”, assim que ela termina a sua prece, pedindo que Deus a acorde. O aluno X, anteriormente, havia representado o som da queda da maçã pela onomatopeia “bom”, porém, na revisão colaborativa, os demais participantes se envolveram na discussão e sugeriram diversos sons, mas o escolhido foi o “ploft”, por julgarem o mais adequado à situação. Em relação ao estilo, o texto é breve e apresenta linguagem informal.

Seguindo os critérios de análise da produção escrita, vemos:

a) Características do gênero: a tirinha do aluno apresenta as características próprias desse gênero no que diz respeito à composição, ao conteúdo temático e ao estilo.

b) Domínio dos mecanismos linguísticos: o aluno foi capaz de elaborar uma tirinha com coesão, a coerência e adequação vocabular, demonstrando que teve o domínio desses mecanismos linguísticos.

c) Harmonia entre linguagem verbal e não verbal: o aluno conseguiu harmonizar os elementos verbais e não verbais de maneira coerente.

Observemos, a seguir, a última tirinha selecionada para análise.



Tirinha 05: Produção escrita do aluno Y

Percebemos que o aluno Y também elaborou uma tirinha respeitando as características intrínsecas do gênero, com adequação, coerência e textualidade. Koch e Travaglia, afirmam que “é a coerência que dá textura ou textualidade à sequência linguística, entende-se por textura ou textualidade aquilo que converte uma sequência linguística em texto.” (KOCH e TRAVAGLIA, 2014, p. 54). Considerando a composição do gênero, o aluno fez a mescla entre linguagem verbal e não verbal e fez uso de balões de fala para inserir o diálogo dos personagens. Prezando pelo conteúdo temático, vemos que a tirinha versa, de forma humorada, sobre fatos do cotidiano e do comportamento das pessoas, como o espírito competitivo. O humor é comprovado pelo fato da menina que disse que ia ganhar a aposta, cair no buraco, e a outra ultrapassá-la. Fidelizando o estilo, o aluno apresentou um texto breve e de linguagem informal.

De acordo com os critérios determinados para a análise da produção escrita, podemos verificar:

a) Características do gênero: o aluno respeitou a composição, o conteúdo temático e estilo do gênero tirinha ao produzi-la.

b) Domínio dos mecanismos linguísticos: a tirinha apresenta coesão, coerência e adequação vocabular, confirmando o domínio do aluno com relação a esses mecanismos linguísticos.

c) Harmonia entre linguagem verbal e não verbal: o aluno conseguiu harmonizar, de modo coerente, os elementos verbais e não verbais.

Iremos, agora, tecer também algumas considerações acerca do projeto de produção textual acerca das principais dificuldades encontradas e das estratégias que foram utilizadas para dar continuidade ao projeto.

4.3 Considerações acerca do projeto de produção escrita do gênero tirinha

A partir das análises das produções escritas pelos alunos do 5º ano, pudemos verificar que o projeto de produção escrita surtiu resultados positivos. Através das tirinhas que foram produzidas, foi possível perceber que os alunos assimilaram, de maneira espontânea, os aspectos composicionais do gênero tirinha, como a composição do gênero, o conteúdo temático e o estilo, pois tais características se fizeram presentes nas produções textuais.

É importante salientar que o objetivo do projeto de produção escrita não foi desenvolver cartunistas, mas habilitar os alunos para a produção do gênero tirinha e, ainda,

verificar se o conteúdo estudado sobre o gênero durante a aplicação da sequência didática foi absorvido e aplicado pelos alunos na produção escrita.

Também procuramos constatar se os alunos aprimoraram a habilidade de resumir histórias; se foram capazes de produzir uma narrativa com introdução, desenvolvimento e conclusão em um curto espaço, que é uma característica substancial desse gênero; se eles foram capazes de agregar humor, crítica, ironia, ensinamentos ou conselhos morais em suas histórias; se conseguiram sincronizar elementos verbais e não verbais; se conseguiram conceber a tirinha como uma sequência de fatos; se eles desenvolveram a criatividade nas produções escritas; se os participantes conheceram o gênero a ponto de produzi-lo com coerência e de acordo com as características que o compõe; se o projeto de produção escrita incentivou o gosto e o interesse dos alunos por esse gênero e, por fim, se despertou a busca pela leitura de outras tirinhas e a curiosidade pelo seu abundante universo.

Em relação aos percalços encontrados para a realização do projeto podemos mencionar a falta de envolvimento por parte de alguns alunos a princípio. Alguns alegavam não saber como criar uma tirinha, como fazer os quadrinhos, como fazer os balões de falas e nem como desenhar o cenário e os personagens. Citamos também, como transtorno, a ausência de alguns alunos durante a produção da tirinha, pois alguns adoeceram nesse período. Tal fato contribuiu para o prolongamento do projeto, pois foram necessários mais dias para que os alunos faltosos pudessem concluir as produções escritas.

Assim como no projeto de leitura, os problemas de ortografia, de pontuação e os desvios da variação padrão também foram recorrentes na produção das tirinhas. Para contornar tais intempéries, efetuamos alguns procedimentos. Para aqueles alunos que julgaram não saber criar uma tirinha, nós trouxemos folhas em branco e desenhamos vários quadrinhos e balões de fala pontilhados para que cobrissem e, dessa forma, exercitassem o traçado dos quadrinhos e dos balões de fala.

Agimos do mesmo modo com relação à dificuldade de elaborar os cenários e os personagens. Reapresentamos o esboço mostrado no Quadro 10 para os alunos e os encorajamos com algumas perguntas: a) Quantos personagens aparecerão na sua história? b) Como você quer que sejam os personagens da sua história? c) Após escolher o local, vamos pensar nos detalhes que fazem parte desse lugar? Ao trazer esses questionamentos para os alunos, estes começaram a externar as suas ideias mais subjacentes no papel e assim, ancorados pela mediação, conduzimos os aprendizes a trilhar o caminho da autoria dos textos.

No tocante aos desvios da norma padrão, nós trabalhamos os conteúdos específicos em aulas paralelas para que os alunos assimilassem como poderiam adequar a escrita ao gênero, além do exercício da reescrita durante a revisão colaborativa.

A análise das produções escritas nos leva a perceber que os objetivos do projeto de produção escrita foram alcançados, ratificando que o trabalho docente pautado em sequência didática, como sugere Lopes-Rossi, pode auxiliar o professor de língua portuguesa nas aulas de produção textual de diferentes gêneros.

Após a finalização das etapas do projeto, os alunos assimilaram as características discursivas do gênero tirinha e conseguiram revelá-las em suas produções; cada um ao seu modo e respeitando a sua própria singularidade, ratificando o que Bakhtin diz que:

Quanto melhor dominamos os gêneros, mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade [...]; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2011, p. 285).

Dessa maneira, concordamos com Lopes-Rossi ao reafirmarmos que o êxito de um projeto de leitura e produção escrita:

[...] depende crucialmente de uma mudança de concepção de ensino de produção escrita que requer, entre outras condições, um professor que atue como mediador de conhecimentos, orientador e parceiro dos alunos nas produções; um contexto que favoreça a interação entre os alunos a troca de conhecimentos, a valorização das habilidades individuais e uma avaliação dos alunos pelo envolvimento ao longo do processo e não apenas em uma ou outra atividade. (LOPES-ROSSI, 2011, p. 78)

Relataremos, agora, sobre como intercorreu a divulgação das produções escritas dos alunos através de uma revista de tirinhas do 5º ano.

4.4 Divulgação das produções escritas através da revista de tirinhas

Após a finalização do projeto de leitura e produção escrita, passamos para o momento da divulgação das tirinhas produzidas pelos alunos do 5º ano, através de uma revista de tirinhas.

Efetuamos a última revisão dos textos para verificar se os mesmos já estavam em condições de serem impressos e divulgados. Em seguida, levamos as tirinhas para a gráfica a

fim de serem produzidas e impressas em formato de uma revista, cuja despesa foi subsidiada pela professora-pesquisadora.

Retornamos para a escola onde realizamos uma manhã de divulgação da revista de tirinhas do 5º ano. Organizamos uma exposição em um mural na sala de aula e a divulgação foi aberta ao público. Contamos com a presença dos pais e familiares dos alunos, com as turmas e professores das demais séries da escola, com a direção, com as escolas circunvizinhas e com toda a comunidade escolar. Os alunos aproveitaram a oportunidade para falar sobre o gênero tirinha, para responder aos questionamentos do público, para compartilhar sobre a experiência do projeto e sobre o processo de criação da revista de tirinhas; buscando incitar outros alunos a produzirem os gêneros que aprendem na escola e instigar outros professores ao ensino de Língua Portuguesa a partir de gêneros discursivos.

Pensamos juntos com Lopes-Rossi ao afirmar que:

[...] oportunidades como esta de divulgação das características principais de projetos pedagógicos bem-sucedidos podem contribuir, num cenário mais amplo, para a realização de novos projetos, adequados e adaptados às diversas realidades do país. (LOPES-ROSSI, 2011, p. 70).

