

**UFRRJ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
PROFLETRAS**

DISSERTAÇÃO

**O GÊNERO TIRINHA E O TEMA TRANSVERSAL ÉTICA:
DESENVOLVENDO A LEITURA E A REFLEXÃO CRÍTICA POR
MEIO DAS HISTÓRIAS DO PERSONAGEM ARMANDINHO**

Lorane Guimarães Carvalho

2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**O GÊNERO TIRINHA E O TEMA TRANSVERSAL ÉTICA:
DESENVOLVENDO A LEITURA E A REFLEXÃO CRÍTICA POR
MEIO DAS HISTÓRIAS DO PERSONAGEM ARMANDINHO**

LORANE GUIMARÃES CARVALHO

Sob a Orientação do Professor Dr.
Wagner Alexandre dos Santos Costa

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Curso de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – Área de concentração: Linguagens e Letramentos. Linha de Pesquisa - Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Práticas Docentes.

Seropédica, RJ
Março de 2019

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C474g Carvalho, Lorane Guimarães, 1986-
O Gênero Tirinha e o Tema Transversal Ética:
desenvolvendo a leitura e a reflexão crítica por meio
das histórias de Armandinho / Lorane Guimarães
Carvalho. - Seropédica, 2019.
146 f.

Orientador: Wagner Alexandre dos Santos Costa.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Letras -
Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), 2019.


1. Ensino da leitura. 2. Tirinha. 3. Tema
transversal ética. I. Costa, Wagner Alexandre dos
Santos, 1973-, orient. II Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Letras -
Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) III.
Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS**

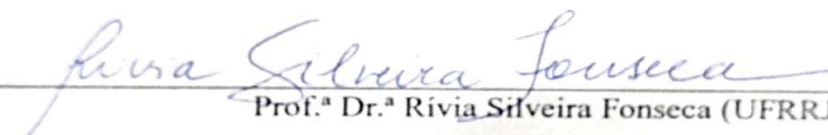
LORANE GUIMARÃES CARVALHO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – Área de concentração: Linguagens e Letramentos. Linha de Pesquisa - Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Práticas Docentes.

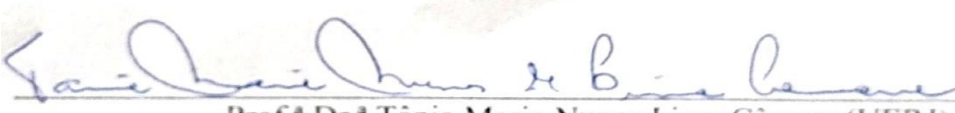
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 26/ 03/ 2019.



Prof. Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa (UFRJ)
(Orientador)



Prof.ª Dr.ª Rívia Silveira Fonseca (UFRRJ)



Prof.ª Dr.ª Tânia Maria Nunes Lima Câmara (UERJ)

Prof. Dr. Adriano Oliveira Santos (IFRJ - suplente)

Prof.ª. Dr.ª Angela Marina Bravin dos Santos (UFRRJ - suplente)

Dedico este trabalho a todos os docentes que contribuem para o poder transformador da Educação.

AGRADECIMENTOS

Ao Pai Criador e a todas as forças do Universo, pelo cuidado especial comigo.

À CAPES, pelo apoio financeiro e incentivo à pesquisa. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Ao programa ProfLetras, pela oportunidade de poder mostrar as reais necessidades da sala de aula.

Ao Prof. Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa, pela orientação e presença. Gratidão, Wagner!

Às caríssimas Prof.^a Dr.^a Rívia Fonseca e Prof.^a Dr.^a Tânia Câmara, pela delicadeza de aceitarem participar da minha banca, bem como pelas contribuições significativas dadas ao meu trabalho.

Aos amigos que a Rural me deu: Ana Cristina, Flávia, Marcinha, Carla, Manú, Camila, Carol, Everton, Deivson, P.C., Roberto e Vitor, pelas gargalhadas nos dias difíceis e pela presença motivadora.

Ao meu pai, por me ouvir e incentivar.

À minha mãe por me amar em cada detalhe e por me ensinar que nada acontece, na sala de aula, se não tiver amor.

Ao Nescau, em memória, pela alegria e presença nos momentos mais difíceis. Gratidão por ter resistido até a finalização do meu trabalho, que me impossibilitou de acompanhar os seus últimos suspiros.

E, ao meu irmão (e espelho), em especial, por enxergar em mim aquilo que não fui capaz de ver. Graças a você, eu reagi! Sou grata por suas palavras que sempre me tiram da zona de conforto e me fazem realizar conquistas. Somos do tamanho dos nossos sonhos!

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma, continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra.”

Rubem Alves

RESUMO

CARVALHO, Lorane Guimarães. **“O Gênero Textual Tirinha e o Tema Transversal Ética: desenvolvendo a leitura e a reflexão crítica por meio das histórias do personagem Armandinho.”** 2019. 146 p. Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Comunicação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2000.

O assunto tratado nesta dissertação é o desenvolvimento da leitura e da reflexão da crítica por meio do trabalho com o gênero tirinha, através das histórias do personagem Armandinho e o tema transversal ética, na sala de aula dos anos finais do ensino fundamental, especificamente, com uma turma do 8º ano da Escola Municipal Professora Célia Sobreira (inserida numa área de risco no distrito de Engenheiro Pedreira, município de Japeri/ RJ). Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa foi o desenvolvimento da leitura, tendo como sujeitos alunos com baixo rendimento escolar. Os objetivos específicos foram: desenvolver metodologia de ensino com base em valores ético-morais; verificar se o personagem Armandinho (sua personalidade, suas ideias) promovia identificação com a turma que se caracterizava por um contexto peculiar; e elaborar propostas didáticas adequadas ao contexto das especificidades dos sujeitos da pesquisa. Quanto à técnica adotada, a pesquisa foi bibliográfica e experimental. Como materiais teóricos, livros, publicações, dissertações e documentos referenciais da educação foram utilizados. Além disso, um estudo de campo foi realizado pela observação direta da turma em questão. Adotou-se uma abordagem qualitativa, associada à pesquisa-ação, na qual as informações coletadas na turma 803 foram descritas e analisadas; ainda, elaborou-se estratégias de leitura e compreensão por meio de sequência didática. Mediante o exposto, pode-se dizer que a pesquisa foi realizada em dois momentos distintos: no primeiro, foram aplicadas atividades de diagnose que tiveram por finalidade identificar as principais dificuldades de se trabalhar a leitura com os alunos da turma 803; e, no segundo momento, a partir da verificação dos problemas encontrados, foram elaboradas propostas de atividades como forma de intervenção aplicada por meio de uma sequência didática (SD) que foi organizada no formato de seis oficinas, nas quais se notou uma evolução no interesse e participação da turma que passou a interagir e realizar as atividades com êxito. Em síntese, com base na pesquisa feita, encontramos melhora na leitura dos alunos que, estimulados pelos valores ético-morais nas tirinhas de Armandinho conseguiram desenvolver o pensamento crítico – o que evidencia a importância da elaboração de atividades para o ensino de leitura que auxiliem na construção da compreensão. Sendo assim, constatou-se que um dos maiores desafios do ensino para uma turma de alunos infrequentes e desmotivados é buscar um caminho que transforme a realidade da sala de aula. E, por intermédio desta pesquisa, esperou-se ter oferecido uma contribuição aos processos de ensino e aprendizagem de leitura em contextos econômico-sociais desfavorecidos e também, por decorrência, à sociedade, pela proposta de sinalizar a necessidade de um olhar que seja de fato inclusivo no ensino.

Palavras-chave: Ensino da leitura. Tirinha. Tema transversal ética.

ABSTRACT

CARVALHO, Lorane Guimarães. "**The Textual Genre Tirinha and the Transversal Ethical Theme: developing reading and critical reflection through the stories of the Armandinho character.**" 2019. 146 p. Dissertation (Master's in Professional in Letters by the Graduate Program in Letters - PROFLETRAS). Institute of Human and Social Sciences, Department of Letters and Communication, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2000.

The subject discussed in this dissertation is the development of critical reading and reflection through work with the comic genre, through the stories of the Armandinho character and the cross-ethical theme, in the classroom of the final years of elementary school, specifically, with an 8th grade class from the Municipal School Professor Célia Sobreira (inserted in an area of risk in the district of Engenheiro Pedreira, Municipality of Japeri / RJ). Thus, the general objective of the research was the development of reading, having as subjects students with low school performance. The specific objectives were: to develop teaching methodology based on ethical-moral values; to verify if the character Armandinho (his personality, his ideas) promoted identification with the group that was characterized by a peculiar context; and elaborate didactic proposals appropriate to the context of the specificities of the research subjects. As for the technique adopted, the research was bibliographical and experimental. As theoretical materials, books, publications, dissertations and reference documents of education were used. In addition, a field study was conducted by direct observation of the class in question. A qualitative approach was adopted, associated to the action research, in which the information collected in the 803 class was described and analyzed; Reading and comprehension strategies were also developed through a didactic sequence. Based on the above, it can be said that the research was carried out in two distinct moments: in the first one, diagnostic activities were applied which aimed to identify the main difficulties of working with students in the 803 class; and, in the second moment, from the verification of the problems found, proposals of activities were elaborated as a form of intervention applied through a didactic sequence (SD) that was organized in the format of six workshops, in which an evolution in the interest was noticed and participation of the group that started to interact and carry out the activities successfully. In summary, based on the research done, we found an improvement in the reading of the students who, stimulated by the ethical-moral values in Armandinho's comics, managed to develop critical thinking - which highlights the importance of the elaboration of activities for reading teaching that understanding. Thus, it was found that one of the greatest challenges of teaching for a group of infrequent and unmotivated students is to find a way to transform the reality of the classroom. And through this research, it was hoped to have offered a contribution to the processes of teaching and learning of reading in disadvantaged socio-economic contexts and also, consequently, to society, by the proposal to signal the necessity of a look that is in fact inclusive education.

