

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS/PORTUGUÊS

CRISTIANA ALVES DE SOUSA

**ESTUDO SOBRE A LEITURA DISCURSIVA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR
DO GÊNERO TIRINHA**

PICOS-PI

2017

CRISTIANA ALVES DE SOUSA

**ESTUDO SOBRE A LEITURA DISCURSIVA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR
DO GÊNERO TIRINHA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada à Universidade Federal do Piauí, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, como requisito parcial para obtenção de grau de Licenciada em Letras/Português.

Orientador(a): Prof. Ma. Lília Brito da Silva de Campos

PICOS-PI

2017

FICHA CATALOGRÁFICA
Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca José Albano de Macêdo

S725e Sousa, Cristiana Alves de

Estudo sobre a leitura discursiva no ensino médio a partir do gênero tirinha / Cristiana Alves de Sousa. Picos – 2017.

CD-ROM : il.; 4 ¾ pol. (56 f.)

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Letras) – Universidade Federal do Piauí, Picos, 2017.

Orientador(A): Prof.^a Ma. Lília Brito da Silva de Campos

1. Leitura Discursiva. 2. Proficiência. 3. Gênero Tirinha.
I. Título.

CDD 418.4

CRISTIANA ALVES DE SOUSA

**ESTUDO SOBRE A LEITURA DISCURSIVA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR
DO GÊNERO TIRINHA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada à Universidade Federal do Piauí,
Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, como requisito parcial para obtenção
de grau de Licenciada em Letras/Português.

Aprovada em 22/02/2017

BANCA EXAMINADORA

Lília Brito da Silva

Prof^a. Ma. Lília Brito da Silva de Campos (Orientador)
Universidade Federal do Piauí

Luciana Maria de Aquino

Prof^a. Ma. Luciana Maria de Aquino (1^a examinadora)
Universidade Federal do Piauí

Fernanda Martins Luz Barros

Prof^a. Ma. Fernanda Martins Luz Barros (2^a examinadora)
Universidade Federal do Piauí

Dedico este trabalho a duas pessoas importantes e fundamentais em minha vida, que sempre me incentivaram a batalhar e jamais desistir: minha Mãe Alice e meu Pai Francisco.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, por ter me dado força e permitir que eu chegasse até aqui.

Aos meus pais, Alice e Francisco, por todo amor, dedicação, incentivo e por sempre acreditar em mim.

Aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos pelo apoio durante essa caminhada.

A minha orientadora, Prof.^a Ms. Lilia Brito, que foi de fundamental importância para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho, obrigada pelas orientações, dedicação e disponibilidade.

Aos demais docentes do Curso de Letras pelos conhecimentos compartilhados.

Aos amigos de sala de aula, por terem me recebido de uma forma tão gratificante, obrigado pelas amizades sinceras e por todo apoio, em especial ao amigo que encontrei durante o percurso acadêmico, Gilliard, obrigado por estar ao meu lado em todos os momentos.

Por fim, agradeço a todos aqueles que de maneira direta ou indiretamente contribuíram para a realização desse sonho.

RESUMO

Este trabalho parte da concepção discursiva de leitura, entendendo-a como uma prática que vai além de decodificação e que ultrapassa também os limites da interpretação, sendo conceituada como um processo de interação que implica a participação cooperativa do leitor na busca pelos sentidos do texto. Nesse viés, o referido estudo ratifica que o gênero tirinha é um texto que se destaca por seus aspectos temáticos, estruturais e linguísticos e, por isso, é uma modalidade textual que favorece potencialmente a prática de leitura discursiva. Sendo assim, o presente trabalho busca responder qual é o nível leitor de alunos do Ensino Médio frente à leitura tirinha enquanto gênero discursivo? Nesses termos, o objetivo geral é analisar a capacidade leitora desses alunos, tendo como texto potencial de leitura o gênero tirinha. Os objetivos específicos são: a) verificar as estratégias de leitura adotadas pelos alunos para a interpretação do gênero tirinha e analisar essas estratégias à luz de referenciais teóricos sobre o assunto; b) identificar aspectos da leitura dos alunos acerca do gênero tirinha e discutir as peculiaridades que reflitam o nível de proficiência e a capacidade interpretativa de suas leituras. As considerações e análises são sustentadas a partir de autores como Solé (1998), Antunes (2003), Koch e Elias (2012) e também a partir das orientações expostas pelos PCNs (1998; 2000). Os resultados do estudo revelam que, em sua maioria, os alunos precisam desenvolver proficiência no tocante à capacidade de articular os conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos, necessários ao processo de leitura discursiva. De posse desses conhecimentos, os discentes precisam, também, aplicar estratégias de leitura que estejam de acordo com os elementos textuais explorados em cada gênero, a fim de construir os sentidos adequados a cada texto.

Palavras-chave: Leitura discursiva. Proficiência. Tirinha.

ABSTRACT

This work starts from the discursive conception of reading, understanding it as a practice that goes beyond decoding and also goes beyond the limits of interpretation, being conceptualized as a process of interaction that implies the cooperative participation of the reader in the search for the senses of the text. In this bias, the study confirms that the genre *tirinha* is a text that stands out for its thematic, structural and linguistic aspects and, therefore, is a textual modality that potentially favors the practice of discursive reading. Thus, the present work seeks to answer what is the reader level of high school students in front of reading *tirinha* as a discursive genre? In these terms, the general objective is to analyze the reading ability of these students, having as potential reading text the comic genre. The specific objectives are: a) to verify the reading strategies adopted by the students for the interpretation of the genre *tirinha* and to analyze these strategies in the light of theoretical references on the subject; B) identify aspects of students' reading about the genre *tirinha* and discuss the peculiarities that reflect the level of proficiency and the interpretative capacity of their reading. Considerations and analyzes are based on authors such as Solé (1998), Antunes (2003), Koch and Elias (2012) and also from the guidelines presented by the PCNs (1998, 2000). The results of the study reveal that, for the most part, students need to develop proficiency in the ability to articulate the linguistic, textual and encyclopedic knowledge required for the discursive reading process. In the possession of this knowledge, students also need to apply reading strategies that are in accordance with the textual elements explored in each genre, in order to construct the meanings appropriate to each text.

Keywords: Discursive reading. Proficiency. Comic strip.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 REFERENCIAL TEÓRICO	11
1.1 Leitura e suas concepções.....	11
1.2 Leitura enquanto construção de sentido.....	15
1.3 Leitura na sala de aula.	18
1.4 Tirinha: Um gênero potencial de leitura discursiva	21
2 PERCURSO METODOLÓGICO	24
2.1 Tipo de pesquisa.....	24
2.2 Sujeitos participantes da pesquisa	25
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	27
3.1 As competências definidas para o entendimento no âmbito da leitura	27
3.2 Gênero tirinha: apresentação dos textos analisados	28
3.3 A leitura dos alunos e os conhecimentos potencializados no processamento textual	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS	42
ANEXOS	44

INTRODUÇÃO

Referenciais teóricos no âmbito da leitura mostram que essa prática vai além da decodificação e ultrapassa também os limites da interpretação. A leitura deve ser entendida como um processo de interação, em que o leitor exerce papel cooperativo na construção dos sentidos do texto.

A concepção discursiva de leitura propõe que o texto não traz em si todos os sentidos, e nem é correto dizer que o autor o tornou pronto para a leitura, tornando explícitas todas as suas intenções e preenchidas todas as lacunas que a linguagem intrinsecamente produz. Desse modo, a leitura não está no autor, não está no texto nem no leitor. Ela acontece efetivamente na interação autor-texto-leitor.

É igualmente válido afirmar que há textos mais “prontos” do que outros, entendendo-se que quanto maior for o grau de denotação de um texto e mais objetiva a sua linguagem, menos a sua compreensão dependerá do contexto e de outros elementos. Por outro lado, há uma infinidade de textos com maior grau de implicitude, de conotação, cujos sentidos somente são construídos efetivamente na interação autor-texto-leitor.

Dentre os muitos gêneros textuais presentes na sala de aula, por exemplo, há aqueles que se destacam por seus aspectos temáticos, estruturais e linguísticos, revelando-se como textos que favorecem potencialmente a prática de leitura discursiva. São gêneros como a tirinha, muito frequente nos livros didáticos como um texto que evidencia a língua em processo de interação e, por conseguinte, como potencial produtora de efeitos de sentido.

O gênero tirinha, por simular/representar a linguagem em uso, é um texto muito dependente do contexto. Seu conteúdo temático, muitas vezes, favorece a criticidade e exige do leitor certo grau de conhecimento de mundo, conhecimento linguístico e textual, os quais são intrínsecos à concepção discursiva de leitura.

Por este motivo, a tirinha é o gênero que melhor se adequa aos propósitos desse trabalho, já que o presente estudo situa-se no âmbito da leitura discursiva, e o gênero em questão é uma modalidade textual cujas características favorecem potencialmente esse tipo de leitura.

O presente trabalho é, portanto, um estudo sobre a leitura discursiva em sala de aula e tem como objetivo analisar a capacidade leitora de alunos do Ensino Médio tendo como texto potencial de leitura o gênero tirinha. Para isso, pretende-se:

a) verificar as estratégias de leitura adotadas pelos alunos para a interpretação do gênero tirinha e analisar essas estratégias à luz de referenciais teóricos sobre o assunto; b) identificar aspectos da leitura dos alunos acerca do gênero tirinha e discutir as peculiaridades que reflitam a capacidade interpretativa de suas leituras.

Desta forma, o presente trabalho se justifica pela contribuição teórica no que se refere à realização de estudo que divulga os efeitos do modo como a leitura tem sido trabalhada em sala de aula, buscando compreender que concepção de leitura se reflete no modo de ler e na capacidade leitora dos alunos. O referido estudo torna-se pertinente, também, por apresentar e ao mesmo tempo despertar para uma reflexão crítica em torno da leitura discursiva, entendendo-a como uma concepção que deve ser intrínseca à prática docente no trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula.