É pertinente que o professor ceda espaço privilegiado à leitura através de textos que, efetivamente, sejam representativos da cultura e do funcionamento da sociedade. O trabalho docente a partir de gêneros propiciará aos alunos a assimilação do funcionamento da língua, através de exemplos reais e concretos dos enunciados que se materializam em gêneros.

Assim, é possível desempenhar o ensino sob a perspectiva oficial dos PCN (1998), desenvolvendo projetos de acordo com a realidade específica de cada sala de aula e que favoreçam uma aprendizagem significativa de Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após relatarmos sobre como se sucedeu o projeto de leitura e produção textual do gênero tirinha e após a análise dos exercícios de leitura e das tirinhas produzidas pelos alunos, que formaram os *corpora* da presente pesquisa-ação, podemos concluir que a sequência didática proposta por Lopes-Rossi (2011) pode auxiliar, sim, os professores no ensino de Língua Portuguesa a partir de gêneros discursivos.

A análise comparativa entre as atividades de diagnóstico e as produções dos alunos após a aplicação da sequência didática sugerida por Lopes-Rossi (2011) evidencia que houve um avanço significativo nas atividades realizadas pelos alunos do 5º ano. As observações que realizamos sinalizam que, após a utilização da sequência didática no projeto de leitura e produção textual, os alunos assimilaram espontaneamente as características composicionais do gênero tirinha, pois esses atributos se fizeram presentes nas produções escritas dos alunos.

Consideramos que a sequência didática sugerida por Lopes-Rossi (2011) adaptada a diferentes contextos, a diferentes projetos e a partir de diferentes gêneros discursivos podem auxiliar o trabalho docente na aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental. Embora os percalços tenham sido desafiadores, como a desmotivação inicial do grupo discente, a ausência de alguns estudantes em algumas etapas das sequências didáticas e os recorrentes problemas, o progresso logrado com o projeto foi positivo. Acreditamos que, à medida que a exposição dos alunos à leitura de diferentes gêneros e a reescrita são intensificadas, os desvios da norma padrão da língua tendem a ser minimizados.

No tocante à habilidade de leitura, foi possível verificar que, após o projeto de leitura, os alunos realizaram uma leitura proficiente do gênero e que foram capazes de responder aos questionamentos de interpretação textual. De acordo com o diagnóstico de leitura realizado antes do projeto, os alunos não conseguiram responder a todas as atividades de leitura e nem interpretaram corretamente as tirinhas. Posteriormente ao projeto, os discentes do 5º ano conseguiram extrair informações presentes no texto, conseguiram identificar a autoria das tirinhas, localizar os personagens, verificar a quantidade de quadrinhos utilizados, perceber o humor presente nas tirinhas e as ideias submersas ao texto escrito. Utilizando o próprio vocabulário, os alunos também responderam coerentemente sobre a estrutura composicional do gênero, como a composição, o conteúdo temático e o estilo, abordado por Koch e Elias (2013).

Acreditamos que o contato do aluno com diversos exemplares do mesmo gênero leva-o a perceber as peculiaridades comuns a todos eles, embora cada um dos exemplares tenha

sua forma própria; ratificando a relativa estabilidade dos gêneros, defendida por Bakhtin (2011) e Koch e Elias (2013). No caso das tirinhas, observamos que cada exemplo era único, cada uma abordava uma história, um conflito e apresentava um humor e uma conclusão diferente, mas todas elas possuíam traços em comum. Esse extenso contato com o gênero, bem como a leitura de vários exemplares, auxiliado pelas discussões e sistematizações do professor fazem com que, espontaneamente, o aluno assimile a função social e as características dos gêneros.

Em relação à produção escrita, a análise do diagnóstico indicou que os alunos do 5º ano não sabiam elaborar uma tirinha ou que a produziam de forma incoerente e comprometida por inúmeros desvios da norma padrão. A análise das produções textuais, após a execução do projeto de produção escrita do gênero pautado na sequência didática sugerida por Lopes-Rossi (2011), evidencia que os discentes foram capazes de produzir as tirinhas com coerência, respeitando os traços composicionais desse gênero.

Verificamos, também, que os ampliaram a habilidade de resumir histórias; foram capazes de inserir certa dose de humor, ironia ou alguns ensinamentos em suas produções escritas; estabeleceram a harmonia entre elementos verbais e não verbais; desenvolveram a criatividade submersa nos meandros da imaginação e superaram as dificuldades reveladas nos diagnósticos. Observamos, ainda, que os alunos passaram a vislumbrar a tirinha como uma fonte de lazer; que eles despertaram para a riqueza desse gênero, pois, ao mesmo tempo em que diverte, enriquece, seja o conhecimento da língua, seja a capacidade de reflexão crítica, seja na percepção de ideologias subjacentes às tirinhas e, sobretudo, que o projeto de intervenção pedagógica promoveu avanços consideráveis na aprendizagem de língua portuguesa na turma do 5º ano.

Ressaltamos, mais uma vez, que o propósito do projeto de produção escrita não foi formar os alunos em cartunistas, mas capacitar os alunos para a elaboração do gênero tirinha e constatar se o conteúdo estudado sobre o gênero durante a aplicação da sequência didática foi assimilado e empregado pelos alunos na produção escrita.

Sabemos que o caminho é longo e temos muito a percorrer nos terrenos da educação brasileira; mas conjecturamos que o uso de sequências didáticas como uma proposta de intervenção pedagógica é uma direção para promover a aprendizagem em sala de aula, a fim de que esses futuros cidadãos, ao se verem diante de uma situação que exija deles a instrução para a produção de determinados gêneros, eles disponham desses conhecimentos para utilizá-los com maestria e destreza; e somente escola possibilitará a esses aprendizes a apropriação de saberes para poderem exercer a sua cidadania de forma plena.

O ensino de Língua Portuguesa alicerçada em gêneros discursivos postula um docente empreendedor, que seja mediador e facilitador em todas as etapas da sequência didática. O professor deve buscar formas de restaurar o seu fazer pedagógico e propiciar o envolvimento dos aprendizes na aprendizagem da língua (gem) através de gêneros discursivos que permeiam o âmbito social e, a partir daí, propor estratégias visando à superação das principais dificuldades, fazendo com que este aluno assuma uma postura consciente e autônoma nas habilidades de leitura, compreensão e produção textual.

O professor deve, ainda, fomentar a construção de conhecimentos advindos da interação professor-aluno e aluno-aluno no espaço escolar e que o aprendiz seja avaliado pelo seu progresso ao longo do projeto. Desse modo, é possível o desenvolvimento de projetos no espaço escolar, de forma que o discente desfrute de uma aprendizagem significativa e contextualizada e sejam capacitados para exercerem a cidadania na sociedade.

REFERÊNCIAS

A FLOR DO LACIO. Disponível em:

<<http://www.aflordolacio.com.br/wordpress/2013/11/04/chico-bento-e-a-goiabeira/>> Acesso em: 04/05/15

BAKHTIN, Michael. **Estética da Criação Verbal**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRAIT, Beth. (org). **Bakhtin Conceitos-Chave**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, área de linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/ SEF. 1998.

CANTINHO EDUCAR. Disponível em: <<http://vaniazen.blogspot.com.br/2011/01/tirinhas-turma-da-monica.html>> Acesso em: 04/05/14

CAVALCANTE, Mônica M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

CLUBE DA MAFALDA. Disponível em: <<http://clubedamafalda.blogspot.com.br/>> Acesso em: 04/05/14

DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

EU AMO A TURMA DA MÔNICA. Disponível em:

<<http://euamoaturmadamonica.blogspot.com.br/2014/10/tirinhas-preta-e-branca.html>> Acesso em: 05/05/14

EXTRA VIRGEM. Disponível em: <<https://extravirgem.wordpress.com/tag/calvin-e-haroldo/>> Acesso em: 05/05/14

FIORIN, Jose Luiz. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

J BLOG. Disponível em: <<http://www.jblog.com.br/negociosepropaganda.php?itemid=8894>> Acesso em: 06/05/14

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Ler e Escrever – estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore V.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A Coerência Textual**. 18ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LOPES-ROSSI, Maria Ap. G. (Org). **Gêneros Discursivos no Ensino de Leitura e Produção de Textos**. Taubaté - SP: Cabral, 2002.

LUGAR TESTE. Disponível em: <<http://lugarteste.wordpress.com/2012/10/02/tirinhas-snoop/>> Acesso em: 06/05/14

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

NICOLAU, Marcos. **Tirinha**: a síntese criativa de um gênero jornalístico. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly de Oliveira. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PENSADOR. Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/MjUxODEw/>> Acesso em: 07/05/14

SIL EM PLENO VOO. Disponível em: <<http://silemplenovoo.blogspot.com.br/2011/03/e-se-for-felicidade-mafalda.html>> Acesso em: 07/05/14

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2011.