Keywords: Reading teaching. Comic strip. Ethical cross-cutting theme.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	TEORIA SEMIOLINGUÍSTICA, LETRAMENTO CRÍTICO E MULTILETRAMENTO.....	18
2.1	A Relevância da Linguagem no Processo Comunicativo pela Teoria Semiolinguística.....	18
2.1.1	A construção de sentido a partir da interpretação pela Semiolinguística.....	23
2.2	As Diferentes Formas de Linguagem Presentes em Nossa Comunicação.....	26
2.2.1	A leitura nas aulas de Língua Portuguesa.....	28
2.3	Letramento Crítico no Processo de Ensino e Aprendizagem.....	34
2.4	O Multiletramento no Texto Multissemiótico (ou Multimodal).....	37
3	A ÉTICA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA.....	40
3.1	Trabalhando o Ensino da Ética como Tema Transversal.....	41
3.1.1	Os objetivos dos PCN para o ensino da ética.....	43
3.2	A Preparação do Professor para o Trabalho com a Ética.....	45
4	A RELEVÂNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	47
4.1	A tirinha como gênero de texto na sala de aula.....	49
4.1.1	A caracterização da tirinha.....	51
4.1.2	Armandinho: o personagem de Alexandre Beck.....	53
5	METODOLOGIA.....	55
5.1	Contexto da Pesquisa.....	55
5.2	Sujeitos Pesquisados.....	56
5.3	Objetivos da Pesquisa.....	58
5.4	Hipóteses.....	59
5.5	Tratamento dos Dados.....	59
6	ATIVIDADES DE DIAGNOSE.....	60
6.1	Primeira Diagnose.....	61

6.2	Segunda Diagnose	64
6.3	Terceira Diagnose	68
6.3.1	Parte I: atividade de leitura e interpretação oral	68
6.3.2	Parte II: atividade de leitura e compreensão.....	77
7	ATIVIDADES PROPOSTAS EM SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	88
7.1	Conhecendo os Caminhos Percorridos	88
7.1.1	Apresentação da situação.....	91
7.1.2	Produção inicial	93
7.1.3	Desenvolvimento em módulos	105
7.1.4	Produção final.....	125
8	CONCLUSÕES.....	134
9	REFERÊNCIAS.....	137

1 INTRODUÇÃO

O assunto tratado pela presente pesquisa é o desenvolvimento da leitura no trabalho com o gênero tirinha, através de uma reflexão crítica do personagem Armandinho e o tema transversal ética na sala de aula dos anos finais do ensino fundamental, especificamente, com uma turma do 8º ano.

A compreensão e a reflexão crítica participam da leitura que fazemos de tudo que experienciamos em nosso cotidiano, nos mais variados contextos sociais, como parte da comunicação humana, ou seja, da nossa linguagem. Dessa maneira, a linguagem tem um papel fundamental em nossa comunicação, sendo de extrema relevância para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que capacita expressarmos, por exemplo, os nossos diferentes tipos de emoções e sentimentos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN: LP - (1998, p. 20), ainda podemos dizer que através da “linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações.”.

Sendo assim, salientamos que o ponto de partida para a nossa pesquisa foi a grande dificuldade de se trabalhar com uma turma do 8º ano de escolaridade, composta por 28 alunos matriculados, na faixa etária entre 13 e 17 anos. Estudantes do turno matutino da Escola Municipal Professora Célia Sobreira, todos os discentes são moradores do bairro Alecrim e de seu entorno, localizado no distrito de Engenheiro Pedreira, município de Japeri, no Estado do Rio de Janeiro.

É nesta comunidade, bem próxima ao Complexo Penitenciário de Japeri e ao lado do Abrigo Municipal para menores, constituída por diferentes problemas sociais, que a escola está inserida.

Devido à nossa experiência profissional e à preocupação com a necessidade de uma interação que valorizasse a leitura e compreensão através de uma troca significativa e positiva de saberes, capaz de preparar para um letramento crítico, resgatando a autoestima e promovendo a autonomia de um público “diferenciado” encontrado em nosso ambiente de trabalho, elaboramos a nossa pesquisa.

A turma 803, com a qual desenvolvemos nossas atividades, dificilmente correspondia às expectativas de aprendizagem e possuía um grande histórico de infrequência e de reprovação, uma vez que não participava das aulas e também demonstrava total desinteresse pelo ambiente escolar – nos deixando claro que se não havia diálogo e cooperação, nenhuma atividade poderia ser realizada com êxito. E, assim, observamos um histórico de notas abaixo da média já no primeiro e segundo bimestres.

Mediante ao exposto, vimos a necessidade de se despertar o interesse dos alunos, promovendo a interação e trazendo significado ao trabalho realizado através de um ambiente em que se esperava que fosse mais democrático. Se não estimulássemos a interação na sala de aula, em outros ambientes em que tivessem menos oportunidades, seria ainda pior.

E foi por esse caminho que reconsideramos a nossa prática na hora que trouxemos possíveis reflexões para a nossa atuação como professores de Língua Portuguesa, auxiliares do desenvolvimento pleno de nossos alunos, aqueles capazes de se manifestarem socialmente nos diferentes contextos comunicacionais.

Sabemos que o professor precisa promover a interação na sala de aula e dar voz ao aluno, ouvindo o que ele tem para contribuir e procurando compreender o conhecimento de mundo que ele traz para tal ambiente, tendo a consciência de que em nosso cotidiano fazemos a leitura de tudo e de todos que estão à nossa volta, nos diferentes setores sociais.

Como professores, percebemos que fatores da atualidade e as transformações sociais, como a proibição do uso do celular e a exposição de conteúdos de maneira tradicional e pouco significativa, contribuíram para a falta de motivação do aluno e, conseqüentemente, para o seu fracasso escolar. Da mesma maneira, muitos outros fomentaram o sucesso de nossos alunos.

Assim, o objetivo geral da pesquisa foi estimular e desenvolver a capacidade leitora de alunos com baixo rendimento escolar. Os objetivos específicos, por conseguinte, foram:

- a) Desenvolver metodologia de ensino com base em valores ético-morais;
- b) Verificar se o personagem Armandinho (sua personalidade, suas ideias) promovia identificação com a turma que se caracterizava por um contexto peculiar;
- c) Elaborar propostas didáticas adequadas ao contexto das especificidades dos sujeitos da pesquisa.

Nesse sentido, nossas hipóteses em relação aos objetivos, foram:

De modo geral: o desenvolvimento da leitura poderia ser estimulado por meio de temas do interesse dos alunos, abordados via personagem Armandinho.

Dessa forma:

a) Creu-se na possibilidade da elaboração de um método de abordagem em que o professor dialogasse informalmente com a turma sobre os temas das tirinhas e estimulasse os alunos a realizarem sua leitura, expressando seus pontos de vista.

b) Também se entendeu que a verificação do personagem Armandinho (sua personalidade, suas ideias) poderia promover identificação com a turma que se caracterizava por um contexto peculiar;

c) E, de acordo com o contexto das especificidades dos sujeitos da pesquisa, propostas didáticas que se adequavam ao público em questão foram elaboradas.

Acreditou-se que o desenvolvimento da leitura poderia ser promovido pela reflexão crítica quando os assuntos abordados nas tirinhas do personagem Armandinho fossem relacionados à realidade do aluno, ao universo dele, mediados pela transversalidade do tema ética.

Cavalcante (2004) diz que o interesse despertado facilita a aprendizagem e, por isso, nossa pesquisa desejou mostrar como o professor poderia interferir em casos especiais como o apresentando, conhecendo um pouco mais da turma e adotando estratégias especiais para esse público.

Dessa forma, compreendemos que o trabalho com o tema transversal ética poderia ser um caminho para a interação da turma e, também, para o desenvolvimento das habilidades de leitura, ainda mais para tal público do 8º ano, que estava num momento especial para a formação de atitudes e a reelaboração de valores, principalmente na escola, já que o ambiente contribuía “para que os alunos [pudessem] refletir criticamente sobre os valores que possuem, os que procuram experimentar e os que estão à sua volta, buscando a ética nas suas relações.” (PCN: ÉTICA, 1998, p. 74).

Como produtos sociais, responsáveis pelo funcionamento da língua, os gêneros textuais possibilitam variadas construções comunicativas, passando a ser um “lugar de destaque nas pesquisas sobre o texto, revelando-se um terreno bastante promissor.” (KOCH, 1997, p. 75). Podemos, assim, argumentar que a tirinha facilita a descrição do funcionamento das diferentes formas da linguagem por suas infinitas possibilidades de uso nas mais variadas esferas de circulação. E o personagem Armandinho, criado por Alexandre Beck, traz reflexões e discussões sobre assuntos importantes permeados por valores ético-morais de maneira leve e despretensiosa.

A partir da interação docente-aluno, desse diálogo emergiria a leitura dos sujeitos diante dos textos. As explicações e as participações orais promovidas pelos alunos constituiriam em si atividade de leitura por eles desenvolvida.