As suas partes constitutivas são sumariamente divididas em três (03) capítulos. O primeiro é o Referencial Teórico, são revisados todos os conceitos e definições subjacentes à concepção discursiva de leitura, que constitui o tema geral do trabalho. No segundo é o Percurso Metodológico, onde estão explicitadas as informações sobre o campo de estudo e os sujeitos pesquisados, bem como o procedimento adotado para a coleta de dados e a definição do tipo de pesquisa realizada. E no terceiro capítulo, é apresentada a análise e discussão dos dados, buscando compreender e divulgar as peculiaridades observadas com o estudo. Por fim, têm-se a conclusão, onde são apresentadas as considerações finais sobre a pesquisa e as análises realizadas.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Leitura e suas concepções

A leitura é um meio de acesso ao conhecimento produzido e também uma forma de manter e preservar esse conhecimento, motivo pelo qual essa prática, a partir do surgimento da escrita, foi sendo aperfeiçoada e hoje é uma das principais formas pelas quais o sujeito exerce a sua cidadania. É um meio potencial de transmissão e recepção do pensamento humano, da divulgação de ideias, de interação social.

Por este aspecto, a leitura tornou-se primordial nas ações humanas, e cada vez mais demandada nas práticas sociais. Com a relevância que foi assumindo, o ato de ler ganhou conceitos mais abrangentes, passando cada vez mais a ser entendido como uma prática mais complexa, que desse conta de atividades sociais igualmente intrincadas.

Dessa evolução no modo de perceber a leitura e suas funções sociais, alguns conceitos foram formulados para este fenômeno. Autores como Kleiman (1989), Solé (1998) e Antunes (2003) dão conta de ressaltar o aspecto discursivo, interativo, dialógico da leitura, em consonância com a dinâmica das atuais práticas sociais nas quais ela está inserida.

No gama de referenciais teóricos sobre o ensino de Língua Portuguesa, há, basicamente, tais concepções de leitura, surgidas com a evolução das pesquisas linguísticas sobre o assunto, especialmente no início dos anos 80, “quando as pesquisas produzidas por uma linguística independente da tradição normativa e filosófica e os estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguística, entre outras, possibilitando avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem” (PCNs, 1998, p.17)

Tradicionalmente, o ato de leitura era entendido como um processo unicamente cognitivo de decodificação, cuja tarefa era decifrar o código linguístico. Historicamente, dada a evolução das demandas sociais, foram sendo moldadas as concepções de leitura atualmente conhecidas, com vistas a atender a essas novas demandas sociais, cuja competência leitora do sujeito devia ser cada vez mais desenvolvida.

Para o sujeito leitor, o material de leitura é essencialmente o texto, e a produção deste depende do autor e do seu trabalho com a linguagem. Assim, para Koch e Elias (2012), há três concepções de leitura: a estruturalista, a cognitivista e a discursiva. Essas concepções de leitura decorrem histórica e didaticamente dos diferentes modos de conceber o sujeito, a língua, o texto e a noção de sentido. Segundo a autora, as três concepções de leitura são aquelas intrínsecas às concepções de língua, entendida de três modos distintos, conforme Geraldi (2006), a saber: a língua como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação (focada no código linguístico) e como forma de interação, cada uma das quais tendo como foco um tipo de sujeito.

A primeira concepção de leitura é a estruturalista, decorrente da primeira concepção de linguagem. Segundo afirma Koch e Elias (2012, p.10)

Na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógica – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor se não “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo.

Nessa concepção, o texto existe para ser decodificado pelo leitor, no sentido restrito do termo, não havendo espaço para senso crítico. Assim, o texto seria o produto da expressão do pensamento do autor, cabendo ao leitor o papel passivo de decodificador. Nesse sentido, a leitura, para Koch e Elias (2012, p.10)

É entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sócio cognitivo – internacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão somente ao leitor captar essas intenções.

Desse modo, as informações do texto são aquelas explicitadas pelo autor, estando elas prontas e acabadas, onde a reflexão e a criticidade do leitor inexistem. O seu papel é decodificar os elementos linguísticos e captar as informações explicitamente postas.

A segunda concepção de leitura denominada cognitivista, decorre da concepção de língua como código, conjunto de signos combinados textualmente.

Koch e Elias (2012, p.10) destacam que a essa concepção de língua como estrutura corresponde a de sujeito determinado, “assujeitado” pelo sistema. Segundo a autora,

Nessa concepção de língua como código – portanto, como mero instrumento de comunicação – e de sujeito como (pré) determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo o leitor / ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado. (KOCH; ELIAS, 2012, p.10)

Nessa concepção de leitura, o foco de atenção do leitor é o texto, mais precisamente os elementos linguísticos que o constituem, cabendo-lhe a identificação de palavras, seus sentidos e estruturas. Consequentemente, segundo Koch e Elias (2012, p.10) a leitura será:

Uma atividade que exige do leitor o foco no texto, na sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito”. Se, na concepção anterior, ao leitor cabia o reconhecimento das intenções do autor, nesta concepção, cabe-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. Em ambas, porém, o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de produção.

Contrária às demais concepções de língua e leitura está à concepção discursiva, também chamada de dialógica, na qual o sujeito é um ator social ativo no processo de leitura, sendo esta atividade um processo de interação entre autor-texto-leitor. Nessa perspectiva para Koch e Elias (2012, p.10)

O sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Desse modo, o processo de leitura requer do sujeito leitor uma atividade em que este obviamente tenha conhecimento do código linguístico e seja capaz de reconhecer os diferentes efeitos de sentido produzidos pelo autor na forma de selecioná-lo e organizá-los textualmente. Mas esse procedimento é apenas uma das habilidades necessárias ao processo de leitura ativa. Já que neste processo entram em cena também as experiências e os conhecimentos prévios do leitor.

Koch e Elias (2012) destaca que essa concepção sócio cognitivo interacional de língua e leitura privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação. Para a autora,

O lugar da interação [...] é o texto cujo o sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto, as sinalizações textuais dadas pelo o autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo processo de leitura, deve assumir uma atitude “responsiva ativa”. Em outras palavras, espera-se que o leitor concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as, etc; uma vez que toda compreensão é preche de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz. (KOCH; ELIAS, 2012, p.10)

Ratificando estas considerações, Delaine Cafieiro (2010) também argumenta que a leitura nessa concepção, é um processo ativo de construção de sentido. Para ela,

O leitor – um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e história – compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo. Ou seja, o leitor é sujeito ativo no processo. Na leitura não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que decodificar. Ler é atribuir sentidos, e, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida (CAFIEIRO, 2010, p.86).

Observa-se, portanto que o processo de leitura ultrapassa os limites da decodificação, no sentido de que o leitor tenha domínio das “distintas estratégias que levam a compreensão. Também se supõe que o leitor seja um processador ativo, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão” (SOLE, 1998, p.24).

Assim, como se verifica nessa concepção de leitura, o seu caráter interativo é o que permite a dialógica do ato de ler, onde estão engajadas “os conhecimentos prévios do leitor – entendidos como as vivências, fruto das interações com o outro – e a mensagem que precisa ser compreendida” (COSTA, 2009, p. 88).

Diante disso, percebe-se que a concepção discursiva não culmina em uma simples interpretação ou reprodução do texto, mas uma leitura capaz de atribuir uma nova significação, reconstruindo e enriquecendo o texto, visto que serão analisadas não apenas a leitura do texto, mas também todo um contexto.

1.2 Leitura enquanto construção de sentido

É comum encontrar em referenciais teóricos, atualizados ou não, o consenso de que as escolas brasileiras têm falhado na formação de leitores. Os motivos dessa falha são apresentados através de duas constatações, descritas na literatura teórica sobre o assunto. Uma delas está arraigada na cultura escolar há muito tempo. Diz respeito ao fato de que o texto termina não sendo, em todas as escolas, o foco das atividades pedagógicas.

Irané Antunes (2009, p.185), por exemplo, mostra que “uma pesquisa feita em escolas de cidades de Campinas-SP, na década de 1980, deu conta de que existem escolas cuja programação não reserva tempo para a leitura, [...] porque os professores se preocupam com a gramática”.

Uma construção como essa em matérias reservadas ao ensino de língua nos faz ter uma noção de que o texto e outros materiais de leitura não chegam a ser o foco do ensino nas demais disciplinas escolares. Além disso, privilegiar o estudo da gramática nas aulas de Português é uma prática intrínseca à concepção de língua pautada no estruturalismo, que vê a língua como código.

Aí reside outra constatação que também explica o fracasso escolar na formação de jovens leitores. É o fato de que alguns professores ainda considerarem como suficiente o conhecimento do código linguístico, para que o aluno se torne um leitor competente. Como vimos até aqui, a concepção de leitura oriunda dessa concepção de língua como código não dá conta de fornecer ao aluno todos os subsídios necessários para a sua formação leitora. Vimos, também, que nessa concepção o processo de leitura é uma atividade de decodificação, no sentido de que o leitor tenha competência no reconhecimento das estruturas, tendo foco na linearidade textual.

Por outro lado, o processo de leitura, na concepção discursiva, é um ato de construção de sentido, e que “decifrar os sinais gráficos é apenas uma das condições para que se possa, gradativamente, inserir o aluno no mundo da cultura letrada” (ANTUNES, 2009, p.185).

Leitura enquanto construção de sentido, de perspectiva interacionista, é, nas palavras de Antunes (2009, p.204),

Uma leitura que vai além da superfície do texto, além do que está explícito do que está declarado. Uma leitura que mobiliza um sentido plural: que está no texto, que está no leitor, que está no contexto. Uma leitura que, ao lado de um sentido, busca descobrir intenções, pretensões, objetivos para o dizer do texto. Uma leitura, portanto, de um “dizer” que é também um “fazer”, o que não deixa também de ser uma leitura atenta aos elementos formais desse dizer.