ANEXOS

ANEXO A – Declaração de Aprovação no Exame de Qualificação

26/8/2014	 UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS EMITIDO EM 26/08/2014 16:35 Portal do Coordenador Stricto
-----------	---

DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins, que o aluno **GLAUCIA MARIA DE SALES** foi aprovado(a) na QUALIFICAÇÃO de DISSERTAÇÃO em PROGRAMA EM LETRAS EM REDE NACIONAL/PROFLETRAS - Rio Tinto - MESTRADO PROFISSIONAL do Curso de MESTRADO, no dia 27 de Agosto de 2014 às 17:30, no(a) UFPB, CAMPUS IV, UFPB, cuja banca examinadora fora constituída pelos professores:

Doutor (a) CARLA ALECSANDRA DE MELO BONIFACIO
(Presidente)

Doutor (a) LAURENIA SOUTO SALES
(Interno)

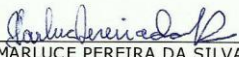
Doutor (a) MARLUCE PEREIRA DA SILVA
(Interno)

A sua DISSERTAÇÃO intitulou-se:

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL: DIDATIZAÇÃO SOCIOCOGNITIVA DO GÊNERO DISCURSIVO TIRINHA

Esta declaração não exclui o aluno de efetuar as mudanças sugeridas pela banca nem vale como outorga de grau de MESTRADO, de acordo com o definido na Resolução 072/2004-CONSEPE.

João Pessoa, 26 de Agosto de 2014.



MARLUCE PEREIRA DA SILVA
COORDENADOR(A) PROGRAMA EM LETRAS EM REDE NACIONAL

SIGAA | STI - Superintendência de Tecnologia da Informação da UFPB / Cooperação UFRN - Copyright © 2006-2014 | (83) 3216-7888 | 3.6.4_1.10.21

https://sistemas.ufpb.br/sigaa/stricto/banca_pos/escolher_banca.jsf

1/1

ANEXO B - Certidão de Aprovação do trabalho pelo CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

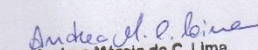


UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 3ª Reunião realizada no dia 23/04/2015, o Projeto de pesquisa intitulado: **“LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL: DIDATIZAÇÃO SOCIOCognitiva DO Gênero Discursiva TIRINHA”**, da pesquisadora Gláucia Maria Sales. Protocolo 0170/15. CAAE: 43888515.0.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Andrea Márcia da C. Lima
Mat. SIAPE 1117510
Secretária do CEP-CCS-UFPB

ANEXO C - Folha de rosto do CONEP para pesquisa envolvendo seres humanos

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL: DIDATIZAÇÃO SOCIOCognITIVA DO GÊNERO DISCURSIVO TIRINHA		2. Número de Participantes da Pesquisa: 20	
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes, Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Gláucia Maria de Sales			
6. CPF: 030.722.104-03	7. Endereço (Rua, n.º): CORONEL JOSE CESARINO DA NOBREGA JARDIM SAO PAULO nº 171, aptº 109, Res, Lorena JOAO PESSOA PARAIBA 58051130		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (83) 9984-0320	10. Outro Telefone:	11. Email: glauca-sales@hotmail.com
12. Cargo:			
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 07, 04, 15		<u>Gláucia Maria de Sales</u> Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
13. Nome: Universidade Federal da Paraíba	14. CNPJ:	15. Unidade/Orgão: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes	
16. Telefone: (83) 3216-7745	17. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Marluce Pereira da Silva</u>	CPF: <u>13250809420</u>		
Cargo/Função: <u>Coordenadora</u>	<u>Profa. Marluce Pereira da Silva</u> Coordenadora do Proletro@ / UFPB SIAPE: 600151		
Data: 07, 04, 2015	<u>Marluce Pereira da Silva</u> Assinatura		
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO D - Carta de Anuência

CNPJ: 14.133.500/0001-06

E.M.E.F. PADRE ANTÔNIO VIEIRA

Rua Jardins das Flores, 26

Marcos Moura

Rua Jardins das Flores, nº 26 – Jardim Carolina/Marcos Moura

Santa Rita – Paraíba - Código do INEP: 25252941

CEP: 58300-670 - SANTA RITA - PB

CARTA DE ANUÊNCIA

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado (a), de forma clara e detalhada, sobre o projeto de pesquisa a ser desenvolvido nesta instituição, que tem por objetivo geral desenvolver investigações aplicadas ao processo de leitura e produção escrita do gênero Tirinha, a partir de propostas de sequências didáticas, bem como instrumentalizar os alunos a uma atuação competente em suas produções textuais escritas.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com essa pesquisa. Também terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, podendo deixar de participar do estudo. Tenho consciência ainda que a participação nesta pesquisa não trará complicações legais. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos a desconforto aos participantes.

Concordo em participar desse estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados. O registro das observações ficará à disposição da universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes. Os dados serão arquivados pela pesquisadora e destruídos depois de ocorrido o prazo de 05 (cinco) anos.

Os responsáveis por esse projeto são: Professora Dr^a. Carla Alecsandra de Melo Bonifácio (UFPB) (e-mail: carla.bonifacio@hotmail.com) e a mestrandia Glaucia Maria de Sales (UFPB) (e-mail: glaucia-sales@hotmail.com).

João Pessoa, 30 de março de 2015.

Nome da Instituição: E.M.E.F. Padre Antônio Vieira

Responsável pela instituição: Ivone Xavier Alves

Ivone Xavier Alves

MAT: 51537-1

ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Orientação para Alunos)

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é o sobre desenvolver um Projeto de intervenção Pedagógica de Leitura e Produção Textual através do gênero discursivo Tirinha e está sendo desenvolvido pela pesquisadora Glaucia Maria de Sales com aluno (s) do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Padre Antônio Vieira, sob a orientação do (a) Prof (a). Dr.^a Carla Alecsandra de Melo Bonifácio.

Os objetivos do estudo são: fomentar nos alunos o gosto pelo hábito de ler; expandir a competência da compreensão de textos; tornar os alunos produtores competentes e críticos de textos; realizar uma proposta didática que instrumentalize o aluno para reconhecer as características do gênero tirinha, bem como produzir o referido gênero, considerando as suas características sociodiscursivas e divulgar as produções escritas através de uma revista de tirinhas.

A finalidade deste trabalho é contribuir para a construção de uma prática pedagógica que, efetivamente, torne os alunos produtores proficientes de textos.

Solicitamos a sua colaboração para ***participar das aulas que ministraremos, produzindo textos e submetendo-os a um processo de avaliação formativa e somativa*** como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da educação e publicar em revista científica (*se for o caso*). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Acreditamos que a presente pesquisa não oferecerá riscos de ordem psíquica, cultural ou espiritual; entretanto, é possível que haja desconfortos de natureza física como cansaço mental e tédio por parte do grupo discente.

Caso você venha a sentir algo dentro desses padrões, comunique ao pesquisador para que sejam tomadas as devidas providencias, tais como: diálogo com a supervisão escolar, atividades de relaxamento e, caso seja necessário, a dispensa do aluno das atividades e a comunicação imediata aos pais e/ou responsáveis.

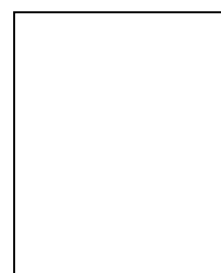
Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador (a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)



Espaço para impressão
dactiloscópica

Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a)

Glaucia Maria de Sales

Endereço: Rua Cel. José Cesarino da Nóbrega, nº 171, Residencial Lorena. Bairro: Bancários

João Pessoa-PB CEP: 58051-130

Telefone: 8837-8834 (oi)

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba

Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

ANEXO F - TERMO DE ASSENTIMENTO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **Leitura e Produção Textual: Didatização Sociocognitiva do gênero discursivo Tirinha** sob a responsabilidade da mestrandia/pesquisadora Glaucia Maria de Sales e da professora/orientadora Dr.^a Carla Alecsandra de Melo Bonifácio, cujo (s) objetivo (s) é (são): **fomentar nos alunos o gosto pelo hábito de ler; expandir a competência da compreensão de textos; tornar os alunos produtores competentes e críticos de textos; realizar uma proposta didática que instrumentalize o aluno para reconhecer as características do gênero tirinha, bem como produzir o referido gênero, considerando as suas características sociodiscursivas e divulgar as produções escritas através de uma revista de tirinhas.**

Para realização deste trabalho usaremos o (s) seguinte (s) método (s): **discussões prévias acerca do gênero tirinha, aulas expositivas seguindo uma sequência didática, debate, leitura de exemplares de tirinhas previamente selecionadas, atividade escrita de interpretação em folhas, revisão colaborativa, produção escrita de tirinhas pelos alunos e análise observatória das produções, com base em alguns critérios estabelecidos pelo pesquisador.**

Seu nome assim, todos os dados que lhe identifiquem serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo.

Quanto aos riscos e desconfortos, acreditamos que a presente pesquisa não oferecerá riscos de ordem psíquica, cultural ou espiritual; entretanto, é possível que haja desconfortos de natureza física como cansaço mental e tédio por parte do grupo discente.

Caso você venha a sentir algo dentro desses padrões, comunique ao pesquisador para que sejam tomadas as devidas providências, tais como: diálogo com a supervisão escolar, atividades de relaxamento e, caso seja necessário, a dispensa do aluno das atividades e a comunicação imediata aos pais e/ou responsáveis.