Sendo assim, enquanto gênero de texto, a tirinha é um valioso recurso para se trabalhar na sala de aula, já que permite inúmeras possibilidades exploratórias através de uma leitura e compreensão trabalhadas por meio de pequenos textos ou de nenhum tipo de linguagem verbal em suas curtas sequências narrativas.

Após muito investimento interpessoal para a geração de confiança dos alunos, tal gênero de texto foi o material adotado por uma estratégia de observação da realidade daquele contexto juntamente com a busca de um material no qual se identificasse com a turma, seja pela história de vida ou por assuntos de interesse dos alunos (vide pág. 31). E, após conhecer alguns personagens, escolhemos as tirinhas de Armandinho – “o menininho de cabelos azuis que aparece no *Facebook*”, tal como os alunos o referenciavam.

E nessa interação das temáticas interessantes e pertencentes ao universo dos alunos, através da Semiologia, relacionamos a sociedade e a linguagem tratando da imagem de si e do outro no processo de comunicação, estudando a língua como instrumento da interação social e levando em conta o contexto para significar o discurso. Isto é, através desse campo de estudo da linguagem e do discurso, construímos sentidos nas interpretações das tirinhas que dão significados ao mundo.

Assim, de acordo com as diretrizes apresentadas nos PCN: LP (1998, p. 19), utilizamo-nos de uma concepção de linguagem como forma de expressão e defesa dos pontos de vista, partilhando e construindo visões de mundo, produzindo cultura.

A partir das informações apresentadas, compreendemos que é através da linguagem em interação que o ensino acontece, assim como a autonomia dos alunos para a inserção nos diferentes setores da sociedade. Cremos ser, então, de suma importância uma configuração de conversa coletiva na sala de aula com o intuito de envolver a turma na participação efetiva e significativa do contexto de aprendizagem.

Dessa forma, quanto à técnica, nossa pesquisa foi bibliográfica e experimental. Utilizamos como materiais teóricos livros, publicações, dissertações, além de recorrermos a apoio complementar em documentos referenciais da educação (como os PCN e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC). Além disso, um estudo de campo foi realizado pela observação direta da turma em questão.

Adotamos uma abordagem qualitativa, associada à pesquisa-ação, na qual descrevemos e analisamos as informações coletadas na turma 803 e, ainda, elaboramos estratégias de leitura e compreensão por meio de sequência didática.

Nessa perspectiva, podemos dizer que a pesquisa foi realizada em dois momentos distintos: no primeiro, foram aplicadas atividades de diagnose que tiveram por finalidade

identificar as principais dificuldades de se trabalhar a leitura com os alunos da turma 803; e, no segundo momento, a partir da verificação dos problemas encontrados, foram elaboradas propostas de atividades como forma de intervenção aplicada por meio de uma sequência didática (SD), que foi organizada no formato de seis oficinas.

Quanto à organização deste estudo, foi construído em nove partes. Na primeira, intitulada de introdução, apresentamos questões relacionadas ao objeto de estudo, à problemática motivadora da pesquisa, às indagações que nortearam o trabalho, aos objetivos (geral e específicos), à justificativa do estudo, aos métodos e tipos de pesquisa utilizados na construção deste estudo, e, às teorias que auxiliaram na construção da pesquisa.

Da segunda à quarta parte, referente ao primeiro, segundo e terceiro capítulos, abordamos a fundamentação teórica. Nela, tivemos a intenção de mostrar os conceitos principais e indicar as correntes nas quais a pesquisa foi inserida.

Sendo assim, no capítulo um, discorremos sobre a relevância da linguagem para o processo comunicativo e a construção de sentido a partir da interpretação pela Teoria Semiolinguística. De acordo com essa teoria, a linguagem é uma forma de se estabelecer laços entre os seres humanos, possibilitando a construção de significados através dos saberes, experiências e vivências que são compartilhados entre os sujeitos participantes do discurso. (CHARAUDEAU, 2013).

Em seguida, conceituamos e refletimos sobre a linguagem como capacidade de expressão que, pelas explicações da BNCC (2017, p. 61) realiza-se por diferentes formas: “verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital.”.

Nesse sentido, abordamos a importância da leitura como manifestação da linguagem nas aulas de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental, visto que “(...) é um aspecto fundamental do ensino-aprendizagem de língua portuguesa, sendo até mesmo o foco de instrumentos de avaliação da Educação Básica (...)” (FONSECA; SCORZONI, 2016, p. 49).

Logo após, abordamos questões sobre o letramento crítico que, para Tagata (2007, p. 388), “(...) objetiva conscientizar o aluno de seu papel ativo na construção e reconstrução de sentidos (...)”. Assim, a noção de multiletramento a partir do texto multissemiótico (ou multimodal) foi esclarecida, já que os textos multimodais são compostos por diferentes tipos de linguagens (semioses) e, por isso, “exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.” (ROJO; MOURA, 2012, p. 19).

Dando continuidade à parte teórica, no capítulo dois, falamos sobre a ética na sala de aula como um tema transversal tão importante para o ensino que, de acordo com Capela e Nazar (2013), é necessária para a formação do ser humano.

Depois, no terceiro capítulo, trouxemos à tona a relevância dos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa, uma vez que é por meio deles que se dá a comunicação e colaboram “(...) para o desenvolvimento da linguagem [funcionando] como objeto e instrumento de trabalho para professores (...)” (SEGATE, 2010, p. 8).

Por fim, apresentamos a tirinha como um gênero textual “(...) de grande valia para o incentivo a leitura e escrita em sala de aula (...)” (SOUZA; SILVA, 2013, p. 13), pelo seu formato de texto em tamanho curto composto por diferentes semioses. Demos sequência ao assunto, mostrando as tirinhas do personagem Armandinho, criado por Alexandre Beck, que traz questionamentos e diferentes tipos de reflexões.

Dando prosseguimento ao trabalho, no quarto capítulo, expusemos a metodologia com o objetivo de demonstrar o contexto da pesquisa e os sujeitos pesquisados, assim como, apresentar os objetivos, as hipóteses e o tratamento dos dados da pesquisa.

No quinto capítulo, mostramos as atividades de diagnose que, como foi dito anteriormente, serviram como forma de observação dos caminhos percorridos a fim de diagnosticar o problema encontrado na turma. Foram realizadas três atividades, a última ainda foi dividida em duas partes.

No sexto capítulo, sétima parte da pesquisa, apresentamos, em uma sequência didática, as propostas de atividades com as tirinhas de Armandinho e o tema transversal Ética que elaboramos como forma de intervenção.

Após finalizar os capítulos, ainda contamos com duas seções (partes 8 e 9): as conclusões e as referências. A primeira parte apresentou as contribuições das estratégias adotadas pela professora que resultaram em um maior envolvimento e participação dos alunos; e a segunda, expôs todo o material que deu base ao nosso estudo.

Mediante à pesquisa feita, analisamos que um dos maiores desafios do ensino para uma turma de alunos infrequentes e desmotivados, é buscar um caminho que transforme a realidade da sala de aula. E, por intermédio dessa pesquisa, esperamos ter oferecido uma contribuição aos processos de ensino e aprendizagem de leitura em contextos econômico-sociais desfavorecidos e também, por decorrência, à sociedade, pela proposta de sinalizar a necessidade de um olhar que seja de fato inclusivo no ensino.

Através do trabalho crítico com a tirinha e o desenvolvimento do tema transversal ética, desejamos ter auxiliado o público da turma 803 no desenvolvimento da leitura crítica-

reflexiva, colaborando para a sua formação integral, e, ainda, ter trazido ao leitor reflexões sobre o ensino da Língua Portuguesa.

2 TEORIA SEMIOLINGUÍSTICA, LETRAMENTO CRÍTICO E MULTILETRAMENTO

Neste capítulo, refletiremos sobre a relevância da linguagem e a construção de sentido com base na Semiologia. Esta teoria aborda a linguagem como uma forma de se estabelecer laços entre os seres humanos, possibilitando a construção de significados através dos saberes, experiências e vivências que são compartilhados entre os sujeitos participantes do discurso. (CHARAUDEAU, 2013).

Ainda nesta parte, abordaremos questões sobre o Letramento Crítico e o Multiletramento no texto multissemiótico (ou multimodal). Como o próprio termo revela, os textos multissemióticos são compostos de diferentes tipos de linguagens (semioses) e, por isso, “exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.” (ROJO; MOURA, 2012, p. 19).

Dessa maneira, a utilização das abordagens teóricas de tais práticas de letramento pode ser justificada pelo fato de trazerem contribuições significativas à leitura do aluno, atuando no desenvolvimento da sua reflexão crítica por meio do contato com as diferentes semioses que compõem o texto multimodal (como veremos na seção 2.4).

Em concordância com as considerações acima, daremos prosseguimento à fundamentação teórica expondo o texto de acordo com a ordem que julgamos necessária à compreensão do capítulo:

2.1 A Relevância da Linguagem no Processo Comunicativo pela Teoria Semiologia

A linguagem é compreendida como a capacidade de expressão realizada por diferentes formas. Mikhail Bakhtin, um dos maiores estudiosos da linguagem humana, observou-a “como um constante processo de interação mediado pelo diálogo [...], [no qual] locutores (quem fala ou escreve) e interlocutores (quem lê ou escuta)” estabelecem a comunicação. (PINHEIRO, 2009).

A partir disso, podemos entender a linguagem como um processo de interação que está diretamente ligado à comunicação e relacionado à capacidade de expressão dos seres humanos, na qual “(...) se constrói no interior da mente e tem na exteriorização apenas uma tradução.” (FONSECA; SCORZONI, 2016, p. 16).