Essa afirmação de Antunes (2009) é uma definição completa para a leitura enquanto construção de sentido. A leitura do “dizer” e do “fazer”, citadas pela autora, revela que esse “fazer” é a construção do sentido, do qual o leitor é parte integrante, entendendo-se que o sentido do texto não está lá, pronto para a decodificação, mas sim que o leitor é parte fundamental na atribuição do(s) sentido(s) do texto.

Assim, “os sentidos de um texto resultam de uma confluência de elementos que estão simultaneamente, dentro e fora dele” (ANTUNES, 2009, p. 202). Para Solé (1998, p. 44), tais elementos fazem parte das “condições necessárias para o leitor poder construir uma interpretação do texto”. Nesse sentido, pode-se perceber que os sentidos dos textos não estão presentes apenas na malha textual, mas, depende de elementos tanto linguístico como extralinguísticos, tendo em vista que estes elementos se tornam peça fundamental para interpretação e construção dos sentidos do texto.

Kleiman (1989) descreve esses elementos, ou seja, os conhecimentos que o leitor mobiliza no contato com o texto, tais como: conhecimento linguístico, conhecimento textual e conhecimento de mundo. Para a autora os níveis de conhecimento abarcados durante a leitura são:

O conhecimento linguístico – é aquele conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável na grande maioria das vezes, que faz com que falemos português como falantes nativos.

O conhecimento textual – entendido como um conjunto de noções e conceitos sobre o texto (por exemplo, discursos narrativos, descritivos, argumentativos).

O conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico consiste na configuração de conceitos e relações subjacentes ao texto, organizados sob a forma de esquemas, entretanto essa “construção” estará associada à visão pessoal e às crenças do leitor. (KLEIMAN, 1989, p.13-27)

Tendo em vista os elementos citados por Kleiman, dá-se conta de que uma leitura pautada na decodificação de estruturas superficiais e lineares do texto não potencializa esses elementos e, ao não potencializá-los, não há construção de

sentido, pois apenas o conhecimento dos elementos linguísticos não é suficiente para a prática de leitura, já que nela estão conjugados esses elementos, um dependendo do outro, um completando o outro ou integrando-o.

Correia (2009) relata a extrema importância do contexto para a compreensão. Segundo a autora,

Para que possamos entender o texto, precisamos de seu contexto, ou seja, que o texto esteja situado no tempo e no espaço. Não podemos exigir que nossos alunos de hoje entendam as músicas feitas na ditadura, se eles não tiveram aulas sobre o tema. O contexto ajuda na interpretação, uma vez que não conseguimos entender os implícitos pressupostos no texto sem que a mensagem esteja dentro de uma realidade temporal e factual conhecidas do leitor (CORREIA, 2009, p.49-50)

Os elementos ora citados, tais como o contexto, os conhecimentos prévios sobre o assunto do texto, os conhecimentos de mundo, o domínio do código linguístico, etc., que o leitor mobiliza para a interpretação, é que nos permite falar em “sentidos” do texto entendendo-se que:

A pluralidade de leituras e de sentidos pode ser maior ou menor dependendo do texto, do modo como foi construído, do que foi explicitamente revelado e do que foi implicitamente sugerido, por um lado; da ativação por parte do leitor, de conhecimentos de natureza diversa e de sua atividade cooperativa perante o texto, por outro lado (KOCH; ELIAS, 2012, p.22)

Assim, um maior ou menor grau de construção/atribuição de sentidos depende do leitor, de sua capacidade leitora e dos elementos que ele lança mão no processo de leitura. Desse modo, considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro é o que conduz a uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto (KOCH; ELIAS, 2012).

Dessa maneira, por tudo que foi dito até aqui, infere-se que a leitura interativa, oriunda da concepção discursiva de língua dá conta de fornecer ao leitor subsídios para uma leitura competente em qualquer gênero, desde aqueles que apresentam informações implícitas como uma marca de sua composição (reportagem, charge, propaganda, tirinha, etc.) até aqueles cujo sentido não extrapola a linearidade textual, como relatório, bula de remédio, manual de instrução, etc., nos quais a

pluralidade de sentidos é um recurso que deve ser evitado. Em outras palavras, numa leitura interacionista o leitor é aquele que tem a capacidade de ler e entender textos que potencializam a função referencial da linguagem, assim como será capaz de compreender gêneros que privilegiam outras funções, como a poética, a conativa, a emotiva, a metalinguística, e assim por diante.

Assim, independente de haver gêneros cujo conteúdo, estilo, linguagem, estrutura, etc., são mais ou menos favoráveis ao entendimento, o leitor, em interação com o autor e o texto, será capaz de construir/atribuir sentido ao que leu.

1.3 Leitura na sala de aula.

Historicamente, o ensino de Língua Portuguesa pautou-se pela abordagem de aspectos gramaticais, refletindo uma concepção de língua como código, cujo potencial das aulas de português era o estudo da estrutura gramatical como potencialidade suficiente para o domínio da língua.

Essa prática tradicional de ensino de língua se tornou ultrapassada, entendendo-se que a concepção de linguagem a qual ela é intrínseca não dá conta de formar usuários competentes da língua, por não abranger um estudo discursivo, onde as questões textuais sejam consideradas.

Tornou-se, então, como ponto de partida para as aulas de português a concepção interacionista da linguagem, privilegiando seu aspecto discursivo e tomando o texto como unidade básica do ensino.

A opção pelo texto como unidade básica para o ensino de português se deu porque a adoção da concepção interacionista da linguagem pressupõe que a língua é produzida na interação social entre os indivíduos, entendendo-se que esta não é apenas um código, um sistema pronto. Seu todo significativo é obtido no uso da linguagem entre as pessoas (ALMEIDA, 2010). O texto seria, portanto, o elemento que melhor representa a linguagem em uso, em interação.

Definidas estas condições, o texto ganhou mais destaque nas aulas de português, mas, em muitas situações, passou a ser usado “como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais” (PCN, 1998, p.18); isso no que tange ao ensino da língua.

No que se refere à literatura, o texto também não tem sido, em muitos casos, adequadamente aproveitado, visto que “a leitura ainda é entendida como tarefa

escolar e, conseqüentemente, é encarada pelos alunos como uma obrigação” (COSTA, 2009, p. 118).

Essa visão discente não existe à toa. Ela advém de uma postura didático-metodológica assumida por muitos professores, para quem a leitura em sala de aula tem um porquê, que se revela quase sempre em exercícios de análise da língua – uso do texto como pretexto do qual fala Geraldi (2006) – ou no preenchimento de fichas de leitura.

Nestas circunstâncias, segundo Antunes (2003, p.27),

Não há leitura, porque não há “encontro” com ninguém do outro lado do texto; uma leitura sem interesse, sem função, pois aparece inteiramente desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente; uma atividade de leitura puramente escolar, sem gesto, sem prazer, convertida em momentos de treino, de avaliação ou em oportunidades futuras “cobranças”.

Essa prática docente no trabalho com a leitura em sala de aula estimula pelo menos duas posturas inadequadas nos alunos. A primeira é que eles se acostumam a ler em busca de respostas prontas para as perguntas solicitadas. E a segunda é que, agindo dessa forma, eles automaticamente são inseridos na condição de decodificadores passivos diante do texto. Postura essa que Geraldi (2006) chama de “leitura – busca de informações”, que, segundo ele, nada mais é do que uma simulação de leitura.

Uma postura didática oposta a essa prática de leitura é a que Geraldi (2006) chama de “leitura – fruição do texto”, e que segundo ele está praticamente ausente das aulas de língua portuguesa: a saber, o ler por ler, gratuitamente, por prazer, que conduz à produção de sentido, já que nesse tipo de leitura há interlocução, encontro com o autor, há interação autor-texto-leitor.

Essa concepção de leitura, que é a base deste trabalho, tornou-se atualmente em sala de aula não necessariamente a mais estimulada, mas sim a mais aceita didática metodologicamente falando. Isso porque a variedade de gêneros textuais em sala de aula é cada vez maior, assim como também são grandes as exigências e as demandas sociais que requerem leitores competentes.

Os gêneros textuais abordados pelos livros didáticos de Língua Portuguesa refletem essa concepção de leitura, no sentido de que estimulam a interpretação, a construção de sentido pelo leitor. São gêneros para cuja leitura é necessária, por

parte do leitor, a consideração de elementos tais como o contexto, o modo como são estruturados os elementos linguísticos, assim como também exigem do leitor a ativação de seus conhecimentos de mundo, de informações prévias sobre o assunto do texto.

Os livros didáticos de Língua Portuguesa, influenciados por referenciais teóricos atualizados, cada vez mais estimulam essa concepção de leitura em sala de aula, e a forma fazer isso é vista no grande espaço que dão a gêneros como charges, tirinhas, quadrinhos, anúncios, cartum, etc., nos quais conjugam-se várias linguagens (verbal, não-verbal, visual), além de, quase sempre, evidenciarem situações que representam a linguagem em uso, reforçando, assim, o aspecto interativo (dilógico) que é próprio da língua.

Diante disso, a leitura em sala acontece de duas maneiras: a) da forma tradicional – sem interlocução – em que o texto se torna pretexto para busca de informações e/ou para exercícios de metalinguagem; e b) de forma a considerar a concepção interacionista da linguagem, que pressupõe que a leitura é um ato de interlocução e de construção de sentido.

Esta última encontra respaldo em referenciais teóricos sobre o assunto e é preconizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) ao orientarem como prioridade que a escola aprimore a potencialidade leitora do aluno, dando subsídios para que ele:

* Amplie, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto;

* Amplie a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir a ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso (PCNs, 1998, p.49) .

Ademais, a depender das possibilidades de cada escola e das concepções teóricas que embasam a prática docente, as duas formas de considerar o texto e de explorá-lo são atualmente perceptíveis nas aulas de Português, com a diferença de que cada vez mais os livros didáticos, os programas de ensino, os cursos de formação e capacitação de professores, os manuais de orientação docente e os exames de avaliação da qualidade do ensino estimulam/orientam que a prática de leitura deve ser prioridade em sala de aula, devendo essa prática resultar na

formação de leitores ativos e críticos, capazes não simplesmente de extrair informações do texto, mas de construir os seus sentidos.