Em relação aos benefícios esperados com o resultado desta pesquisa, acreditamos que a realização do projeto de leitura e produção do gênero tirinha possa contribuir com a Academia e com os demais profissionais da educação, através da partilha de experiências reais em sala de aula que sinalizem resultados positivos no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Ainda, os alunos terão a oportunidade de aperfeiçoar as habilidades de leitura, de interpretação textual e de produção escrita do gênero tirinha.

No curso da pesquisa você tem os seguintes direitos: a) garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai ou responsável tenha consentido sua participação, sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); c) garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável inclusive acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso).

Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

Nos casos de dúvidas você deverá falar com seu responsável, para que ele procure os pesquisadores, a fim de resolver seu problema.

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Glaucia Maria de Sales - Endereço: Rua Cel. José Cesarino da Nóbrega, nº 171, Residencial Lorena. Bairro: Bancários João Pessoa-PB CEP: 58051-130 Telefone: 083/ 8837-8834 **OU** Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB Telefone: (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Assentimento Livre e Esclarecido

Eu (**nome completo do responsável**), após ter recebido todos os esclarecimentos e assinado o TCLE, confirmo que o (a) menor (**nome do menor**), recebeu todos os esclarecimentos necessários, e concorda em participar desta pesquisa. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

João Pessoa, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do responsável

Assinatura do pesquisador

ANEXO G – Atividade de Diagnostico de Leitura e Produção Escrita

O GÊNERO TIRINHA - ATIVIDADE I



QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 104.

- a) Você sabe que gênero textual é esse?
- b) Você já viu esse gênero em algum lugar antes? Onde?
- c) Quais as características presentes no texto que comprovam esse gênero textual?
- d) De acordo com a tirinha, onde a história acontece?
- e) Quantos e quais são os personagens que aparecem na história?
- f) Qual é o assunto principal da história?
- g) De acordo com o texto, quem é o modelo reduzido e quem é o modelo original?
- h) O que significa um modelo reduzido?
- i) Por que você acha que a Mafalda disse que o modelo original era um desastre?
- j) Você concorda com a Mafalda? Justifique.
- k) Quem é o autor desse texto? Em que ano ele foi publicado?
- l) Esse texto conta uma história curta ou longa? Ela foi contada através de quantos quadrinhos?

2. Agora, é sua vez de elaborar a sua tirinha. Observe o modelo sugerido e capriche.

ANEXO H – Atividades desenvolvidas no projeto de leitura e produção textual

1. QUESTIONAMENTOS INICIAIS SOBRE O GÊNERO

- Vocês já viram esse tipo de texto alguma vez?
- Onde vocês já viram esse texto?
- Vocês sabem o nome desse gênero?
- As tirinhas possuem a mesma estrutura que outros textos que vocês conhecem?
- Quais as diferenças entre as tirinhas e outros textos que vocês conhecem?

2. LEITURA E DISCUSSÃO ACERCA DO GÊNERO TIRINHA



Fonte:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=19746>



Fonte: http://www.lpm.com.br/site/default.asp?TroncoID=805133&SecaoID=816261&SubsecaoID=935305&Template=../artigosnoticias/user_exibir.asp&ID=535071

Turma da Mônica Mauricio de Sousa



Fonte: <http://www.aflordolacio.com.br/wordpress/2013/11/04/chico-bento-e-a-goiabeira/>



Fonte: <http://centraldastiras.blogspot.com.br/2010/10/turma-da-monica-eselho-eselho-meu.html>



Fonte: <http://deposito-de-tirinhas.tumblr.com/post/55731833469/por-mauricio-de-sousa-http-www-monica-com-br>



Fonte:

<http://euamoaturmadamonica.blogspot.com.br/2014/10/tirinhas-preta-e-branca.html>



Fonte: <http://dicasdorafinha.blogspot.com.br/2013/04/tirinhas.html>



Toda Mafalda. Joaquim Salvador Lavado, (Quino), São Paulo: Martins Fontes. 1993, p.111

Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/prova-brasil-5o-ano-implicacoes-suporte-genero-ou-enunciador-comprensao-texto-510784.shtml>



Copyright © 2001 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5165

Fonte: <http://vaniazen.blogspot.com.br/2011/01/tirinhas-turma-da-monica.html>



Fonte: <http://www.aflordolacio.com.br/wordpress/2014/04/11/chico-bento-entao-estuda/>

1. Quem escreve, em geral, as tirinhas?

2. Com que propósito esse autor escreve as tirinhas?

3. Para quem o autor escreve?

4. Quem geralmente lê esse gênero? Por que o faz?

5. Geralmente, onde você encontra esse gênero?

3. ESTUDO DA ESTRUTURA COMPOSICIONAL DO GÊNERO

a) Como as informações estão organizadas no texto? (composição)

b) Qual o assunto do texto? (conteúdo temático)

c) Como o assunto está organizado no texto? (estilo)

4. ATIVIDADE SOBRE AS TIRINHAS

1. Quem é o autor da tirinha que você escolheu?

2. Sobre o que trata a tirinha?

3. Quantos e quais são os personagens que aparecem na história?

4. Quantos quadrinhos foram necessários para o fechamento da história?

5. Qual o problema/conflito central da história?

6. Houve humor na tirinha que você leu? Se sim, o que você achou engraçado?

7. O humor foi provocado por algo escrito, por alguma imagem no texto ou por ambos?

8. Você teria escrito ou desenhado algo de diferente na tirinha? Cite.

9. Houve alguma palavra no texto que você não sabia o significado? Qual (quais)?

10. Você gostou da tirinha? Justifique.

5. ATIVIDADE SOBRE A ÚLTIMA TIRINHA



Fonte: <http://bloglinhaseentrelinhas.blogspot.com.br/2014/03/chico-bentoai-pai-do-ceu-não-sei-por.html>

a) Você sabe que gênero textual é esse?

b) Você já viu esse gênero em algum lugar antes? Onde?

c) Quais as características presentes no texto que comprovam esse gênero textual?

d) De acordo com a tirinha, onde a história acontece?

e) Quantos e quais os personagens que aparecem na história?

f) Qual o assunto principal da história?

g) Esse texto tem humor? Qual o humor da história?

h) Por que você acha que as pessoas acham Chico Bento preguiçoso?

i) Você também acha o Chico Bento preguiçoso? Justifique.

j) Esse texto conta uma história curta ou longa? Ela foi contada através de quantos quadrinhos?

PROJETO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

1. ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO ESCRITA DAS TIRINHAS

a) Personagens - Quais serão os participantes da história?

b) Tempo - Quando a história irá acontecer?

c) Espaço - Onde a história irá ocorrer?

d) Conflito - Qual a problemática da história?

e) Desfecho - Como a história terminará?

f) Moral - Qual será o humor, a lógica ou a moral da sua história?

ANEXO I - Revista de Tirinhas dos alunos do 5º ano A



Capa da Revista de Tirinhas do 5º ano A

APRESENTAÇÃO

A Revista de Tirinhas do 5º ano A é uma revista elaborada, em sua primeira edição, por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, do turno da manhã, de uma escola municipal da cidade de Santa Rita - Paraíba.

Produto da dissertação de Mestrado em Letras da professora/pesquisadora Glaucia Sales, a revista foi o resultado de um Projeto de Leitura e Produção Textual do gênero discursivo Tirinha, desenvolvido para a turma em questão, e é composta por vinte tirinhas.