Conforme o dicionário virtual Michaelis (2018) descreve, o conceito de **linguagem** pode ser definido como:

1 Faculdade que tem todo homem de comunicar seus pensamentos e sentimentos. 2 Conjunto de sinais falados, escritos ou gesticulados de que se serve o homem para exprimir esses pensamentos e sentimentos. 3 Faculdade inata de toda a espécie humana de expressão audível e articulada, produzida pela ação de língua e dos órgãos vocais adjacentes. 4 Faculdade inata de todo indivíduo de aprender e usar uma língua. 5 Qualquer meio utilizado pelo homem para se comunicar.[...]

Nesse sentido, os PCN: LP (1998, p. 20) abordam a importância da linguagem para a expressão de ideias, pensamentos e intenções estabelecidas nas relações interpessoais antes inexistentes e para a influência do outro, “alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações.”. Dessa forma, o referencial teórico acima citado ainda salienta que

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. (PCN: LP, 1998, p. 18).

Consoante ao conteúdo exposto, notamos que a linguagem é uma das principais ferramentas no processo da interação humana porque nos possibilita vivenciar variadas formas de atuação no contexto no qual participamos. Em razão disso, na sala de aula, percebemos que ela se faz um elemento essencial para a realização do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da autonomia do aluno enquanto ser participante e atuante na sociedade.

Nessa perspectiva, a BNCC (2017, p. 61) explica que

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.

A partir disso, com base nos contextos linguísticos e extralinguísticos, temos a Teoria Semiolingüística que estuda a língua como instrumento de comunicação responsável pela interação humana, levando em conta a linguagem e o contexto para trazer significado ao discurso e à organização discursiva.

Surgida em meados dos anos 1980, através das pesquisas do linguista francês Patrick Charaudeau, a Semiologia preocupa-se com a relação entre a língua e o discurso, não pensando na língua isoladamente como estrutura ou no discurso como decorrente apenas de uma dimensão social e histórica.

De acordo com essa teoria que investiga o texto e a sua construção de sentido a partir dos componentes do processo comunicativo, a linguagem é produzida por um contexto formado pelo sujeito comunicante e o sujeito interpretante. Esses dois sujeitos são parceiros na interação linguageira e cada um detém uma iniciativa no processo de comunicação, seja na produção ou na interpretação.

Dessa forma, podemos dizer que tal teoria relaciona o linguístico e o social por meio da interação dos diferentes sujeitos que criam seus enunciados com o intuito de influenciar seus destinatários.

Charaudeau (2013) ainda descreve a linguagem como um meio que possibilita a criação de comunidades, promovida pelo estabelecimento de laços entre os seres humanos. Sendo assim, o linguista explica que esse meio sistemático pelo qual nos expressamos em nossas interações tem uma grande influência dentro do processo de comunicação que, por sua vez, juntamente à construção de sentido, acontece de acordo com a intenção do discurso.

Nessa perspectiva, o termo discurso pode ser utilizado como “fenômeno da encenação do ato de linguagem” (CHARAUDEAU, 2001, p. 26), um lugar de encenação em que usamos variados códigos semiológicos para dar significado à comunicação que está sendo estabelecida.

Portanto, com base na “visão do discurso, a língua serve, primeiramente, para colocar os indivíduos em interação, para que eles possam falar sobre o mundo, recriando-o, discursivamente, de diferentes formas.” (PAULIUKONIS; GOUVÊA, 2012, p. 52).

Sob esse ponto de vista, Charaudeau (2001) salienta que, através de qualquer ato linguageiro, o significado é construído numa situação específica de troca, na qual um assunto é direcionado a outro sujeito por meio dos recursos linguísticos utilizados.

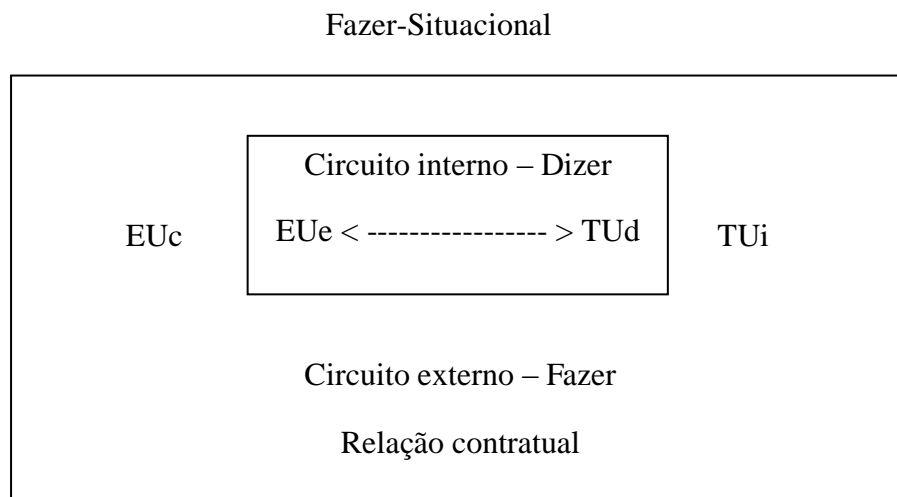
À vista disso, o ato da linguagem é um fenômeno materializado pela encenação do texto e produzido pelos sujeitos da linguagem que, segundo Charaudeau (2003, p. 28), são “seres sociais que participam das trocas linguageiras”.

Essa encenação do ato da linguagem que se dá por meio do discurso e é formada por dois componentes: o enunciativo (o próprio discurso) e o enuncivo (a história), pode ser relacionada “a um conjunto de saberes partilhados, construído, na maior parte das vezes, de

modo inconsciente, pelos indivíduos pertencentes a um dado grupo social.” (CHARAUDEAU, 2003, p. 26).

Abaixo, no Quadro 1, podem ser visualizados os circuitos da comunicação. Os quatro sujeitos que interagem no processo da comunicação estão distribuídos entre o circuito interno (os protagonistas do discurso, os seres da fala, sujeitos envolvidos na atividade de comunicação; ou seja, são seres hipotéticos, imagens) e circuito externo (sujeitos reais, encarnados, cuja interação no mundo é determinada pelas restrições sociais).

Quadro 1 - Circuitos da comunicação



Fonte: Charaudeau (2003, p. 29)

De acordo com esse quadro, observamos que o circuito externo da comunicação é formado pelo sujeito comunicante (EUC) e o sujeito interpretante (TUI), sendo seres sociais, encarnados – ambos participantes do processo interpretativo, seja produzindo ou interpretando os significados. E o circuito interno é composto pela presença do EUE (sujeito enunciador) e do TUD (sujeito destinatário) que são seres hipotéticos – imagens formuladas discursivamente.

Aplicando os circuitos à situação da presente pesquisa, temos dois casos em que se pode vislumbrar a situação de comunicação: o primeiro é o da produção e interpretação das tirinhas do Armandinho no processo de ensino e aprendizagem. O segundo diz respeito ao conduzir próprio dos processos de ensino e aprendizagem, com a mediação feita pela professora-pesquisadora. Vejamos:

CIRCUITO 1:

EUC: Alexandre Beck, autor das tirinhas do Armandinho.

EUE: O personagem Armandinho, que enuncia nas tirinhas para o leitor. Reporta o conteúdo temático proposto por um sujeito social. Trata-se de um sujeito discursivo, ou seja, um enunciador¹.

TUI: O indivíduo², ser encarnado (pessoa, com sua biografia, seu histórico social), que na sala de aula desempenha um papel discursivo de aluno. Sujeito este que pode se identificar com as questões vivenciadas por Armandinho.

TUD: O papel discursivo de aluno, desempenhado pelo jovem da comunidade de Engenheiro Pedreira e estudante da referida escola a quem o texto é dirigido por meio da didatização realizada na tirinha pela professora. Na interlocução, busca a compreensão pela atividade de leitura.

CIRCUITO 2:

EUC: Professora Lorane, moradora do bairro Chacrinha, no município de Japeri. Conhecedora e participante da realidade vivenciada pelos alunos, alguém que acredita na importância da disseminação dos valores para uma boa relação e, conseqüentemente, para a promoção de uma aprendizagem significativa.

EUE: O papel discursivo de professora no seu desempenho profissional.

TUI: O indivíduo, ser encarnado (pessoa, com sua biografia, seu histórico social) que na sala de aula desempenha um papel discursivo de aluno. Sujeito este que interage no seu grupo social e vivencia a realidade local.

TUD: O papel discursivo de aluno, desempenhado pelo jovem da comunidade de Engenheiro Pedreira e estudante da referida escola a quem o texto é dirigido por meio da didatização realizada na tirinha pela professora. Na interlocução, busca a expressão de seus pontos de vista na atividade coletiva de diálogo com a professora e os colegas de classe.

Tal configuração dos circuitos explica a situação comunicativa sob desenvolvimento e o papel de cada participante dela. A partir dos circuitos acima, podemos reforçar que

Os sujeitos ditos “externos” são o Euc (eu-comunicante) e o Tui (tu-interpretante): trata-se de seres historicamente determinados, parceiros reais da troca linguageira

¹ Nesse caso, em especial, é necessário não confundir o fato de Armandinho ser um personagem de ficção com o
² Nesta pesquisa, trataremos como sinônimos os termos “indivíduo” e “sujeito” em referência seja à pessoa real ou ao enunciador (tal como o compreendemos, uma entidade).

que têm uma identidade (psicológica e social) e que estão ligados por um “contrato de comunicação”. Mas, para fazer o contrato comunicacional “funcionar”, é necessário que o Eu-comunicante (EUc) e o Tu-interpretante (TU_i) se abram à inclusão de outros sujeitos na cena enunciativa: o EUc aciona um EUE (eu-enunciador) que se dirige, em primeira instância, para um TUD (sujeito-destinatário idealizado). Ambos, EUE e TUD são seres do “mundo das palavras”. (FREITAS, 2007, p. 7).