1.4 Tirinha: Um gênero potencial de leitura discursiva

Ratificamos até aqui, com base na literatura teórica disponível, que o processo de leitura é uma atividade interativa, que envolve autor-texto-leitor. No meio dessa tríade há o elemento responsável por manter a interação entre o autor e o leitor: o texto. É por meio dele que autor e leitor dialogam, construindo e reconstruindo sentidos.

Dentre a infinidade de textos disponíveis há aqueles gêneros que se destacam por suas características intrínsecas e, no meio destas, o caráter interativo de sua composição e estilo é um elemento que favorece a dialógica do processo de leitura.

O gênero tirinha, por exemplo, é um texto muito frequente em livros didáticos de Língua Portuguesa. Sua presença nos manuais didáticos não é desprezível. Acontece porque dentre os vários objetivos do ensino de Língua Portuguesa está o de oportunizar aos alunos o contato com a língua em situações de uso real, e, caracteristicamente falando, a tirinha é o gênero discursivo que melhor simula/representa a linguagem em processo de interação.

Fazem parte da estrutura/composição desse gênero: enunciados curtos, na forma de diálogo entre personagens, que por sua vez vivem/representam situações comuns ou incomuns do dia a dia; cenas (lugares) e cores que também são importantes para a produção/construção dos sentidos; além do imbricamento entre linguagem verbal e não-verbal.

Por estas características, “o gênero tirinha desperta a atenção do leitor e os seus recursos linguísticos, responsáveis pela construção de sentidos, possibilitam a leitura e a interpretação de mundo” (ALMEIDA; NASCIMENTO; XAVIER, 2014, p. 114).

Portanto, a leitura desse gênero exige um engajamento de vários conhecimentos, por parte do leitor, que devem estar conjugados no processo de leitura, dentre os quais destaca-se o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo que articulados, concorrem para a construção dos sentidos, e não para a mera interpretação.

Assim, os sentidos construídos são resultados da articulação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no processo de leitura. Logo, o texto não está pronto quando escrito: o modo de ler é também um modo de produzir sentidos (PCNs, 1998).

Para Antunes (2003, p. 67), no processo de leitura, “os elementos funcionam como verdadeiras ‘instruções’ do autor, que não podem ser desprezadas, para que o leitor descubra significações, elabore suas hipóteses, tire suas conclusões”.

No gênero tirinha, os elementos próprios de sua composição cumprem essa função – de articular recursos gráficos e visuais na produção de efeitos de sentido – cabendo ao leitor perceber essa articulação e dela valer-se para a construção dos sentidos do texto.

Almeida; Nascimento e Xavier (2014, p. 121) consideram que o gênero tirinha, “apesar de, para muitos, visualmente parecer de fácil identificação, devido à utilização dos desenhos e dos balões – características peculiares a este gênero – se revela tão complexo quanto outros gêneros no tocante ao seu funcionamento discursivo”. Isto porque é peculiar que a tirinha veicule conteúdos de cunho político, filosófico e social, de natureza crítica e, por isso, muitas vezes, as informações se apresentem de maneira mais implícita, exigindo, assim, que o leitor considere e saiba interpretar todos os elementos conjugados na veiculação/produção dos sentidos pelo autor.

Desta forma e sob esta perspectiva,

a tira possibilita a interação no ato de ler, que envolve a mobilização de conhecimentos prévios, a relação entre autor, texto e leitor para a construção de sentidos, proporcionando ir além da superfície textual numa atividade de procura de intenções e objetivos do autor. Esta prática de leitura configura os interesses da Análise Dialógica do Discurso, pois convoca, ao leitor, posicionamentos, atribuição de valores, estabelecimentos de associações dialógicas com outros contextos de enunciação, etc. (ALMEIDA; NASCIMENTO; XAVIER, 2014, p. 132-133).

Por esta razão, a tirinha é pertinente em sala de aula. É um gênero cuja riqueza de elementos linguísticos e extralinguísticos, além da variedade de seu conteúdo temático, contribuem para despertar e ampliar a capacidade leitora dos alunos, para estimular o seu potencial de análise, fazendo-os entender – pela

análise – os efeitos de sentido que a linguagem permite produzir e, concomitantemente, apurar-lhes o senso crítico.

Em outras palavras, o contato com a tirinha é, ao mesmo tempo, o contato com a língua em processo de interação e, conseqüentemente, com todas as potencialidades e efeitos de sentido que o processo de discursivo é capaz de produzir. Desta feita, entender a mensagem veiculada nesse gênero foi produzida pelo autor é tarefa para leitores competentes, os quais toda escola deve ser capaz de formar.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo será apresentada a estratégia metodológica adotada para a pesquisa, que se volta para o contexto escolar, propondo uma investigação sobre a concepção discursiva de leitura. Mais precisamente, o estudo volta-se para a sala de aula, espaço escolhido como campo de pesquisa, cujos alunos serão o objeto de estudo.

2.1 Tipo de pesquisa

Inicialmente, procedeu-se a um estudo bibliográfico, realizado com base em referenciais teóricos sobre o assunto. Esse tipo de estudo apresenta como principal vantagem o fato de permitir ao investigador o contato com uma gama de informações que introduzem e orientam os objetivos da pesquisa (GIL, 2010).

Para este trabalho, que propõe um estudo sobre a leitura discursiva no Ensino Médio a partir do gênero tirinha, foram revisadas obras de grande relevância sobre o assunto, dentre as quais destacam-se Solé (1998), Antunes (2003), Coch e Elias (2012) e também as orientações expostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), que norteiam a prática de ensino de Língua Portuguesa e definem objetivos que devem ser alcançados com a efetiva aprendizagem desse componente curricular.

Quanto aos meios, o presente estudo classifica-se como uma pesquisa de campo, uma vez que abarca um grupo de sujeitos – alunos de Ensino Médio – e um espaço formal de ensino-aprendizagem – a sala de aula – como objeto de estudo. Possui também caráter qualitativo ao preocupar-se com a análise e compreensão do fenômeno pesquisado. Esse tipo de pesquisa trabalha com dados não quantificáveis, coletam e analisam materiais pouco estruturados e narrativos, que não necessitam tanto de uma estrutura, mas em compensação requerem o máximo de análise e senso crítico por parte do pesquisador (GIL, 2010).

A coleta de dados é o procedimento básico para esse tipo de estudo, considerado a partir da participação dos sujeitos da pesquisa e do material coletado junto a eles. Basicamente, procede-se à solicitação de dados a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para em seguida proceder às análises e conclusões correspondentes aos dados coletados (GIL, 2010).

2.2 Sujeitos participantes da pesquisa

Em termos gerais, o presente trabalho se propõe a analisar a capacidade leitora de alunos do Ensino Médio considerando a concepção discursiva de leitura e tendo como texto destinado para este fim o gênero tirinha. Deste modo, os sujeitos-alvo do estudo são alunos do 3º Ano do Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, que por serem concludentes dessa modalidade de ensino, espera-se que tenham alcançado as competências e os objetivos para ela estipulados, dentre os quais a plena formação leitora é um dos mais importantes.

O campo de pesquisa para coleta de dados foi uma escola da rede pública estadual de ensino da cidade de Picos – PI, tendo como foco uma turma de 3º Ano do Ensino Médio, que perfazem um total de 26 alunos que colaboraram com o estudo.

A participação dos sujeitos se deu de maneira voluntária, em que os mesmos se dispuseram a responder o material fornecido para a coleta de dados. O material distribuído aos sujeitos participantes da pesquisa foram 02 (duas) folhas com atividades de leitura, cada uma das quais, voltada a fazer o aluno analisar uma tirinha, especificamente procedendo a única leitura por escrito que revelasse a sua interpretação, o seu entendimento, o seu modo de ler o referido gênero e, implicitamente, as estratégias e a concepção de leitura adotadas para tal. Em outras palavras, o aluno é solicitado a fazer uma leitura por escrito acerca do gênero disponível, a partir da qual será feita uma análise de acordo com os objetivos deste trabalho, no sentido de verificar o nível de leitura dos alunos pesquisados, observando aspectos que revelam o modo ler dos referidos discentes, tais como as estratégias de leitura adotadas, a concepção de leitura subjacente ao seu modo de ler e os conhecimentos (linguístico, textual, de mundo) engajados no processo de leitura.

Cada folha de atividade distribuída contém uma tirinha específica, com estrutura e conteúdo temático diferentes, estratégia adotada com vistas a enriquecer o material de análise deste trabalho e a melhor discutir os objetivos aqui estipulados.

Para a discussão dos resultados foram selecionadas 12 (doze) atividades, entre aquelas cujos alunos realizaram uma leitura eficiente, respondendo positivamente às expectativas da pesquisa, e também exemplares em que os

discentes não demonstraram uma capacidade de leitura em consonância com as competências esperadas para esse nível de ensino.

Os alunos cujas leituras selecionadas para análise totalizam seis discentes, em que cada um realizou duas leituras, uma da tirinha 01, sobre a temática da seca no Nordeste, e outra da tirinha 02, que provoca uma reflexão pessoal sobre o modo de vida atual. Assim, os discentes serão, para efeito didático, denominados de aluno A, B, C, D, E e F.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 As competências definidas para o entendimento no âmbito da leitura

No tocante à leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2000) delimitam os objetivos a serem alcançados ao longo do Ensino Médio. São competências que os alunos desse nível de ensino devem desenvolver, tornando-se aptos a fazer uso da leitura de forma eficiente nas suas práticas sociais. Dentre essas competências destacam-se aquelas que priorizam aos alunos, ao concluírem o Ensino Médio, serem capazes de:

- Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção;
- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas;
- Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e status dos interlocutores e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção (PCNs, 2000, p.8-10).