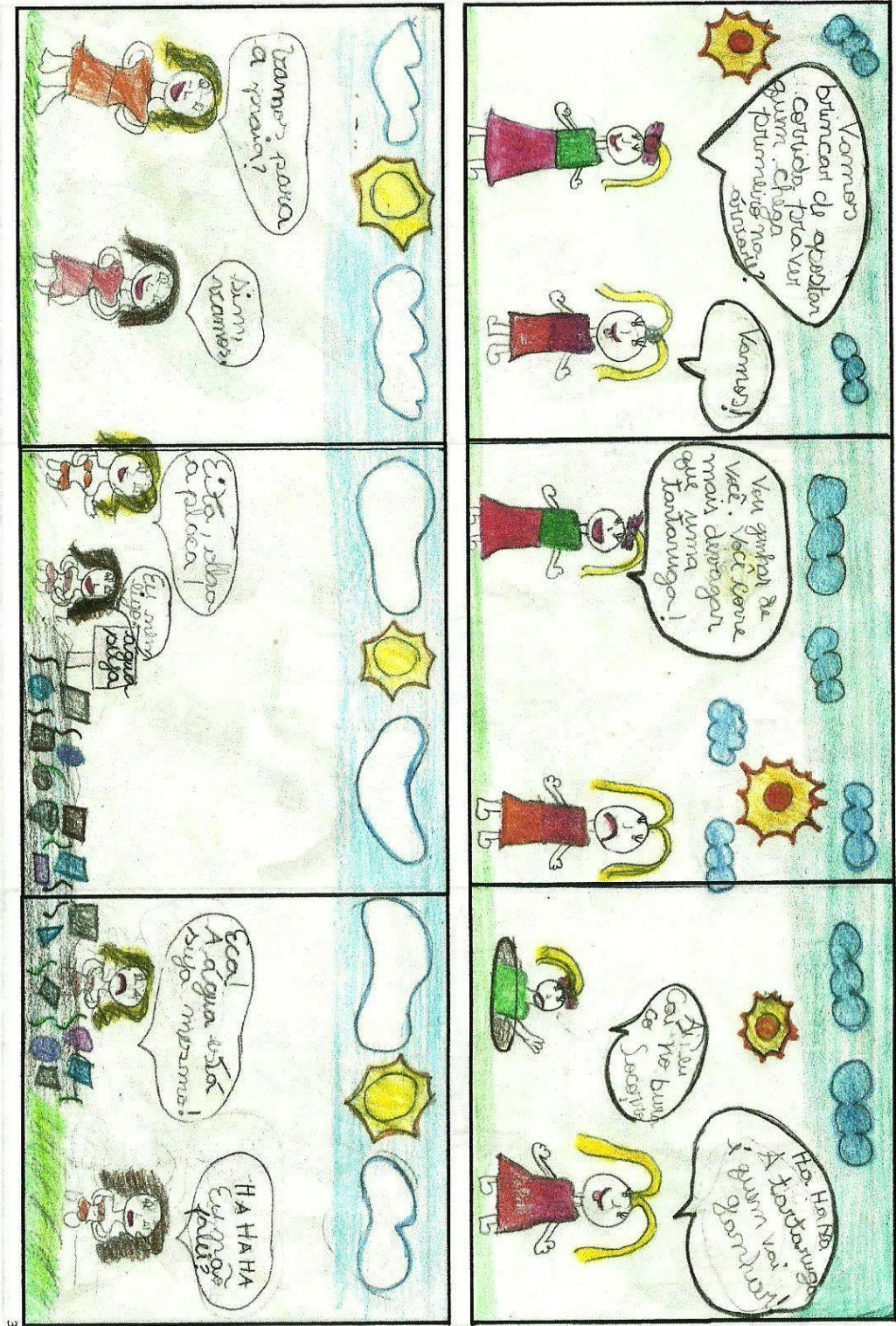
Seu propósito é divulgar as tirinhas criadas pelos alunos do 5º ano A para os pais e familiares, para as turmas e professores das demais séries da escola, para a direção, para as escolas circunvizinhas e para toda a comunidade escolar. Pretendemos, também, incentivar outros alunos a produzirem os gêneros que aprendem na escola e encorajar outros professores ao ensino de Língua Portuguesa a partir de gêneros discursivos.

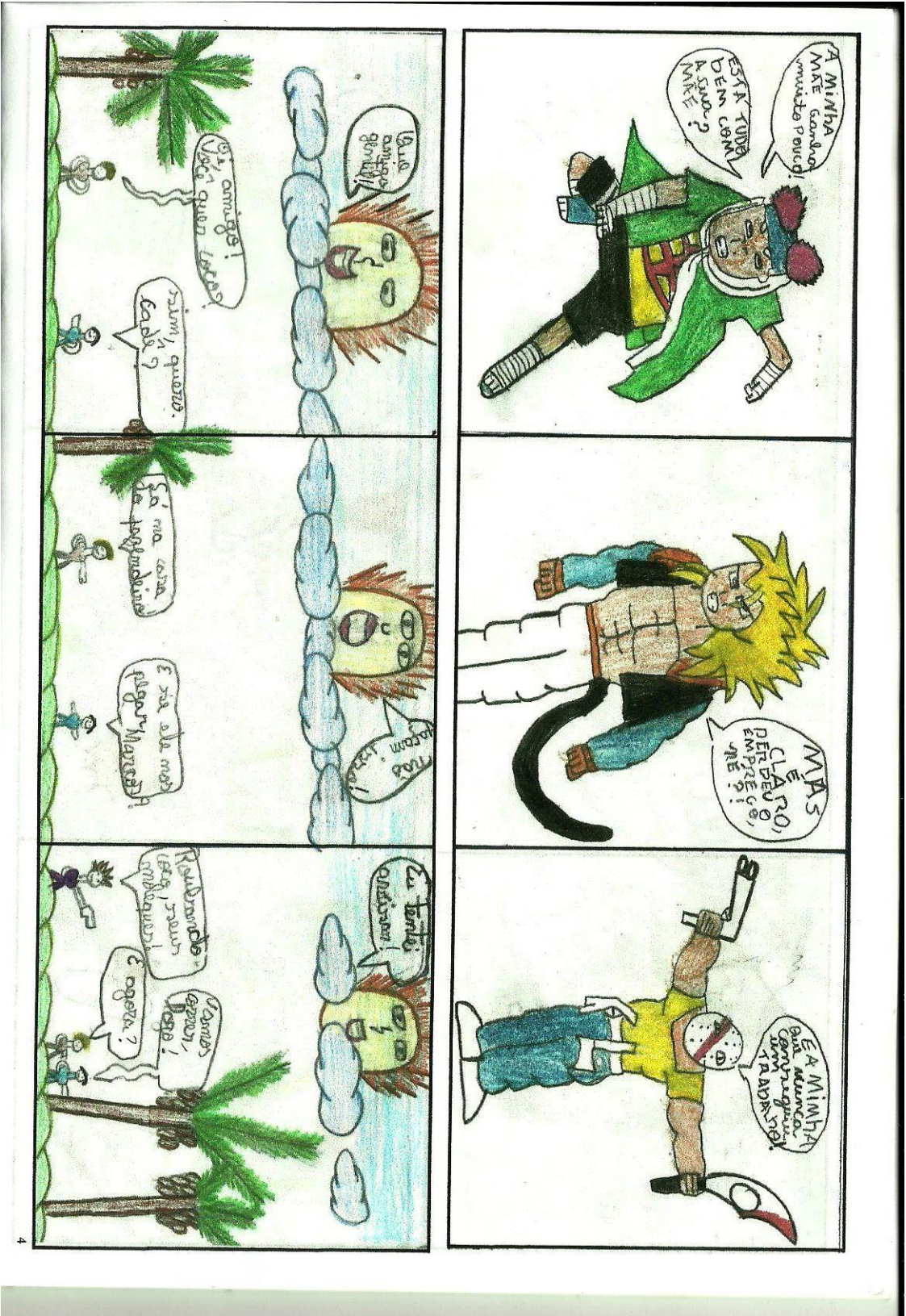
Com uma tiragem inicial de cinquenta exemplares, as temáticas abordadas na revista de Tirinhas são bem variadas; falam sobre competição, amizade, brincadeiras, brigas, aventuras, perdão, conselhos, desabafo e até sobre reflexão com o Divino.

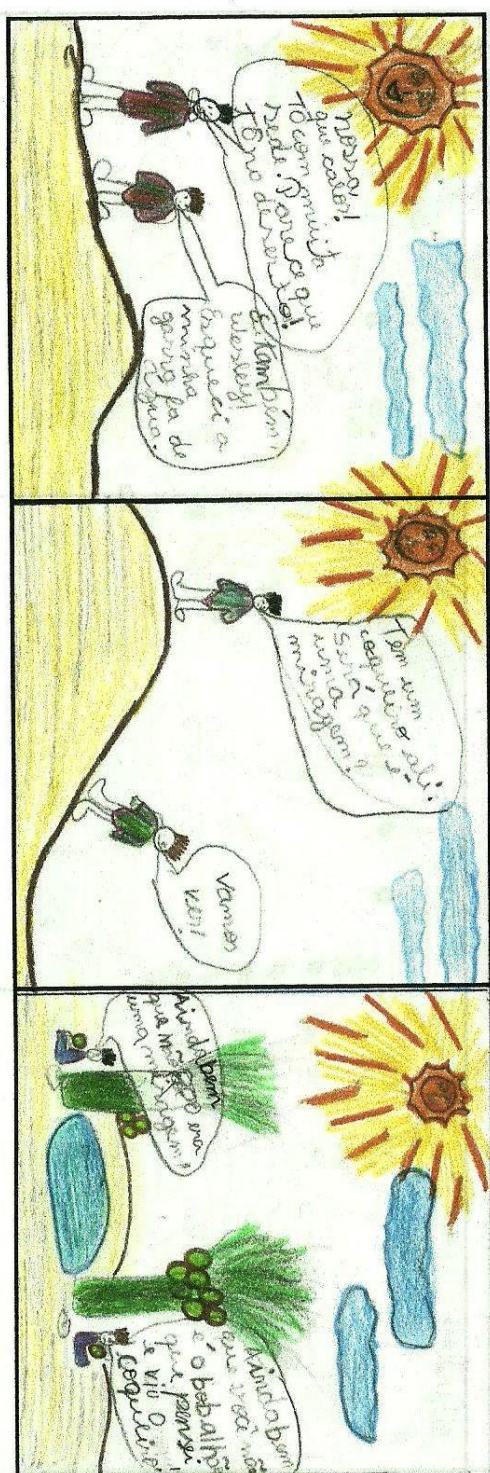
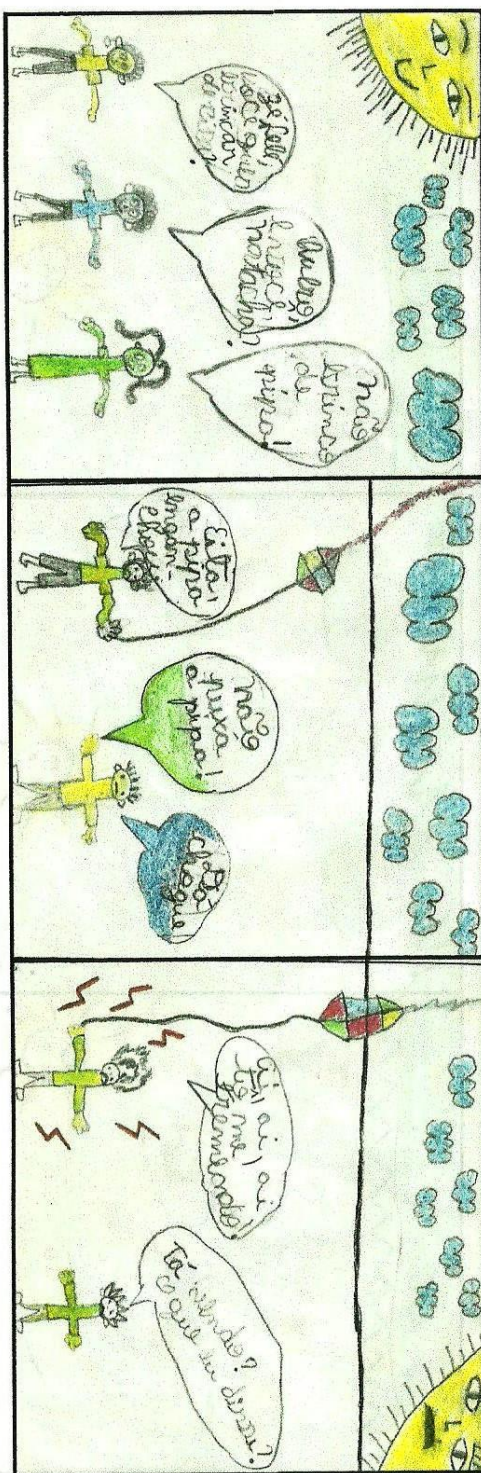
Esperamos que vocês, leitores, adentrem conosco no universo das Tirinhas e se divirtam.