Assim, observamos que o sujeito, no que diz respeito à linguagem, “pode ser considerado como um lugar de [...] produção/ interpretação da significação, especificada de acordo com os lugares que ele ocupa no ato linguageiro.” (CHARAUDEAU, 2003, p. 30).

Tendo em vista que todo ato de linguagem possui uma expectativa de significação, podemos dizer que o trabalho não só com o contexto linguístico, mas com o extralinguístico, permite a análise da linguagem em si e do contexto psicossocial, por envolver aspectos psicológicos e sociais, que possibilitam a realização do ato linguageiro.

Em síntese, segundo Pauliukonis e Gouvêa (2012, p. 59), “o processo de discursivização na língua corresponde a um conjunto de estratégias capaz de transformar a língua em discurso, ou seja, são as operações que permitem fazer a passagem do significado (sentido de língua) para a significação (sentido de discurso)”. A partir de então, falaremos sobre a construção do sentido no discurso.

2.1.1 A construção de sentido a partir da interpretação pela Semiologia

Qualquer ato e interação da linguagem tem sua construção de sentido “dentro de uma situação específica de troca”, na qual se possibilita a seleção dos recursos linguísticos utilizados. (CHARAUDEAU, 2001, p. 3).

De acordo com o autor citado acima,

Para que a semiotização do mundo se realize, é necessário um duplo processo:

- o primeiro, o *processo de transformação*, que, partindo de um “mundo a significar”, o *transforma* em “mundo significado” sob a ação de um sujeito falante;
- o segundo, o *processo de transação*, que faz deste “mundo significado” um *objeto de troca* com um outro sujeito que desempenha o papel de destinatário deste objeto. (CHARAUDEAU, 2005, p. 2).

A explicação apresentada na citação pode ser ilustrada por meio da Figura 1:

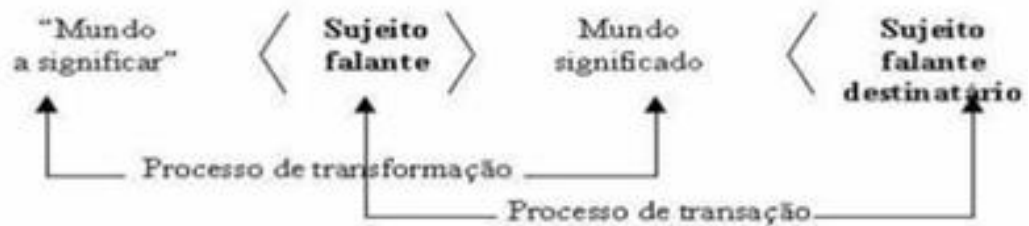


Figura 1 - Processo de Semiotização do Mundo

Fonte: Charaudeau (2005, p. 2)

Ou seja, o esquema acima nos mostra a existência de um processo primeiro (o de transformação) dentro do qual são estabelecidas relações sociais mais gerais sobre os significados construídos acerca do mundo. Existe um mundo a significar e as categorias da língua até certa medida são, em um primeiro momento, responsáveis por tais significados, construídos e mantidos socialmente.

O segundo processo do esquema é o de transação. Ele é mais localizado e depende de relações mais específicas na produção do que agora se poderia denominar de sentido, para além do significado, mas com base nele. O processo de transação subordina-se, assim, aos conhecimentos linguísticos mais gerais dos sujeitos que, no entanto, carece das relações estabelecidas dentro de um ato de comunicação específico. Precisa de pistas construídas entre os sujeitos e dos vários elementos contextuais. O mundo, então, é semiotizado e discursivizado. Posto isto, podemos dizer que

os sentidos estão relacionados não só a forma linguística como também a outros sistemas semióticos como o icônico, o gestual etc., sendo que a semiotização do mundo - constituída pelos processos de *transformação*, *transação* e *interpretação* - acontece sempre nas situações de trocas sociais, através da atividade linguageira do homem. (PIRES, 2010, p. 2).

Perante a informação retratada, entendemos que “(...) a construção de sentido se faz por meio de uma relação forma/sentido, que pode ocorrer em diferentes sistemas semiológicos, e é resultante de operações discursivas de entidades subjetivas, a partir de uma situação bem determinada (...)” (PAULIUKONIS; GOUVÊA, 2012, p. 51). A própria situação de comunicação, então, é um fator amplo de atribuição de coerência em que nos apoiamos ao atribuímos sentido às formas da língua por meio da atividade de interpretação.

Do ponto de vista da construção de sentido interpretada pela Teoria Semiológica, segundo Pires (2010, p. 2), Charaudeau acredita que “(...) a semiotização de mundo não se

encerra no mundo significado: há também o processo de *interpretação*, onde o mundo significado passa a ser um *mundo interpretado*. O outro, numa relação de transação com seu interlocutor, irá interpretar este mundo significado, segundo seus próprios parâmetros.”. Quer dizer, interpreta-se ativando conhecimentos que, apesar de serem sociais, são construídos individualmente.

Sobre isso, Corrêa-Rosado (2014, p. 5) especifica que

(...) o sujeito que interpreta cria hipóteses sobre o saber do sujeito que [comunica], sobre o ponto de vista deste último em relação ao dito e em relação ao que ele acha que o seu sujeito [interpretante] sabe sobre o dito. Do mesmo modo, e na outra direção, a atividade de [comunicar] também é criadora de hipóteses, sobretudo sobre o que sabe o sujeito que interpreta.

Dessa forma, podemos destacar que

(...) a Semiologia considera o ato de linguagem como produto de um contexto do qual participam (um sujeito que comunica e um que interpreta) que, por serem pessoas diferentes, podem atribuir a uma expressão linguística diferentes interpretações, dando a eles sentidos não previstos. (CORRÊA-ROSADO, 2014, p. 3).

Em síntese, de acordo com Pauliukonis e Gouvêa (2012, p. 59),

A criação de um significado discursivo não depende apenas das relações morfosintáticas ou semânticas entre os elementos da língua (entidades, atributos e processos no contexto verbal), mas ganham sentido na relação desses elementos com a situação social dos interagentes, ou com um conjunto de fatores extralinguísticos ou contextuais.

Portanto, compreendemos que a linguagem é o meio de interação pelo qual os sujeitos participantes constroem sentido em sua comunicação, pelos diferentes discursos que produzem ou interpretam baseando-se em suas intenções e vivências, como descreve a Teoria Semiológica.

Agora que já refletimos sobre a linguagem e seu processo interativo, responsável por nossa comunicação e elaboração de significado, examinaremos as suas formas de produção a partir das nossas interações sociais.

Nesse caminho, descreveremos algumas questões sobre as linguagens verbal, não verbal e mista, já que elas permitem a nossa inserção comunicativa com as diferentes pessoas e situações nos mais variados contextos, fazendo parte de um conjunto de práticas sociais necessárias nos dias atuais.

2.2 As Diferentes Formas de Linguagem Presentes em Nossa Comunicação

Sabemos que uma das manifestações da linguagem se dá por meio das palavras e, nesse sentido, destacamos a linguagem verbal (formada pela fala e a escrita) como uma prática linguística necessária à nossa interação, sendo o principal meio de comunicação entre os seres humanos.

Marcuschi (2007) descreve a fala como forma oral; e a escrita, forma textualizada através de símbolos gráficos - explicando que cada uma possui não só características próprias, mas significados também. Dessa maneira, o autor (*op. cit.*) deixa claro que a fala é de grande importância no processo de interação e de convívio entre as pessoas, por ser uma prática social que abrange todas as manifestações orais do cotidiano.

Entretanto, antes de iniciarmos a verbalização da linguagem, nossa comunicação se dá por meio da forma não verbal. Realizada através dos gestos e expressões, tom da voz e imagens, por exemplo, a linguagem não verbal já nos acompanha desde a fase anterior à escolarização e possui grande relevância na nossa interação desde os nossos primeiros meses de vida. Ela é a maneira que encontramos para nos comunicar enquanto bebês e a forma como podemos notar, sentir e nos expressar desde muito novos.

Com base nas afirmações de Scheller (2008, p. 05), essa linguagem

é tão importante que, mesmo entre países de idiomas diferentes, entre povos com culturas diferentes, há uma compreensão da mensagem através da expressão não verbal: um sorriso é sempre um sorriso, o choro é sempre choro, a arrogância é sempre arrogância, o nervosismo passado através de gestos como suor nas mãos, atitudes tensas, e assim por diante passam a mensagem, não importa se estamos de um lado do mundo ou do outro.

Ao assistir a um filme em uma língua que desconhece o telespectador, mesmo nessas condições, é capaz de perceber as emoções representadas pelos personagens. A maior prova da força da mensagem da linguagem não verbal foi o cinema mudo, através de seu grande astro Charles Chaplin. O Filme “Tempos Modernos” transmite com nitidez a mensagem da rotina do trabalho, da insatisfação, da mudança dos tempos para um tempo mais voltado à automação. Consegue-se, ao passar por outra pessoa na rua, mesmo que em outro país, perceber se há felicidade ou mesmo satisfação momentânea naquele indivíduo. O olhar, a expressão do rosto e o modo de caminhar transmitirão o estado da pessoa.