Ao concluir o Ensino Médio; o aluno terá vivenciado toda uma trajetória de educação formal, momento em que adquire novas habilidades e amplia suas competências, das quais dependerá para agir competentemente em sociedade. Essas práticas sociais exigem o domínio da comunicação, das tecnologias, das linguagens, da escrita e da leitura. “A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido” (PCNs, 2000, p.5). O conhecimento sobre a linguagem e a capacidade de usá-la para produzir sentidos e também compreender os sentidos que ela produz é, portanto, uma competência necessária no contexto social.

Definir os objetivos e competências supracitados como primordiais para o aluno do Ensino Médio é entender e reconhecer que as práticas sociais as exigem. À escola caberá, pois criar as condições necessárias para o desenvolvimento de tais competências, e aos alunos, o compromisso e o dever de colaborar com esse desenvolvimento.

Sendo assim, o aluno do Ensino Médio será aquele sujeito detentor dos conhecimentos necessários, ou no mínimo básicos, para lidar com as práticas

demandadas socialmente, dentre as quais a leitura, a produção e compreensão dos sentidos veiculados pela linguagem é uma das mais importantes.

Saber compreender os textos que estão à sua volta é uma competência mínima para o aluno do Ensino Médio, entendendo-se que “nas práticas sociais, a produção de sentidos é simultânea” (PCNs, 2000, p. 6). Assim, o domínio da linguagem, como atividade discursiva, e da língua, como sistema simbólico de representação semântica dos discursos, são condições que garantem a plena participação social do sujeito (PCNs, 1998).

“O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto” (PCNs, 1998, p. 21). É ele o elemento da comunicação, onde estão veiculados, pela linguagem, os sentidos que o leitor precisa desvendar, interpretar, construir, lançado mão das competências que adquiriu e aprimorou ao longo de sua formação.

Ao propor leitura de textos que demandam o engajamento das estratégias necessárias à busca da compreensão e da construção de sentidos, o presente trabalho traz à luz e põe em discussão as habilidades e competências esperadas para o aluno do Ensino Médio, em análises que refletem o nível de leitura dos alunos, as quais são apresentadas a seguir.

3.2 Gênero tirinha: apresentação dos textos analisados

Os textos que motivaram o presente trabalho e que serviram de análise na coleta de dados são dois exemplares do gênero tirinha. São categorias discursivas que apresentam conteúdo temático diferente, ao mesmo tempo em que mantêm características em comum, próprias do gênero em questão, tais como: linguagem simples, articulação entre verbal e não verbal, cores, desenhos, balões, personagens, referência a temas sociais comuns, etc. Os referidos gêneros são denominados aqui como tirinha 01 e tirinha 02.

Tirinha 01



Fonte: http://conhecerprojetoagua2013.blogspot.com.br/p/tirinhas-e-quadrinhos_26.html

Tirinha 02



Fonte: Patrocínio (2011).

A tirinha 01 tem a seca como tema. Esse conteúdo temático fica perceptível pela imagem representada no gênero: o solo rachado pela falta de chuva, a vegetação escassa e pouco desenvolvida, a carcaça de um animal morto, juntamente com a caracterização dos personagens – representados por um homem, portando sua ferramenta de trabalho na roça, e por uma mulher, ambos trajando roupas remendadas, exemplo visível da situação de miséria na qual estão inseridos.

É uma cena típica, que por anos e anos se repete nos meios de comunicação representando a seca no Nordeste do Brasil. É possível chegar a essa conclusão considerando essa informação como conhecimento acumulado (conhecimento de mundo) e também pela imagem visual que a caracteriza, especialmente retratada

pelas árvores rasteiras e pelos pés de mandacaru, vegetação típica da região nordestina.

Além disso, pode-se inferir, a partir do diálogo entre as personagens, que a seca a chegou ao extremo, considerando a informação de que até “as lágrimas estão evaporando”. Há, com isso, certa crítica por parte do autor, no sentido de expressar que a seca é um problema há muito tempo enfrentado pelos nordestinos, e que de lá para cá não foi feita muita coisa para sanar essa problemática. Em suma, representar essa cena de forma exagerada – “as lágrimas estão evaporando”- é uma ironia do autor, uma crítica ao tema da seca enquanto problema social.

Na tirinha 02, há também o imbricamento entre verbal e não verbal. O texto sugere que “às vezes na vida temos que parar para um balanço”. Esta afirmação, em consonância com a imagem representada, provoca o duplo sentido da palavra “balanço”. O valor polissêmico dessa palavra é evidenciado quando se observa que o personagem tirou a gravata, o paletó e os sapatos, traje que denota formalidade e caracteriza a rotina de trabalho. Esse fato, associado à frase, sugere que “parar para um balanço” pode significar que, de vez em quando, devemos interromper a rotina diária para analisar, pensar, fazer uma reflexão sobre o que está acontecendo na nossa vida. “A imagem, por sua vez, leva-nos também a atribuir à palavra balanço o sentido de ‘brinquedo’, sugerindo que, às vezes, devemos mudar a rotina, deixar os compromissos de lado e fazer algo prazeroso” (PATROCÍNIO, 2011, p.107).

Portanto, a leitura da tirinha 02 gira em torno da articulação entre os elementos linguísticos e visuais do texto. Reconhecer o duplo sentido da palavra **balanço** significa perceber e entender o contexto em que ela está inserida, sem o qual não haveria a polissemia da frase que integra o gênero em questão, entendendo-se que o contexto, muitas vezes, é o que define o sentido das palavras.

3.3 A leitura dos alunos e os conhecimentos potencializados no processamento textual

A leitura feita acima sobre a tirinha 01 e a tirinha 02 ressalta aspectos que o aluno do Ensino Médio deve ser capaz de perceber, sob a condição de ter desenvolvido as competências definidas para esse nível de ensino, sabendo articular adequadamente os conhecimentos necessários ao processamento textual.

Considerando os textos aqui apresentados e tendo em vista os conhecimentos teoricamente discutidos ao longo deste trabalho como relevantes para a eficiência leitora, destacamos e relembramos aqueles que devem ser considerados na leitura das tirinhas, a saber: **o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico (ou de mundo), e o conhecimento textual.**

O conhecimento linguístico abrange o conhecimento gramatical e lexical. Baseado nele, podemos compreender: a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou a sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema abordado no gênero (KOCH; ELIAS, 2012). O conhecimento enciclopédico refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo, bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos (KOCH; ELIAS, 2012). Já o conhecimento textual é entendido como um conjunto de noções e conceitos sobre a forma de organização, a estrutura, enfim, os elementos característicos daquele gênero (KLEIMAN, 1989).

Além desses conhecimentos, aspectos como o contexto e a articulação entre linguagem verbal e não verbal também são relevantes na atividade de leitura e produção de sentido do gênero aqui apresentado.

A leitura dos alunos em torno da tirinha 01, por exemplo, mostra que boa parte deles possui conhecimento enciclopédico sobre o tema da seca, tendo eles mobilizado esse conhecimento para o processamento textual do gênero. Foram capazes de perceber a referência à seca no Nordeste, articulando os elementos visuais do texto com os conhecimentos acumulados sobre o assunto abordado.

Dentre as leituras realizadas, constam inferências como: *A imagem representada no texto apresenta características do Nordeste. O autor fala de seca, apresentando as consequências que ela traz principalmente para quem trabalha na roça (aluno C). Desmatamentos, queimadas, poluição, colabora com as fortes secas existentes principalmente na região nordestina. A população carente é uma das classes mais afetadas, pois a maioria dependem de chuva para o cultivo de plantaço[...] (aluno B). A tirinha relata a realidade do Nordeste, onde muitas pessoas moram em lugares de seca, retratando muitas coisas: a seca, a fome, a morte de animais[...] (aluno A).*

Nos recortes acima, chama a atenção que o aluno C deixa claro que a sua inferência a respeito de que a imagem representa a seca no Nordeste é conduzida

pelos elementos visuais do texto, os quais reúnem características próprias dessa região. Neste quesito, os alunos A e B também demonstram proficiência, tendo em vista terem sido capazes de relacionar os elementos visuais do texto com os conhecimentos enciclopédicos sobre o tema e, desse modo, percebendo a referência do autor à seca no Nordeste.

Os trechos citados mostram, ainda, a percepção dos alunos no que se refere à condição social e humana dos personagens. Esta percepção se dá sobretudo pela caracterização da imagem. Os discentes reconhecem a ferramenta de trabalho na roça, empunhada pelo personagem, e através desse reconhecimento tiram conclusões como: *população carente / fome / cultivo de plantações / trabalha na roça / classe mais afetada*. Mais especificamente, o **aluno F** faz uma descrição das características dos personagens mostrados no gênero ao afirmar que: *Os personagens do texto são trabalhadores rurais: um homem com uma enxada, que ele usa para trabalhar, e uma mulher provavelmente sua esposa. Eles são pessoas pobres que enfrentam os problemas da seca.*

Podemos ver o chão seco e rachado e as árvores murchas (sic), e tem o sol ao final representando a causa de toda essa seca que eles estão enfrentando (aluno F).

Observa-se, com isso, que os elementos visuais do texto são fundamentais à leitura que os alunos buscam fazer do texto. Nesse recorte, o aluno E compreende que as pessoas pobres são as mais castigadas pelo fenômeno da seca, deixando transparecer também a sua percepção no tocante aos efeitos que esse fenômeno provoca nos recursos naturais, gerando consequências desastrosas aos que deles dependem para sobreviver, como as personagens representadas no texto.

Esse tipo de inferência demonstra o conhecimento enciclopédico dos alunos. Como nordestinos eles têm noção de que a seca nessa região faz piorar a situação de vida do sertanejo, trabalhador rural que depende da chuva como garantia de melhores condições.

Ainda tocante o conhecimento de mundo, há exemplos de alunos que não demonstraram proficiência nesse aspecto. São leituras que fogem à temática abordada na tirinha, ou que mesmo não fugindo totalmente ao tema apresentam um entendimento demasiadamente prolongado com relação ao sentido do texto. Em outras palavras, são leituras que vão muito longe, que acrescentam informações não diretamente relacionadas às intenções do autor.