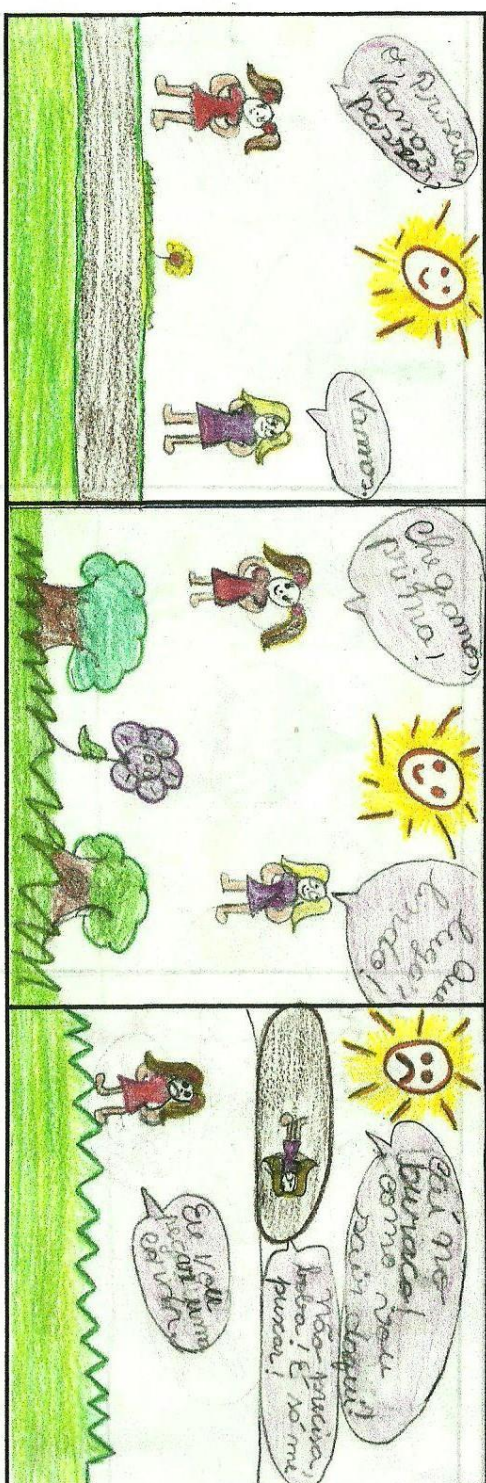
Boa leitura!