Embora a linguagem não verbal se manifeste em ações e comportamentos não expressos por palavras, por meio de diferentes tipos de códigos, quando associada à linguagem verbal, favorece significativamente a construção de sentido por parte do sujeito interpretante.

De acordo com esta inter-relação entre as linguagens verbal e não verbal, cria-se a linguagem mista. Formada pela união de tais linguagens, facilita a compreensão daquele que interpreta o texto por apresentar mais de uma forma de comunicar o que está sendo mostrado. Nesse sentido, Ingles (2014) conceitua a linguagem mista como aquela que entrelaça as linguagens verbal e não verbal, fortalecendo sua maneira de expressar e apresentar a leitura.

Partindo das informações apresentadas, entendemos que a linguagem mista é aquela que comunica por palavras e imagens, por exemplo. E, nesse contexto, os PCN: LP (1998, p.24) afirmam que “os alunos já dispõem de competência discursiva e linguística para comunicar-se em interações que envolvem relações sociais de seu dia a dia, inclusive nas que se estabelecem em sua vida escolar.”.

Por isso, é de grande importância a continuidade (leia-se: ampliação) desta aprendizagem na escola, nas instâncias formal e informal da linguagem, já que acreditamos ser um caminho que auxilia o desenvolvimento da autonomia e da segurança do aluno nas diferentes práticas sociais.

Como um ambiente heterogêneo e multicultural, a sala de aula deve favorecer uma relação participativa entre seus membros componentes com o objetivo de promover o desenvolvimento de cada um presente, pois é na escola o lugar de aprendizagem onde o indivíduo compreenderá (re)formulando sua postura e desenvolvendo conceitos para, depois, reproduzir na sociedade.

Em consonância com o nosso pensamento, podemos utilizar os seguintes argumentos através dos PCN: LP (1998, p. 29) para dizer que “a atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade (...)”. E, ainda nesse contexto, Dionísio e Marcuschi (2007, p. 13) abordam a necessidade de um trabalho focado no uso das diferentes linguagens, mostrando que “toda atividade discursiva e todas as práticas linguísticas se dão em textos orais ou escritos com a presença de semiologias de outras áreas, como a gestualidade e o olhar, na fala, ou elementos pictóricos e gráficos, na escrita.”.

De acordo com as considerações acima, podemos relatar que a presença de textos com diferentes tipos de linguagem traz a necessidade de um trabalho voltado para o que está sendo visto e vivenciado. Pelo contato com as semioses (como veremos em breve), entendemos que o aluno passará a construir e até ressignificar a sua visão de mundo. Ou, reencontrar-se neste mundo já significado.

Simões *et al.* (2012, p. 42) salientam ainda que a aula de Língua Portuguesa tem “como objeto privilegiado o uso da *linguagem*, pois é na constante construção da vida social

viabilizada por tal uso que o ser humano conhece a si mesmo, a sua cultura e o mundo em que vive.”. Observamos, então, que diferentes linguagens podem e devem participar dessa tarefa.

Dentro desse contexto, os PCN: LP (1998, p. 27) abordam que quando o aluno “aprende e a pensar e falar sobre a própria linguagem”, sua competência discursiva passa a se desenvolver e, conseqüentemente, é ampliada. Ideal, cremos, que esse pensar sobre a linguagem seja oportunamente um pensar do sujeito sobre a relação dele com o mundo, seus sentimentos, suas angústias. Assim, a tirinha serve, como os poemas, entre outros, para fazer emergir conteúdos que não podem se calar.

Com base nos objetivos das práticas de linguagem, a BNCC (2017, p. 138) orienta que, a partir do trabalho escolar, os alunos “desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa.”. Dessa forma, a proposta que aqui intentamos levar a cabo, coaduna-se aos documentos mais atuais que parametrizam práticas escolares consideradas basicamente indispensáveis.

Diante das informações acima, compreendemos a necessidade de um trabalho na sala de aula com as diferentes modalidades da língua que auxilie o aluno no desenvolvimento das práticas sociais imprescindíveis à comunicação e, conseqüentemente, à interação social.

Sendo assim, ao considerarmos o grau de importância do exercício das variadas modalidades da língua, possibilitamos que a comunicação do aluno seja trabalhada como base para a fundamentação dos seus diferentes discursos.

Em síntese, se nas aulas de língua portuguesa temos o texto como objeto de ensino que organiza e favorece o trabalho com a linguagem de um modo geral, as habilidades e competências do aluno precisam ser desenvolvidas através da leitura desses textos.

2.2.1 A leitura nas aulas de Língua Portuguesa

Anteriormente, vimos que a linguagem é o meio pelo qual manifestamos sentidos à nossa comunicação. Além disso, observamos que o domínio das diferentes linguagens é de suma importância para o desenvolvimento pleno do aluno porque o capacita atuar com autonomia nas mais variadas esferas comunicacionais.

Como já sabemos, grande parte dos conteúdos apresentados em sala de aula são desenvolvidos por meio da linguagem verbal (textos falados ou escritos), na qual se utiliza de um código que, segundo Koch e Elias (2010), precisa ser decifrado para que ocorra a produção/recepção da mensagem e para que, de fato, a leitura aconteça.

Perante a informação exposta, notamos a necessidade de um trabalho que desenvolva a habilidade leitora do aluno, já que o texto é a unidade central para a abordagem dos conteúdos na escola. E, “a leitura é a peça-chave no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é por intermédio dela que o estudante se apropria de todo e qualquer conhecimento, escolar ou não.” (NOCRATO, 2016, p. 22).

Oliveira, J. (2015, p. 37) ainda ressalta que

A leitura é tudo aquilo que possa produzir significado para o sujeito e, portanto, apresentado por qualquer modo de representação simbólica que seja percebido pelos nossos sentidos, a saber: o olhar, o cheiro, o toque, o gosto etc. Tudo isso constitui o nosso conhecimento adquirido e acumulado no convívio cotidiano com as coisas e com o mundo que nos cerca. Assim, ler é muito mais que simplesmente decodificar os signos linguísticos, não é uma atividade que exige apenas saber juntar as sílabas para formar as palavras.

Assim, percebemos que a leitura, atualmente, passou a ser aquela que desperta no indivíduo a compreensão e a interpretação do mundo a partir de suas vivências que atribuem sentido à decifração e à decodificação das palavras.

Por esse ângulo, analisamos que o estabelecimento de relações do que o texto apresenta com as experiências dos alunos, provocam uma leitura que não pode ser meramente decodificadora. Desse modo, importante é destacar a reflexão de Solé (1998, p. 46) acerca da leitura:

quando o leitor compreende o que lê, está aprendendo; à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor e lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos... etc. A leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e, neste sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor. Talvez pudéssemos dizer que na leitura ocorre um processo de aprendizagem não intencional, mesmo quando os objetivos do leitor possuem outras características, como no caso de ler por prazer.

Logo, podemos dizer que, pela leitura, temos a oportunidade de levar o aluno a experimentar uma visão mais crítica do mundo. É por meio das suas experiências que vivencia e interpreta os mais variados textos.

Partindo dessa consideração, achamos importante definir o ato de ler como uma prática de constituição de sentidos que, de acordo com Freire e Lima (2012, p. 100), “(...) nada mais é do que compreender, [não existindo] possibilidade de leitura sem compreensão, porquanto esta é o fundamento, a essência da leitura.”.

Solé (1998, p. 22) explica que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto.”, no qual “o leitor constrói significado” a partir dos seus conhecimentos prévios e dos

seus objetivos. O que fortalece a ideia de que o domínio dos elementos meramente linguísticos não é o suficiente para desenvolver as competências necessárias à proficiência do leitor.

Consoante às informações apresentadas, entendemos que a leitura é uma grande prática social que nos auxilia na comunicação através da construção de sentido que fazemos das ideias expostas pelo autor. E, na sala de aula, ela é “(...) um aspecto fundamental no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, sendo até mesmo o foco de instrumentos avaliativos da Educação Básica (...)” (FONSECA; SCORZONI, 2016, p. 49).

Nesse caminho, a partir das visões de Souza e Giroto (2011, p. 06), ressaltamos que

Ler resulta de diferentes competências e habilidades (decodificação, seleção, antecipação, inferência, verificação, confirmação de hipóteses etc). Deriva também de diferentes práticas de leitura: ler para informar, ler para copiar um trecho, ler para distrair. Ler com o outro, para o outro, em voz alta ou silenciosamente, em diferentes lugares e momentos. Ler em diferentes suportes materiais de texto: jornal, livro, panfleto, cd-rom. Todas e qualquer uma dessas práticas de leitura socialmente construídas, são e devem ser aprendidas e exercitadas na escola.

Segundo os PCN: LP (1998, p. 50-51), o ensino da leitura para os anos finais do ensino fundamental é apoiado nos seguintes objetivos e espera-se que o aluno:

- saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade;
- leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade:
 - * selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte;
 - * desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.);
 - * confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura;
 - * articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a:
 - a) utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório linguístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem;
 - b) extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções;
 - c) estabelecer a progressão temática;
 - d) integrar e sintetizar informações, expressando-as em linguagem própria, oralmente ou por escrito;
 - e) interpretar recursos figurativos tais como: metáforas, metonímias, eufemismos, hipérbolos etc.;
 - * delimitando um problema levantado durante a leitura e localizando as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo;
- seja receptivo a textos que rompem com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor;

- troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor;
- compreenda a leitura em suas diferentes dimensões o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler;
- seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê. (PCN: LP, 1998, p. 50-51).