Dentre as leituras que ratificam essas constatações constam exemplos como: *com a crise econômica a pobreza aumenta, o aquecimento global piora a vida das pessoas pobres. Não tem emprego para as pessoas. Tem também a crise de água nos reservatórios que a televisão mostra muito, em São Paulo por exemplo. Não podemos desperdiçar a água. Sem água todo mundo sofre [...] A desigualdade que é mostrada na imagem, não tem como viver sem água, tem que ter reservatórios, por causa da crise de água que é mostrada na imagem (aluno D).*

Nesse recorte, o aluno fala em crise de água, mas não faz referência direta à seca como geradora dessa crise hídrica, assim como também fala em crise econômica, o que, de certa forma, foge ao tema do texto e às intenções do autor. A leitura encontra-se desconexa no tocante ao tema do texto em sua relação com os elementos visuais mostrados no gênero, os quais, por sua vez, destoam dos conhecimentos de mundo do aluno.

No que tange aos aspectos de conhecimento textual, o que as leituras dos alunos em geral mostram é que eles identificam as características da tirinha como próprias desse gênero, ao mesmo tempo demonstram perceber que os recursos visuais do texto são carregados de significado. Com isso, as leituras revelam que os alunos foram capazes de entender que somente seria possível interpretar o gênero em questão considerando o recurso textual verbal e o não verbal.

Dentre as leituras realizadas, esse aspecto é perceptível em exemplos como: *[...] o meio vegetal está acabando aos poucos por conta da seca e a falta de chuvas... encontramos hoje pessoas de extrema pobreza por conta da crise e das secas... vivemos assim nesse solo ardente... Pois a água está acabando aos poucos (aluno C). [...] No sertão, as chuvas se apresentam entre dezembro e abril, no entanto em determinados anos isso não acontece, ocasionando um longo período sem chuvas... (aluno A).*

Fica evidente que *extrema pobreza, seca, solo ardente, sertão, período sem chuvas* são palavras-chave que traduzem os elementos visuais do texto, revelando que os alunos buscaram a construção do sentido também nos aspectos não verbais, demonstrando, com isso, a percepção de que esses elementos próprios do gênero são essenciais para o entendimento textual. Essas palavras-chave trazem em si o tema do texto. Realizar essa inferência significa não apenas entender e captar as ideias como também compreender que nesse gênero os significados são construídos explorando-se os recursos imagéticos.

A exceção nesse aspecto são alunos que extrapolam o tema do texto, não reconhecendo as características próprias do gênero, que nesse caso são bastante significativas para a compreensão do assunto abordado. Os alunos D e E, nos recortes anteriormente citados, que falam em crise de água, desemprego são exemplos disso.

Em nível de conhecimento linguístico há exemplos como: *A conversa entre os personagens é colocada de forma exagerada quando diz que as lágrimas estão evaporando, querendo dizer que a seca tá sendo muito devastadora. É um exagero para falar desse tema da seca, dando a entender que não dá mais para continuar dessa forma (aluno C). A seca piorou a situação das pessoas pobres, até as lágrimas estão evaporando. Significa que a seca se tornou um problema muito grande que precisa ser resolvido logo. É até engraçado porque se até as lágrimas estão evaporando significa que não resta mais nada. A seca destruiu tudo (aluno E).*

Os recortes acima mostram a percepção dos alunos no tocante às escolhas linguísticas do autor, ou seja, eles percebem que o autor optou por transmitir a sua mensagem de maneira exagerada, como forma de enfatizar a problemática da seca e os efeitos que ela provoca. O autor se utiliza de uma hipérbole para a construção dos sentidos pretendidos, os quais foram reconhecidos pelos discentes durante o processamento textual, muito embora eles não tenham usado diretamente o termo “hipérbole”, mas foram sensíveis em captar o efeito semântico que essa figura de linguagem produziu no texto.

Nesse aspecto, os alunos A, B e D não demonstram proficiência. Não fizeram referência aos aspectos linguísticos do texto. Suas leituras estão mais voltadas para os elementos visuais da tirinha, revelando que os sentidos que construíram durante o processamento textual foram elaborados com base nos recursos não verbais, que também são bastante significativos para a compreensão do tema.

Na tirinha 02, por sua vez, esses níveis de conhecimento são potencializados no processamento textual, cuja compreensão resultará da confluência entre esses conhecimentos, devendo os alunos saberem articulá-los adequadamente na busca pela construção dos sentidos.

Em todas as leituras realizadas observa-se o conhecimento de mundo (enciclopédico) como um meio potencial na busca pela compreensão da tirinha 02. Em geral, os alunos reconhecem a referência do autor ao estilo de vida atual, cujo trabalho diário consome a maior parte do tempo das pessoas, de modo que as

atividades de lazer, mesmo as mais simples, acabem sendo deixadas de lado, em detrimento das obrigações e responsabilidades. Os recortes que exemplificam a proficiência dos alunos nesse aspecto são:

A tira retrata a vida de pessoas que possui (sic) uma vida bastante agitada, mas que apesar da correria do dia a dia, é necessário tirar um tempo para relaxar (aluno A).

[...] cidadão que representa... a maior parte dos trabalhadores hoje em dia que vive de uma maneira subordinada ao trabalho sem ter tempo para se divertir, ou seja, os relacionamentos afetivos e sociais são deixados em segundo plano, sempre em função de obrigações (aluno B).

[...] É o que acontece muito atualmente: algumas pessoas trabalham muito e se esquecem de curtir e de pensar na sua vida... (aluno C).

A imagem mostra um homem numa praça. Ele tá (sic) fazendo uma coisa que ele gosta, ao contrário de outras pessoas atualmente, que só trabalham (aluno D).

[...] É como um conselho: Às vezes na vida temos que parar para um balanço, ou seja, temos que curtir a vida, não devemos trabalhar tanto, como esse homem da tirinha que parou para relaxar um pouco (aluno E).

A tirinha se refere as (sic) pessoas que não aproveitam a vida, que vivem de trabalhar sempre (aluno F).

O que se observa, portanto, é que os discentes fazem uma leitura dos elementos visuais do texto – reconhecem que o homem no balanço é um trabalhador – e dos elementos linguísticos, ao mesmo tempo em que articulam esses elementos textuais com os conhecimentos enciclopédicos (e também contextuais) que possuem a respeito do agitado estilo de vida profissional atualmente.

No momento em que buscam pelos sentidos do texto baseando-se nos recursos visuais disponíveis, os alunos estão, com isso, reconhecendo as particularidades do gênero tirinha, cujas características são essenciais para a compreensão. É o conhecimento textual que permite essa capacidade durante o processamento do texto.

Nesse nível de conhecimento, o que chama atenção é a percepção de alguns alunos com relação aos elementos visuais que compõem o gênero e, mais que isso, terem sido capazes de reconhecer que esses elementos são importantes para a compreensão.

O aluno B, por exemplo, faz uma descrição dos recursos imagéticos que integram a cena, ao mesmo tempo em que explicita sua compreensão com base na disposição desses recursos ao longo do gênero. Ele discorre da seguinte forma: *A tira acima retrata um homem que em meio a sua vida conturbada tira um tempo para si, isso é demonstrado pelo balanço. Ao lado vemos sua roupa, na qual estava vestido no seu ramo de trabalho, jogada no chão, como forma de libertação, ou seja, um vestígio de uma vida corrida desse cidadão...* **(aluno B)**.

Seguindo esse mesmo raciocínio, os alunos C e F discorrem: [...] *também devemos parar para um balanço mesmo, para fazer as coisas que gostamos na vida, porque não devemos viver só de trabalho. A imagem mostra isso, porque o personagem tirou a roupa do trabalho para poder fazer algo que ele gosta...* **(aluno C)**.

O personagem é um homem de trabalho, podemos ver a sua roupa formal que ele tirou jogada no chão. Ele é uma dessas pessoas que trabalham muito diariamente, mas nesse momento decidiu sair da rotina **(aluno F)**.

A partir desses recortes é possível entender que a inferência dos alunos no tocante ao tema trabalho, correria, estresse, rotina, foi construída em consideração aos recursos visuais explorados pelo autor para a composição do gênero. Na leitura do aluno F, fica evidente a sua constatação no tocante à ideia de largarmos a rotina diária em prol de usufruirmos de algo que se encontra fora do ambiente de trabalho o aluno faz uma descrição visual do texto e constata que o personagem deixou de lado a roupa formal de trabalho. A partir disso, o discente reconhece a referência do autor, a ideia de aproveitarmos os momentos aquém do trabalho. Mais uma vez, os recursos imagéticos, próprios do gênero em análise, foram o fator determinante para as breves inferências dos alunos com relação ao tema abordado. A leitura dos alunos A, D e E também foi construída dessa forma, com a diferença de não terem explicitado diretamente que os sentidos foram construídos em parte com base nesses aspectos.

Em nível de conhecimento linguístico, por sua vez, os alunos não demonstram proficiência, haja vista não terem sido capazes de reconhecer o duplo sentido da palavra *balanço*, que é construído pelo contexto no qual ela está inserida, o qual eles mesmos foram perspicazes em perceber. Desse modo, os discentes perceberam apenas uma das intenções do texto, isto é, um dos sentidos pretendidos pelo autor.

O recurso linguístico do texto “As vezes na vida temos que parar para um balanço” foi compreendido apenas pela perspectiva de que às vezes devemos mudar a rotina, deixar os compromissos de lado e fazer algo prazeroso. Os alunos não inferiram que “parar para um balanço” significa também “fazer um balanço”, o sentido de “fazer um balanço da vida”, de pensar, refletir sobre ela, sobre os problemas. Não reconheceram que essa frase já possui esse sentido de reflexão e que o contexto no qual ela foi inserida amplia esse sentido, tornando-a polissêmica.