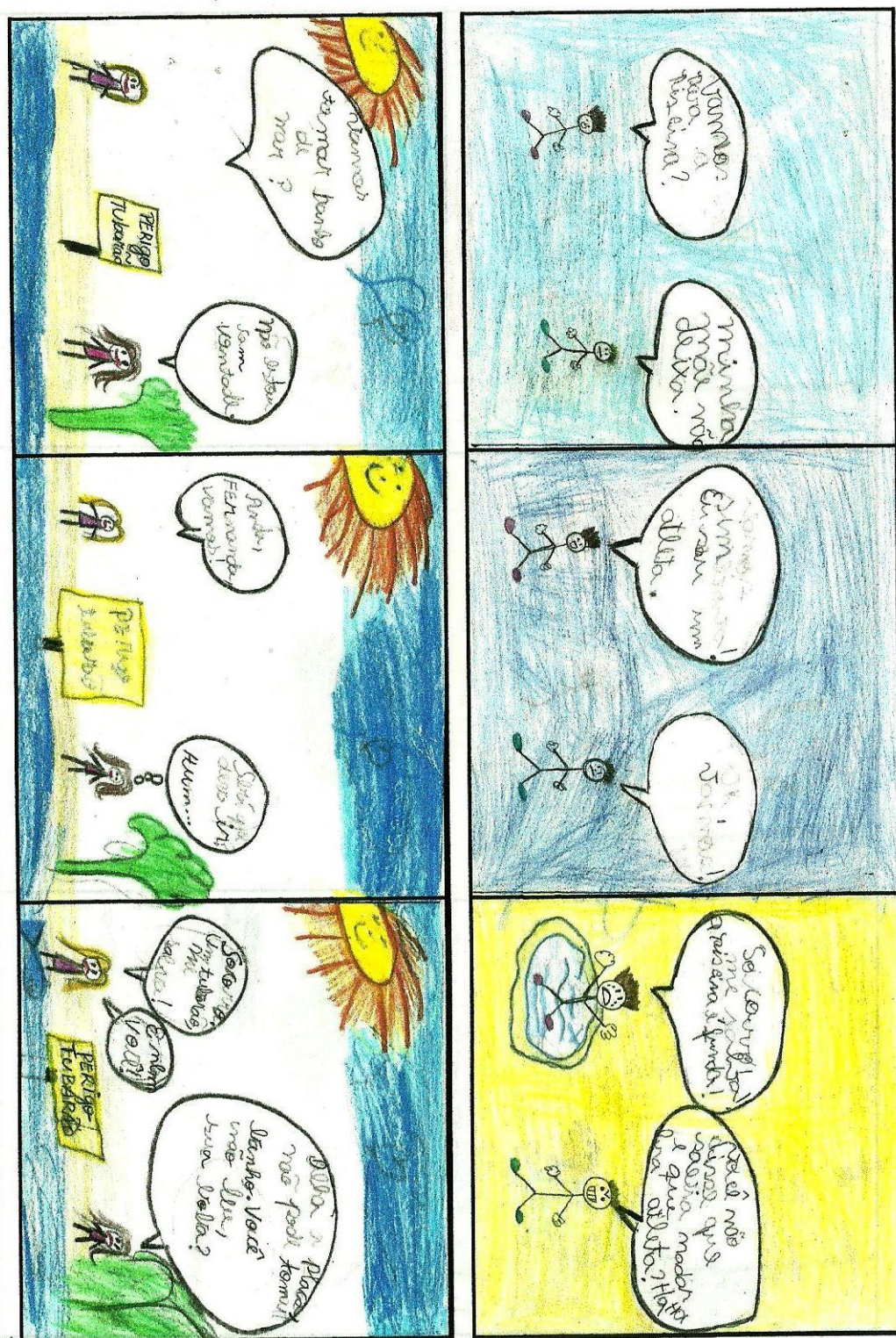
Glaucia Sales

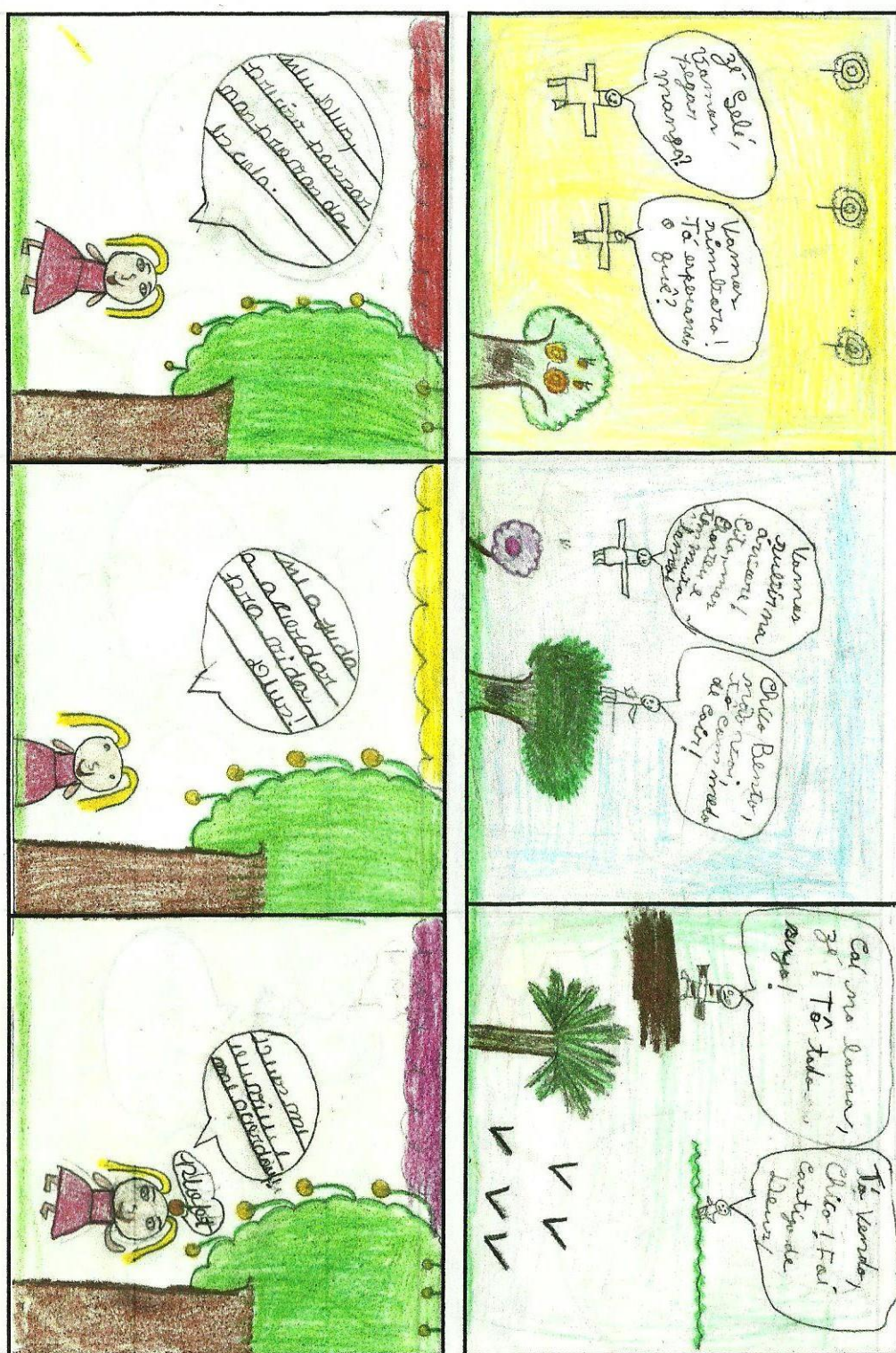


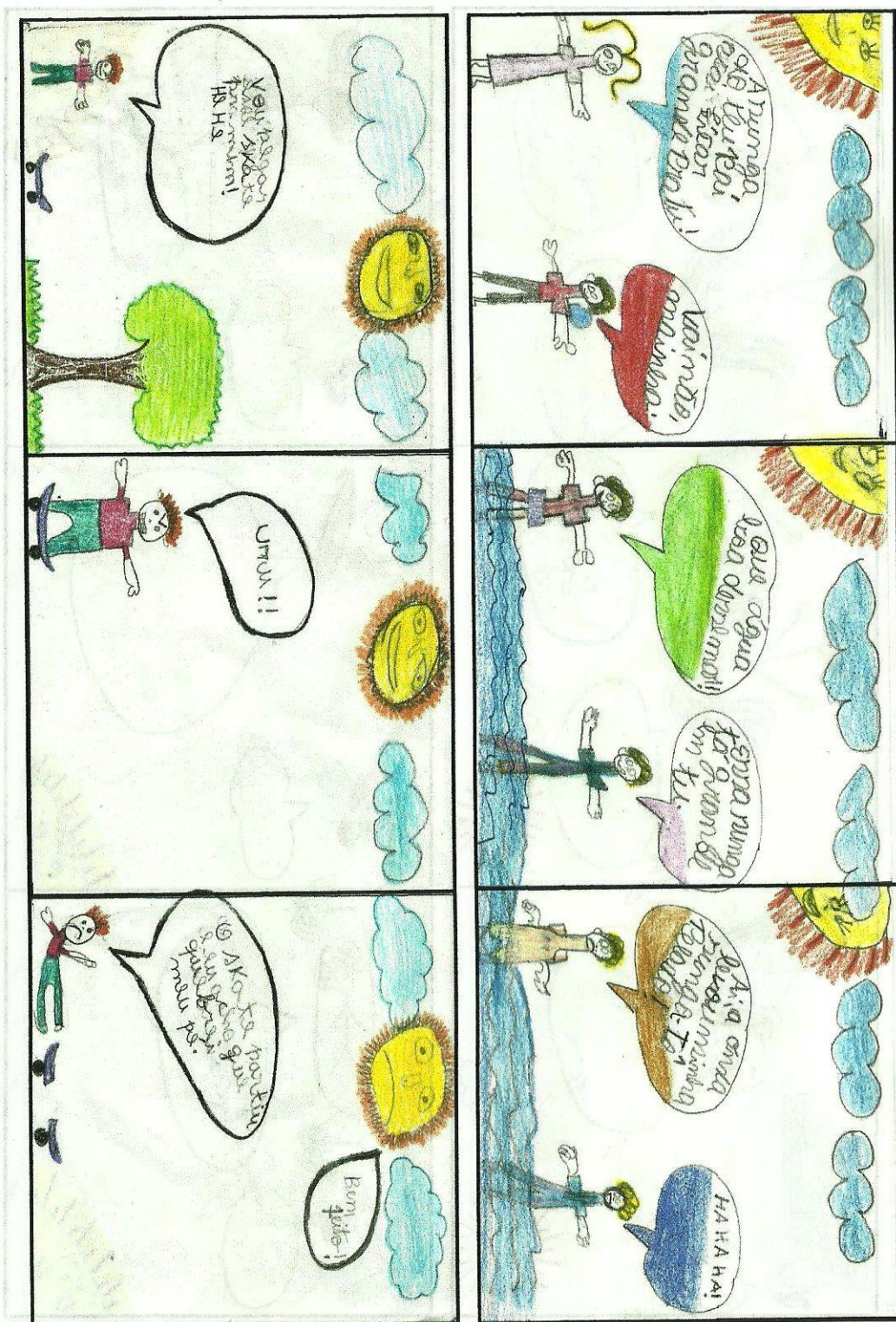


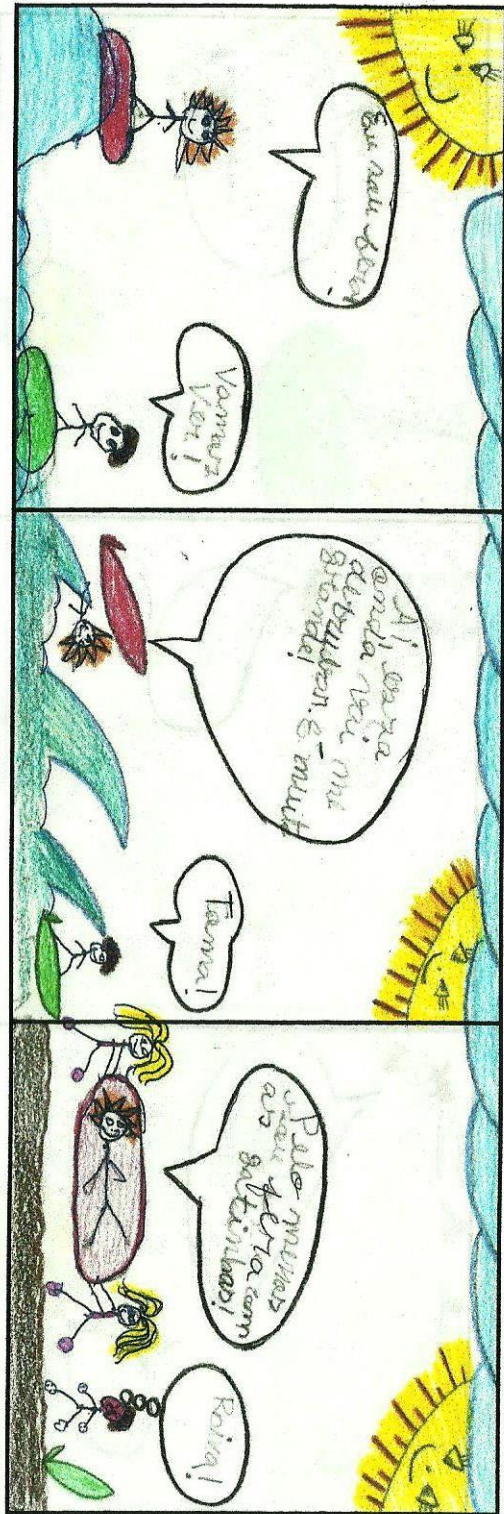


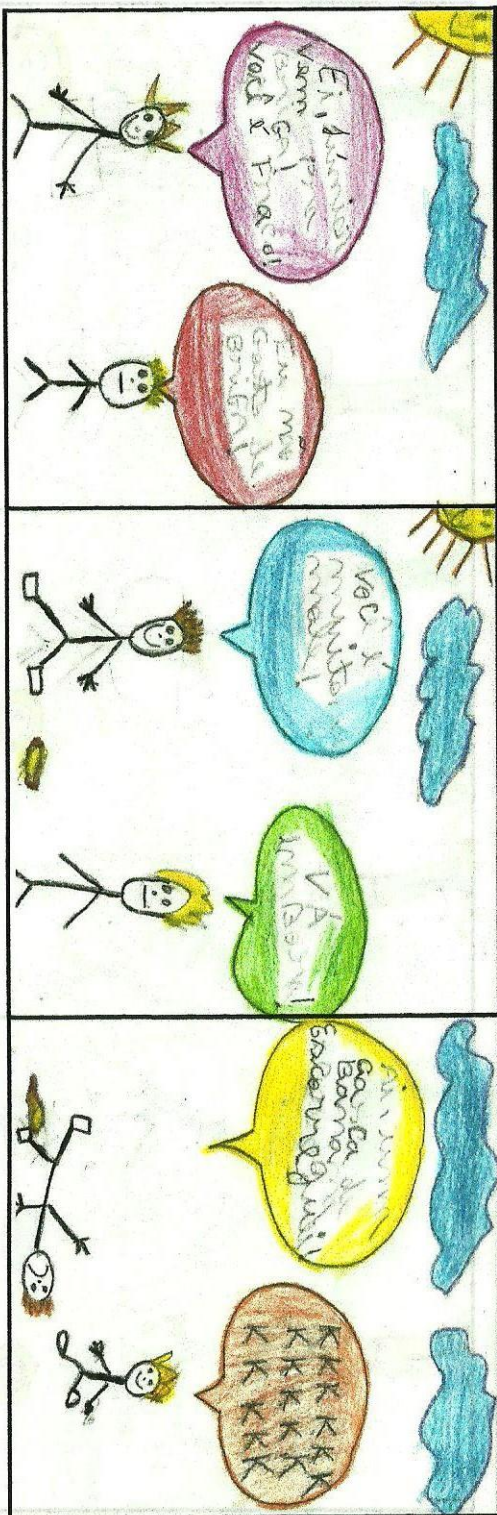
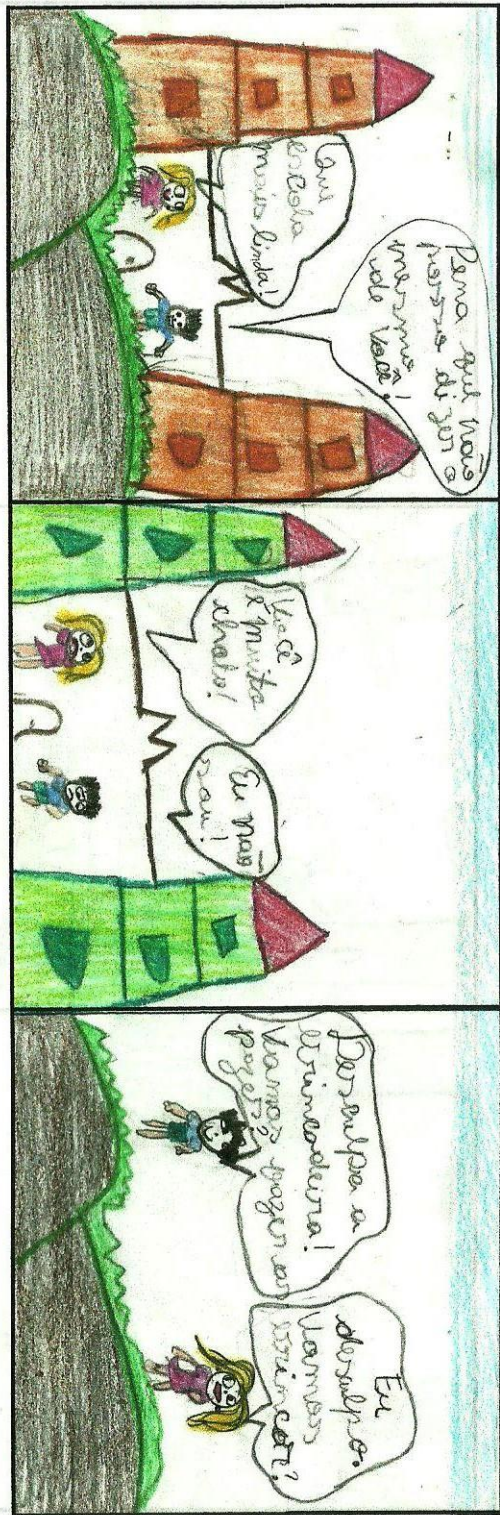