Diante dos objetivos dos PCN: LP para o ensino da leitura, podemos nos fundamentar em Nocrato (2016, p. 21) quando diz que

A leitura é indiscutivelmente peça principal no sucesso escolar, de forma que é fundamental ensinar a ler em todas as séries do ensino fundamental. O professor tem a missão de extirpar da educação – começando pela escola em que leciona – as ideias equivocadas de que o ensino de leitura deve se limitar às séries iniciais do primeiro ciclo do ensino fundamental e às aulas de língua portuguesa. Desenvolver a habilidade da leitura é papel de todos os professores, em todas as séries e níveis de ensino: do momento da leitura compartilhada na aula de língua portuguesa até a leitura do livro texto de Geografia, passando por situações problema na aula de Matemática e compreensão de fenômenos na aula de Ciências.

Solé (1998, p. 47) ainda argumenta que “(...) se ensinarmos um aluno a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, estamos fazendo com que ele aprenda a aprender, isto é, com que ele possa aprender de forma autônoma em uma multiplicidade de situações.”. Nesse sentido, a autora citada (1998, p. 72) deixa clara a ideia de que se o leitor aprender a partir dos textos, conseguirá “(...) transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes...”.

Com base nas considerações de Lombardi e Arbolea (2006, p. 2.878), podemos afirmar que “(...) o professor deve procurar ser um mediador, ajudando os alunos no descobrimento de quais estratégias devem usar para construir o sentido daquilo que está sendo lido.”.

A utilização de estratégias possibilita a melhoria da “compreensão de um texto durante a leitura. Assim, quando falamos em formar bons leitores estamos nos referindo àqueles que, conscientemente, utilizam as estratégias de leitura quando leem.” (SOUZA; GIROTTO, 2011, p. 5).

E, sobre isso, Varela (2008) afirma que a construção da competência leitora do aluno é feita de forma processual. Assim, o trabalho com estratégias de leitura, via sequência didática, pode desenvolver significativamente a habilidade leitora do discente.

Dessa forma, a autora descreve os três momentos importantes para a compreensão leitora a partir de uma sequência didática:

1) Momento da pré-leitura: A fase da pré-leitura é caracterizada pela construção, por parte do professor e dos alunos, dos possíveis significados a serem construídos [...], elaborando assim hipóteses na tentativa de, antes de ler o texto, já ativar o conhecimento prévio, incluindo o conhecimento de mundo e o linguístico.

As palavras-chave para entender o significado deste momento da sequência didática giram em torno da estimulação e/ou motivação de quem está aprendendo. Para conseguir este propósito, os professores deverão:

- Pegar referentes válidos para a construção do significado;
- Iniciar com atividades adequadas ao processo de desenvolver hipóteses;
- Preparar o aluno desde o ponto de vista léxico-gramatical, de modo que as dificuldades geradas pelo desconhecimento do código não constituam um obstáculo irreuperável ou desvirtue em um processo de leitura autêntico; e
- Negociar temas e tipos de textos.

2) Momento da leitura: Na fase da leitura o aluno tem que projetar seu conhecimento de mundo e a organização do texto (onde ele explora os itens lexicais) nos elementos sistêmicos do texto.

As palavras chave para entender o significado deste momento da sequência didática giram em torno das estratégias de imaginação, de compreensão e de interpretação de um aprendiz que inicie seu processo de leitura com um objetivo definido (obter informação, aprender, se divertir...). Para conseguir este propósito, os professores deverão:

- Articular atividades contextualizadas e comunicativas nas que o estudante pratique a leitura, em função de uma finalidade concreta, de modo que tenha a oportunidade e a experiência real de aprender o significado de um texto com distintos objetivos, em diferentes situações e em distintos níveis.

3) Momento da pós-leitura: A fase da pós-leitura vem justamente ao final da leitura do texto, onde o professor planeja as atividades com o objetivo de levar os alunos a pensar sobre as ideias apresentadas no texto, pensando sobre o texto propriamente dito, avaliando as ideias do autor e, quem sabe, transferindo as informações dadas no texto para as suas vidas [...]. O foco principal dessa fase é relacionar o mundo dos alunos com as ideias do autor.

As palavras-chave para entender o significado desse momento da sequência didática giram em torno da necessidade de fomentar a releitura, a análise e crítica sobre o que foi lido e sobre o nível do êxito com que se levou a cabo o processo de leitura por parte do aprendiz. Para lograr este propósito, os professores deverão:

- Desenhar instrumentos para avaliar o êxito da comunicação;
- Fomentar o reinício do processo de leitura, no caso de que esta não tenha satisfeito as necessidades do aluno; e
- Revisar as lacunas léxico-gramaticais de seus alunos, evidenciadas uma vez que o processo de leitura tenha terminado. (VARELA, 2008, p. 44-47).

Kleiman (2002, p. 49, *apud* Varela 2008, p. 48) explica que

Quando se fala de estratégias de leitura, diz-se respeito às operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto demonstrada pelos leitores, em seu comportamento verbal e não verbal por exemplo, a partir do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, pode-se inferir as estratégias utilizadas.

Mediante as estratégias, Lombardi e Arbolea (2016, p. 2.876) também elucidam que

O domínio das estratégias de leitura decorre de uma prática viva do ato de ler, de um lado, vivenciando os diferentes modos de ler existentes nas práticas sociais; de outro, respondendo aos diferentes propósitos de quem lê. A interpretação de um texto é feita com base em hipóteses que o leitor cria sobre o que lê. Essas hipóteses resultam das relações que o leitor vai estabelecendo desde o início da leitura,

continuamente entre os elementos visuais, as palavras, as frases de um texto e todas as informações que ele pode trazer para a leitura. Essa atividade está diretamente relacionada à predição, que consiste em antecipar o sentido do texto, eliminando previamente hipóteses improváveis. A confirmação ou rejeição das hipóteses depende, em grande parte, dos dados textuais, da forma como eles estão organizados e articulados no texto. Na verdade, a interpretação ocorre quando há confluência entre o reconhecimento de elementos do código linguístico e a projeção dos conhecimentos do leitor no texto.

Nessa perspectiva, para que possamos entender algumas questões referentes ao público dos anos finais do Ensino Fundamental, nos basearemos em Carvalho (2016, p. 3) que descreve tal etapa da Educação Básica como sendo “formada pelos terceiro e quarto ciclos, equivalentes aos 6º, 7º, 8º e 9º anos de escolaridade – antigas 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries.”.

Sobre isso os PCN: LP (1998, p. 45) confirmam que

Pensar sobre o ensino de Língua Portuguesa no terceiro e no quarto ciclo requer a compreensão da adolescência como o período da vida explicitamente marcado por transformações que ocorrem em várias dimensões: sociocultural, afetivo-emocional, cognitiva e corporal. Requer esforço de articulação dos aspectos envolvidos nesse processo, considerando as características do objeto de conhecimento em questão as práticas sociais da linguagem, em situações didáticas que possam contribuir para a formação do sujeito.

Organizar o aprendizado de Língua Portuguesa nesses ciclos requer que se reconheçam e se considerem as características próprias do aluno adolescente, a especificidade do espaço escolar, no que se refere à possibilidade de constituição de sentidos e referências nele colocada, e a natureza e peculiaridades da linguagem e de suas práticas.

Também, a BNCC (2017, p. 70) aborda o contexto da leitura

em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.

Importante é, dessa maneira, que a escola possa organizar diferentes atividades, de modo a contemplar essa variada necessidade na formação dos alunos.

Souza e Giroto (2011, p. 12) dizem que a leitura reflexiva

consiste no processo de interpretação desenvolvido por um sujeito – leitor que se depara com um texto, analisa-o, questiona-o com o objetivo de processar seu significado, projetando sobre ele uma visão de mundo para estabelecer uma interação crítica com o texto, produzindo sentidos.

Com efeito, juntamente ao desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão da língua precisamos fornecer um meio para dar significado a essas práticas. E, com base em

Rojó (2009, p. 11), “um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem de várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”.

Ela ainda analisa que o trabalho na sala de aula deve

enfocar, portanto, os usos de linguagens (múltiplas semioses), para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias. Trata-se, então, de garantir que o ensino desenvolva as diferentes formas de **uso das linguagens** (verbal, corporal, plástica, musical, gráfica etc.) e das **línguas** (falar em diversas variedades e línguas, ouvir, ler, escrever). Para participar de tais práticas com proficiência e consciência cidadã, é preciso também que o aluno desenvolva certas **competências básicas** para o trato com **as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas**, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista. (ROJO, 2009, p. 119).

Destacamos, assim, a necessidade de se desenvolver capacidades de compreensão que superem o tão somente entendimento do texto, permitindo a possibilidade de construção de posicionamento social diante dos quadros com que são confrontados os alunos. Portanto, ler significa favorecer uma visão mais ampla para o mundo, para o outro e para as vivências do próprio leitor.

De acordo com o conteúdo exposto, podemos compreender que a leitura nos possibilita o diálogo com nossas próprias experiências através da reflexão que fazemos do texto. Sendo assim, daremos continuidade ao assunto trazendo termos e conceitos que explicitarão a necessidade de um ato de ler voltado para a construção do pensamento crítico.