Assim, os alunos A, B, D, E e F, ao longo do processamento textual, não demonstram terem percebido o duplo sentido dessa palavra, cujos trechos citados anteriormente são suficientes para esta constatação, do mesmo modo que não identificaram a hipérbole da tirinha 01, utilizada pelo autor como forma de abordar a temática da seca de forma exagerada, dando ênfase a esse problema através dessa figura de linguagem. A única exceção é o aluno C, que demonstrou proficiência não apenas no aspecto linguístico, mas também na capacidade em articular os três níveis de conhecimentos necessários à compreensão.

A exceção é verificada na leitura do aluno C, em que o discente articula todos os níveis de conhecimento durante o processamento textual, procedendo, assim, à leitura correta do texto. Considerando todos os recursos explorados pelo autor, o aluno no discorre da seguinte forma:

A tirinha deve ser entendida que às vezes temos que parar para um balanço, ou seja, para pensarmos sobre a nossa vida, para refletir sobre os nossos problemas, deixando a agitação do trabalho de lado.

Mas também dá pra entender que também devemos parar para um balanço mesmo para fazer as coisas que gostamos na vida, porque não devemos viver só de trabalho. A imagem mostra isso, porque o personagem tirou a roupa do trabalho para poder fazer algo que ele gosta. É o que acontece muito atualmente: algumas pessoas trabalham muito e se esquecem de curtir e de pensar na sua vida, já outras pessoas, mesmo trabalhando, param um pouco de vez em quando para fazer aquilo que gostam ou que precisam, como refletir sobre e seus problemas (aluno C).

O que a leitura mostra é que o aluno conseguiu captar o duplo sentido da palavra “balanço”. Num primeiro momento, ele compreende que “parar para um balanço” traz em si o sentido de que às vezes é necessário pararmos para fazer uma análise reflexiva sobre a nossa vida, sobre as nossas ações. Num segundo

momento, considerando os elementos visuais do texto, ele consegue inferir que “parar para um balanço” significa também tirar um tempo para fazer algo prazeroso.

Percebe-se, portanto, que a leitura do aluno – as suas inferências e conclusões semânticas – resultam da articulação adequada entre conhecimento de mundo, conhecimento linguístico e conhecimento textual. Ele demonstra proficiência leitora ao articular texto e contexto, ao compreender a relação entre os elementos linguísticos e os recursos visuais explorados pelo autor para produzir o duplo sentido pretendido.

Ao mesmo tempo, a capacidade leitora resulta de sua compreensão no tocante ao gênero em análise. O aluno demonstra reconhecer que nesse tipo de texto todos os recursos disponíveis são fundamentais ao sentido. Ele busca, portanto, fazer uma leitura global do texto, explorando todos os recursos elaborados pelo autor para a produção dos sentidos.

Assim, a competência leitora do aluno C está diretamente relacionada não apenas com o saber fazer a leitura, mas também ao modo de realiza-la, ou seja, à maneira como ele percebe a relação entre os elementos textuais, explora os recursos verbais e não verbais, constrói inferências, levanta hipóteses, escolhe estratégias, de maneira que exerce função cooperativa na busca pelos sentidos do texto.

O que se verifica na leitura do aluno C, porém, é o que os demais, em sua maioria, ainda precisam desenvolver. Os alunos A e B demonstram conhecimento de mundo tanto na leitura da tirinha 01 quanto na tirinha 02, ao mesmo tempo em que apresentam certa habilidade em captar os sentidos através da ativação dos seus conhecimentos linguísticos e da razoável familiaridade que possuem acerca do gênero em análise.

Por outro lado, os alunos D e E ora fogem ao assunto abordado nos textos, o que demonstra ausência de conhecimento enciclopédico sobre o tema, ora suas leituras destoam dos recursos visuais explorados pelo autor para a produção dos sentidos, no que os discentes revelam defasagem, tendo em vista não interpretarem adequadamente a linguagem não verbal enquanto característica própria do gênero tirinha.

Em geral, ao contrário do aluno C, falta aos demais discentes não apenas desenvolver proficiência nesse ou naquele tipo ou nível de conhecimento, mas

também, e principalmente, saber ativar/articular esses conhecimentos durante o processamento textual.

Após a análise das tirinhas, podemos concluir que grande parte dos alunos do 3º ano, termina concluindo o ensino médio sem saber articular o conhecimento linguístico, enciclopédico e textual, necessários à interpretação. As dificuldades encontradas pela maior parte dos alunos podem estar relacionadas a algumas práticas tradicionais adotadas na escola; e assim, como foi abordada no decorrer desse trabalho, a leitura discursiva proporciona que o aluno consiga adquirir, não só a proficiência leitora, mas também ativar conhecimentos necessários no ato de ler e interpretar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O gênero tirinha é uma modalidade textual que explora vários recursos para a construção dos sentidos. A leitura proferida a esse gênero deve considerar esses recursos e igualmente explorar os vários tipos/níveis de conhecimento na busca pela compreensão. A concepção discursiva de leitura é a que melhor se adéqua a esse gênero, que assim como as demais modalidades de texto atualmente são construídos para o leitor ativo, aquele que exerce função cooperativa na busca pelos sentidos.

Nesse sentido, a leitura eficaz é aquela em que o leitor ativa os conhecimentos subjacentes à concepção discursiva e os articula durante o processamento textual, fazendo inferências, levantando hipóteses, comparando ideias, fazendo análises, enfim, realizando ações concretas para construir a teia de sentidos proposta pela relação interativa do ato de ler.

Com isso, o que os resultados do presente trabalho revelam é que, em sua maioria, os alunos precisam desenvolver proficiência no que diz respeito a capacidade de articular os conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo, necessários ao processo de leitura discursiva. De posse desses conhecimentos, os discentes necessitam, ainda, compreender que os sentidos do texto não estão prontos, e sim que precisam ser construídos pelo leitor, tarefa em que este exerce papel cooperativo.

Saber ler nas entrelinhas, construir hipóteses, comparar e analisar os recursos verbais e não verbais, enfim, desenvolver e aplicar estratégias facilitadoras da compreensão é tarefa do leitor, e, ao mesmo tempo, é uma capacidade que precisa ser ampliada no tocante aos alunos aqui estudados.

As análises deste trabalho mostram, também, que há exceções neste aspecto, entendendo-se que exemplos de leitura como a do aluno C revelam a habilidade discente em construir e aplicar estratégias necessárias a compreensão textual.

Fica entendido, com isso, que entre o nível de leitura dos alunos aqui estudados, apenas o aluno C possui proficiência no tocante às habilidades esperadas por alunos do Ensino Médio, enquanto os discentes A, B, D, E e F não conseguiram desenvolver habilidades necessárias propostas nas tiras, habilidades estas que precisam ser melhor desenvolvidas sob a condição de estarem aptos ao

papel de leitor ativo, aquele que não apenas decodifica, nem simplesmente interpreta, mas sim preenche as lacunas, realiza inferências, desvenda os implícitos, enfim, constrói os sentidos do texto exercendo papel cooperativo nessa tarefa que é o ato de ler.

Ademais, fica o desejo de que novas pesquisas sejam realizadas, afim de buscar novas descobertas no âmbito de leitura enquanto eixo de grande relevância para a formação do sujeito participativo socialmente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Fátima; NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo; XAVIER, Manassés Morais. **O gênero discursivo tira como proposta didática para a formação educ comunicativa e dialógica de jovens e adultos**. Campina Grande – PR: SocioPoética, v. 2 n. 13, 2014. Disponível em: < <http://revista.uepb.edu.br/index.php/sociopoetica/article/view/2875/1611>> Acesso em 10.01.2017.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**, PCNs, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. PCNs. 2000.

CAFIEIRO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental: Coleção formação de professores**, Brasília. Ministério da Educação, 2010.

CORREIA, Vanessa Loureiro. Leitura: implicações contextuais. In: **Estratégias de leitura em língua portuguesa**. Organizado pela Universidade Luterana do Brasil. Curitiba: Ibpex, 2009.

COSTA, Antonio José Henriques. **Construção da compreensão leitora**. In: **Estratégias de leitura em língua portuguesa**. Organizado pela Universidade Luterana do Brasil. Curitiba: Ibpex, 2009.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: _____ (org.). **O texto na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Ática. 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto/ Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias**. – 3 ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto. 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

PATROCÍNIO, Mauro Ferreira do. **Aprender e praticar gramática: volume único**. São Paulo: FTD, 2011.

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

ANEXOS

ATIVIDADE INTERPRETATIVA (aluno A)

1. Observe a tirinha abaixo, gênero que tem como principal característica a exposição em quadrinhos de textos verbais e não verbais, e produza um pequeno texto apresentando o seu entendimento do gênero em questão.



A tirinha retrata a realidade do Nordeste, onde muitas pessoas moram em lugares de seca, retirando muito coisas: a seca, a fome, e a morte de animais, determinando a seca no Nordeste, as terras não são férteis por falta de chuvas, não tem como plantar e cultivar alimentos para se manter, e a imagem da mulher falando sobre as lágrimas evaporando por causa do calor.

No sertão, as chuvas se apresentam entre dezembro e abril, no entanto em determinados anos isso não acontece, ocasionando um longo período sem chuvas, ocasionando a seca.

ATIVIDADE INTERPRETATIVA (aluno A)

1. Observe a tirinha abaixo, gênero que tem como principal característica a exposição em quadradinhos de textos verbais e não verbais, e produza um pequeno texto apresentando o seu entendimento do gênero em questão.



(Lactre)

Atualmente as pessoas andam cada vez mais estressadas, preocupadas com a família, trabalho e com isso acabam sem tirar um tempo para relaxar, pensar em si própria, de fazer uma análise sobre a vida que está tendo. A tira retrata a vida de pessoas que possuem uma vida bastante agitada, mas que apesar da correria do dia a dia, é necessário tirar um tempo para relaxar.

ATIVIDADE INTERPRETATIVA (aluno B)

1. Observe a tirinha abaixo, gênero que tem como principal característica a exposição em quadrinhos de textos verbais e não verbais, e produza um pequeno texto apresentando o seu entendimento do gênero em questão.



Desmatamentos, queimadas, poluição colaboram com as fortes secas existentes, principalmente na região nordeste e bastante afetada com crises de seca.