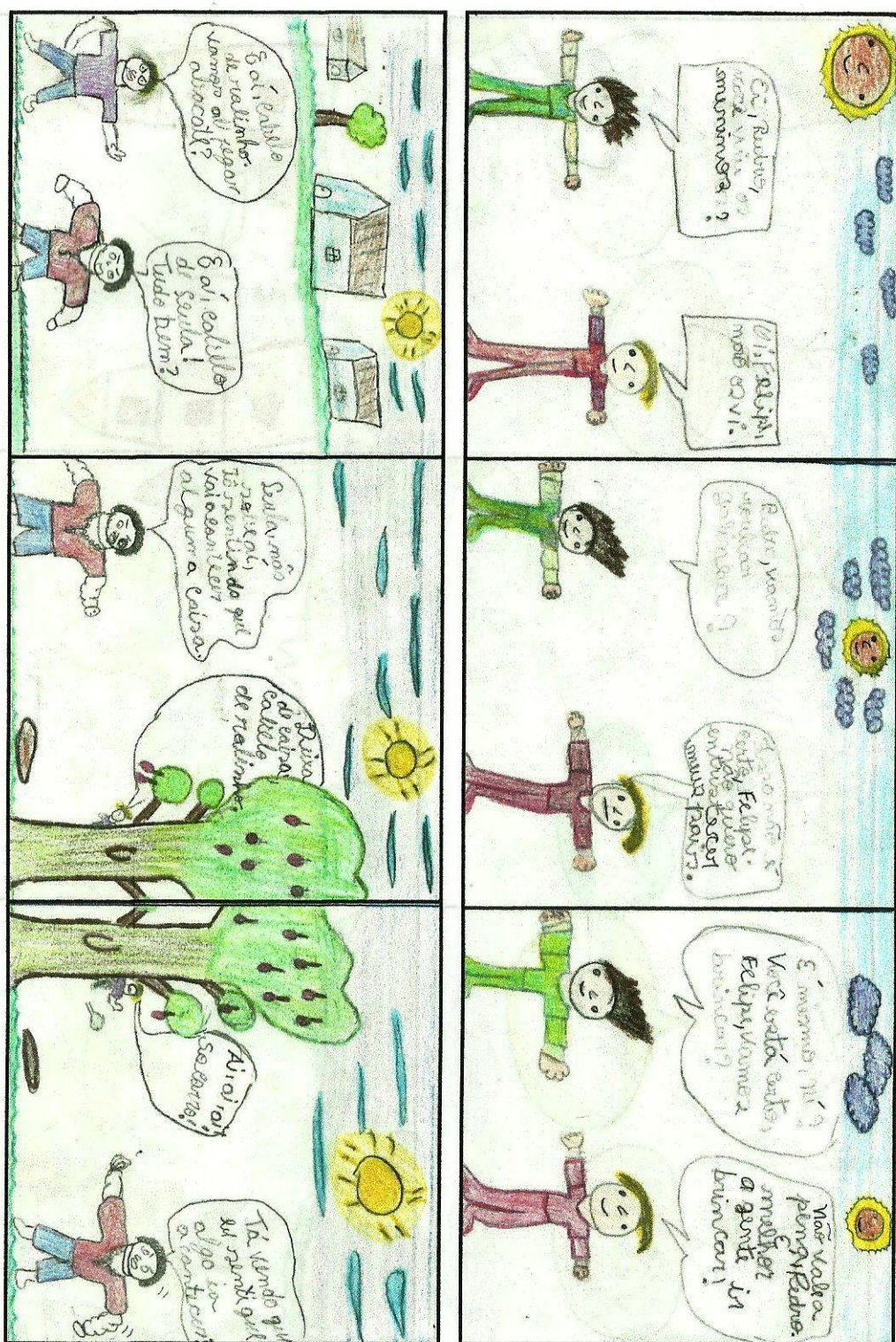












REDAÇÃO

Edição: Glaucia Sales

Arte: New Line Serigrafia

Editoração: Celly Sousa

Revisão: Carla Alecsandra

Organização: Glaucia Sales

Direção: Glaucia Sales

Data desta edição: junho/2015

Tiragem inicial: Cinquenta exemplares