A população carente é uma das classes mais afetadas, pois maioria dependem de chuva para o cultivo de plantações, ou seja sua sobrevivência, geralmente essas classes residem na zona rural, são agricultores. Porém, de uma forma geral todos são afetados, pois escassez de chuva, o efeito é estufa e tantas outras crises, atingem a sociedade com um todo.

Portanto, a sociedade deve conscientizar e evitar os desmatamentos, a poluição que contribuem para essas crises, o governo também deve criar medidas de abastecimento e programas de ajuda para aquelas pessoas que vivem na área agrícola e que necessitam.

ATIVIDADE INTERPRETATIVA (aluno B)

1. Observe a tirinha abaixo, gênero que tem como principal característica a exposição em quadinhos de textos verbais e não verbais, e produza um pequeno texto apresentando o seu entendimento do gênero em questão.



(Lactre)

A tira acima retrata um homem que em meio a sua vida conturbada tira um tempo para si, isso é demonstrado pelo balanço. Ao lado vemos sua roupa na qual estava vestido no seu ramo de trabalho, jogada no chão, como uma forma de libertação, ou seja, um vestígio de uma vida corrida desse cidadão que representa também a maior parte dos trabalhadores hoje em dia que vive de uma maneira subordinada ao trabalho sem ter tempo para se divertir, ou seja, os relacionamentos afetivos e sociais são deixados em segundo plano sempre em função de obrigações.

A vida é feita de escolhas, mas também de necessidades. Infelizmente, não são todas as pessoas que podem largar uma vida estressante para viver de forma melhor, essas por exemplo, sofrem por dificuldades que vão com muito trabalho sendo capazes de suportar, aqueles tipos de trabalho que dura o dia inteiro e a noite também, finais de semana e feriados. Mas em todo caso, as pessoas devem se conscientizar de que nem tudo na vida é compromisso, tem que haver os momentos de descanso e lazer, tem que haver o equilíbrio.

ATIVIDADE INTERPRETATIVA (aluno C)

1. Observe a tirinha abaixo, gênero que tem como principal característica a exposição em quadrinhos de textos verbais e não verbais, e produza um pequeno texto apresentando o seu entendimento do gênero em questão.



Percebemos pela imagem que o meio vegetal está acabando aos poucos por conta da seca e a falta de chuvas que vem piorando o clima. Encontramos hoje pessoas de extrema pobreza por conta da crise e das secas que vivem. Vivemos assim nesse lado ardente amargo, pois a água está acabando aos poucos. A imagem representada no texto apresenta características do Nordeste. O autor fala da seca, apresentando as consequências que ela traz, principalmente para quem trabalha na roça.

A conversa entre os personagens é colocada de forma exagerada quando diz que as lágrimas estão evaporando, querendo dizer que a seca tá sendo muito devastadora. É um exagero para falar desse tema da seca, dando a entender que não dá mais para continuar dessa forma.

ATIVIDADE INTERPRETATIVA (aluno C)

1. Observe a tirinha abaixo, gênero que tem como principal característica a exposição em quadrinhos de textos verbais e não verbais, e produza um pequeno texto apresentando o seu entendimento do gênero em questão.



(Lactre)

A tirinha deve ser entendida que às vezes temos que parar para um balanço, ou seja, para pensarmos sobre a nossa vida, para refletir sobre os nossos problemas, deixando a agitação do trabalho de lado.

Mas também dá pra entender que também devemos parar para um balanço mesmo, para fazer as coisas que gostamos na vida, porque não devemos viver só de trabalho.

A imagem mostra isso, porque o personagem tirou a roupa do trabalho para poder fazer algo que ele gosta. É o que acontece muito atualmente: algumas pessoas trabalham muito e se esquecem de cuidar e de pensar na sua vida, já outras pessoas, mesmo trabalhando, param um pouco de vez em quando para fazer aquilo que gostam ou que precisam, como refletir sobre seus problemas.

ATIVIDADE INTERPRETATIVA (aluno D)

1. Observe a tirinha abaixo, gênero que tem como principal característica a exposição em quadrinhos de textos verbais e não verbais, e produza um pequeno texto apresentando o seu entendimento do gênero em questão.



Com a crise econômica a pobreza aumenta, o aquecimento global piora a vida das pessoas pobres. Não tem emprego para as pessoas. Tem também a crise de água nos reservatórios que a televisão mostra muito, em São Paulo por exemplo. Não podemos desperdiçar a água. Sem água todo mundo sofre, todas as classes paga o preço. A desigualdade que é mostrada na imagem, não tem como viver sem água, tem que ter reservatórios, por causa da crise de água que é mostrado na imagem.

ATIVIDADE INTERPRETATIVA (aluno D)

1. Observe a tirinha abaixo, gênero que tem como principal característica a exposição em quadinhos de textos verbais e não verbais, e produza um pequeno texto apresentando o seu entendimento do gênero em questão.



(Laetere)

A imagem mostra um homem numa praca. Ele tá fazendo uma coisa que ele gosta, ao contrário de outras pessoas atualmente, que só trabalham.

É o que temos que fazer na vida, não somente trabalham por que a vida não deve ser só de trabalho. O homem parou para fazer uma coisa simples, mas que pra ele deve ser muito prazeroso. As pessoas que não aproveitaram a vida podem se arrepender depois, pois a felicidade tá até nos gostos mais simples da vida, como o que o homem da imagem tá fazendo. As vezes temos que parar para um balanço.

ATIVIDADE INTERPRETATIVA (aluno E)

1. Observe a tirinha abaixo, gênero que tem como principal característica a exposição em quadrinhos de textos verbais e não verbais, e produza um pequeno texto apresentando o seu entendimento do gênero em questão.



O QUE PODEMOS VER É QUE A POBREZA AUMENTOU MUITO ~~NO~~ NO MUNDO. AS PESSOAS POBRES NÃO TEM EMPREGO, TEM A CRISE QUE PIORA A CADA ANO NO MUNDO TODO. SEM TER COMO TRABALHAR NA ROÇA AS PESSOAS TINHA QUE TER EMPREGO PORQUE A SECA PIOROU A CRISE NO MUNDO E AS PESSOAS FICAM CADA VEZ MAIS POBRES.

A IMAGEM MOSTRA A REALIDADE DAS PESSOAS POBRES E QUE CADA VEZ MAIS NÃO TEM COMO VIVER NO MUNDO. É UMA REALIDADE MUITO TRISTE NO BRASIL. PARA TRABALHAR NA ROÇA NÃO TEM MAIS COMO, AS PESSOAS TEM QUE TER EMPREGO.

A SECA PIOROU A SITUAÇÃO DAS PESSOAS POBRES, ATÉ AS LÁGRIMAS ESTÃO EVAPORANDO. SIGNIFICA QUE A SECA SE TORNOU UM PROBLEMA MUITO GRANDE QUE PRECISA SER RESOLVIDO LOGO. É ATÉ ENGRAÇADO PORQUE SE ATÉ AS LÁGRIMAS ESTÃO EVAPORANDO SIGNIFICA QUE NÃO RESTA MAIS NADA. A SECA DESTRUIU TUDO.

ATIVIDADE INTERPRETATIVA (aluno E)

1. Observe a tirinha abaixo, gênero que tem como principal característica a exposição em quadinhos de textos verbais e não verbais, e produza um pequeno texto apresentando o seu entendimento do gênero em questão.



(Lactre)

O QUE MOSTRA NA IMAGEM É O QUE ESTÁ SENDO DITO É COMO UM CONSELHO: AS VEZES NA VIDA TEMOS QUE PARAR PARA UM BALANÇO OU SEJA, TEMOS QUE CORTAR A VIDA, NÃO DEVEMOS TRABALHAR TANTO, COMO ESSE HOMEM DA TIRINHA QUE PAROU PARA RELAXAR UM POUCO.

PODEMOS ENTENDER TAMBÉM QUE AS COISAS SIMPLES DA VIDA TAMBÉM SÃO IMPORTANTES E DEVEMOS DAR IMPORTÂNCIA PRA ELAS.

ATIVIDADE INTERPRETATIVA (aluno F)

1. Observe a tirinha abaixo, gênero que tem como principal característica a exposição em quadrinhos de textos verbais e não verbais, e produza um pequeno texto apresentando o seu entendimento do gênero em questão.



Os personagens do texto são trabalhadores rurais: um homem com uma enxada, que ele usa para trabalhar, e uma mulher, provavelmente sua esposa. Eles são pessoas pobres, que enfrentam os problemas da seca.

Podemos ver o chão seco e rachado e as árvores murchas, e tem o sol ao final representando a causa de toda essa seca que eles estão enfrentando.

ATIVIDADE INTERPRETATIVA (aluno F)

1. Observe a tirinha abaixo, gênero que tem como principal característica a exposição em quadinhos de textos verbais e não verbais, e produza um pequeno texto apresentando o seu entendimento do gênero em questão.



(Lactre)

A tirinha se refere as pessoas que não aproveitam a vida, que vivem de trabalhar sempre.

O personagem é um homem de trabalho, podemos ver a sua roupa formal que ele tirou jogada no chão. Ele é uma dessas pessoas que trabalham muito diariamente, mas nesse momento decidiu sair da rotina.



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL NA BIBLIOTECA
“JOSÉ ALBANO DE MACEDO”**

Identificação do Tipo de Documento

- () Tese
() Dissertação
(X) Monografia
() Artigo

Eu, **CRISTIANA ALVES DE SOUSA**, autorizo com base na Lei Federal nº 9.610 de 19 de Fevereiro de 1998 e na Lei nº 10.973 de 02 de dezembro de 2004, a biblioteca da Universidade Federal do Piauí a divulgar, gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, o texto integral da publicação **ESTUDO SOBRE A LEITURA DISCURSIVA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO GÊNERO TIRINHA**, de minha autoria, em formato PDF, para fins de leitura e/ou impressão, pela internet a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade.

Picos-PI 23 de Agosto de 20 17

Cristiana Alves de Sousa
Assinatura