2.3 Letramento Crítico no Processo de Ensino e Aprendizagem

Ao iniciarmos esta seção, como ponto de partida, achamos relevante retomar o que já foi discutido anteriormente: nossa visão de mundo atribui sentidos à leitura e à interpretação dos textos que entramos em contato.

Uma vez que a ideia apresentada foi compreendida, nos facilita perceber que por meio da prática leitora relacionamos os nossos conhecimentos aos do autor e desenvolvemos uma construção social de significados que é chamada de letramento.

Como descrito por Soares (2004), o letramento está relacionado com as práticas sociais ligadas à língua escrita pelo uso das habilidades de ler e escrever. Nessa perspectiva, este termo abrange a utilidade e a prática social da linguagem envolvendo a escrita nos mais variados contextos sociais. Fato que corrobora com a explicação de Oliveira, J. (2015, p. 34-

35), na qual diz que a “noção [de letramento] está intimamente ligada às práticas situadas de escrita e de leitura do verbal.”.

Nesse sentido, Sousa (2016, p. 19) explica que

(...) o termo letramento, vai além do ato de conhecer as letras, pois supõe que a pessoa letrada faz o uso da leitura e da escrita, ao apropriar-se deste aprendizado, ao envolver-se nas práticas sociais da pequenez de seu mundo, para além do mundo das palavras. Essa pessoa traz para si a ampliação da visão do mundo que a cerca, transformando a sua condição social e cultural.

Sobre isso, Simões *et al.* (2012, p. 44) ressaltam que “o conceito de letramento tem papel importante [...], [sendo] requisito para o pleno exercício da cidadania o acesso de todos os alunos às culturas de escrita.”.

Dessa forma, podemos observar que a noção de letramento se relaciona com as práticas sociais ligadas à escrita, garantindo o acesso da pessoa letrada ao desenvolvimento das habilidades de ler e de escrever de acordo com os rituais dessas práticas sociais.

Ainda, em consonância com os estudos de Baptista (2014), acrescentamos que o letramento envolve um universo de sentido que, pela leitura e a escrita, passa a integrar os conhecimentos do indivíduo ampliando seu aprendizado.

Partindo das considerações apresentadas, trabalharemos a noção de letramento crítico com base nas ideias de um dos primeiros pesquisadores da teoria social desse letramento: Paulo Freire. Conforme relatava em suas pesquisas, o educador dizia que

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1921, p. 9).

Sendo assim, falar de letramento crítico nada mais é do que conscientizar e contextualizar saberes e práticas educacionais numa relação de linguagem, conhecimento e autorreflexão.

O letramento crítico vê na linguagem um exercício de formação crítica dos indivíduos, pois permite a construção social, a negociação dos significados e a análise de sentidos dos discursos. Logo, na sala de aula, ele se realiza “a partir do trabalho desenvolvido pelos professores, possibilitando assim, que os alunos cheguem às várias interpretações possíveis dos discursos produzidos nos textos (orais e/ou escritos) que são trabalhados (...)”. (HOPPE, 2014, p. 204).

Acerca disso, entendemos que as atividades interacionais de diálogo na sala de aula são essenciais para trazer as visões de mundo dos alunos para o espaço de discussão sobre os textos. É preciso, a partir de tal metodologia, mediar a atividade de leitura colocando os alunos no centro da cena.

Callow (2012, *apud* BARBOSA, ARAGÃO e ARAÚJO, 2016, p. 636), argumenta que o letramento crítico oportuniza o leitor a reconhecer as escolhas e perspectivas apresentadas em um texto por determinado autor e a saber analisar os discursos implícitos sobre poder, gênero e questões sociais, políticas e culturais nos textos imagéticos.

Diante disso, notamos que o letramento crítico vê na linguagem uma prática social contextualizada que abre caminhos a diferentes leituras e interpretações em um único texto. Ter criticidade “significa assumir a responsabilidade por nossas leituras e reconhecer nosso papel na construção dos saberes e dos sentidos que atribuímos aos textos, nunca naturais, mas necessariamente fabricados, e relativos a um contexto específico.” (TAGATA, 2017, p. 390).

Assim, entendemos que o contexto de leitura e interpretação é de suma importância para tal letramento que deve ser embasado numa relação entre ética e linguagem, já que, para Tagata (2017, p. 401), a linguagem é uma prática social e, por isso, está “política e ideologicamente comprometida.”.

Se temos no letramento crítico a linguagem como instrumento de poder e de transformação social, observamos a necessidade de um ensino voltado para um desenvolvimento que habilite esse letramento que “objetiva conscientizar o aluno de seu papel ativo na construção e reconstrução de sentidos (...)” (TAGATA, 2017, p. 388).

Jucá, Fukumoto e Rocha (2011, p. 124) explicam que

As práticas de Letramento Crítico vêm justamente mostrar-nos que é possível despertar a criticidade do aluno a tal ponto que os questionamentos se estenderão para outras esferas de suas vidas, colaborando para o respeito ao que é “diferente” e a consequente ruptura com os estereótipos, pois a questão é: “diferente de quem?” e “quem decide o que é ‘diferente’?”.

Sob essa visão, compreendemos que o trabalho com uma leitura crítica e reflexiva na sala de aula favorece a aprendizagem significativa, interativa e contextualizada. Respeitar a voz do aluno possibilita o desenvolvimento desta prática crítica de letramento e promove a autonomia dele.

Nesse sentido, a escolha das tirinhas do personagem Armandinho para compor um quadro apropriado de comunicação/ensino/aprendizagem não se dá sem razão. Nossa

perspectiva é a da valorização do que adquire relevância de acordo com as experiências de nossos alunos.

De acordo com Ferreira (2015, p. 2), “a dificuldade de leitura crítica e reflexiva traz implicações não só para as aulas de Língua Portuguesa, mas também para todas as disciplinas escolares, pois a leitura envolve toda a escolarização.”.

Então, concluímos que o letramento crítico é muito importante para o ensino uma vez que desenvolve a consciência crítica através dos saberes e experiências que o aluno adquire na sociedade. Ele “precisa ler, interpretar e posicionar-se” para acompanhar as necessidades da sociedade atual. (KLEIMAN, 2014, p. 88).

Partindo das informações apresentadas, desenvolveremos o assunto através de uma nova etapa. Nela, a noção de letramento será ampliada com o objetivo de trazer entendimento à pesquisa desenvolvida.

2.4 O Multiletramento no Texto Multissemiótico (ou Multimodal)

O termo **multiletramento** reúne habilidades e competências que vão além da leitura e da escrita para trazer significado ao texto. Influenciado pelas novas tecnologias, ele envolve o contato com uma multiplicidade de linguagens encontradas nos meios digitais, por exemplo.

Através de Rojo e Moura (2012, p. 76), observamos que esta ampliação da noção de letramento “vem dar conta da diversidade de semioses que co-ocorrem nos textos encontrados hoje nas mídias: visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons), verbal (uso das línguas), para citar os mais recorrentes.”.

Assim, ao criar proximidade com esta prática na escola, o aluno tem a oportunidade de ampliar e enriquecer seus conhecimentos através da obtenção de um maior domínio da linguagem, “apropriando-se também do conhecimento de mundo da sua sociedade, letrando-se como cidadão crítico e participativo.” (BAPTISTA, 2014, p. 10).

Nessa perspectiva, através das considerações de Dionísio (2014, p. 41 *apud* OLIVEIRA, J. 2015, p. 36), observamos que

Multiletrar é, portanto, buscar desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que a nossa competência genérica se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam nossas formas de produzir textos. Assim, as práticas de multiletramentos devem ser entendidas como processos sociais que se interpõem em nossas rotinas diárias. Multiletrar é preciso!

A partir dos esclarecimentos apresentados até aqui e apoiados nos estudos de Silva (2017, p. 2), notamos a necessidade de um trabalho voltado à “aquisição de competências e conhecimentos que envolvam os multiletramentos, promovendo o exercício de habilidades relacionadas à leitura, compreensão e produção de gêneros multimodais.”

Esses gêneros também são chamados de multissemióticos. E, por serem formados por múltiplas linguagens (semioses), demandam habilidades “de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.” (ROJO; MOURA, 2012, p. 19).

Podemos destacar os anúncios publicitários, infográficos, charges, tirinhas, fotos, pinturas, poemas, mapas etc. como textos multissemióticos ou multimodais, estando presentes não só nas mídias audiovisuais, mas também nos textos impressos.

Nesse sentido, a multimodalidade se baseia na multiplicidade de estilos de comunicação articulados, que contribuem para o significado do todo discursivo. [...] É necessário perceber que, sempre que utilizamos a linguagem, mobilizamos ao menos dois recursos, seja a voz e o gesto, palavra e entoação, palavra e imagem etc., em cuja elaboração de sentidos tomará outros caminhos além do proporcionado somente pelas palavras. Os textos passam a representar modos de dizer e agir, instaurando inúmeras possibilidades de construção de sentidos. De tal modo, em contextos multimodais, as imagens são referências da realidade, utilizadas para legitimar argumentos e fatos relatados e descritos. (SILVA, 2017, p. 6-7).

Diante das informações acima, “é preciso considerar que na interface da formação desse leitor proficiente encontra-se a escola, cuja responsabilidade transcende os limites da leitura como uma simples prática escolar e alcança a dimensão de uma prática social.” (VIEIRA, 2014, p. 7). Também, para Baptista:

A escola se torna o espaço onde vários tipos de letramentos podem ser desenvolvidos: letramento multissemiótico, digital, literário, letramentos multimeios, multicultural, etc. Nesse contexto, cabe à [ela] a função primordial de desenvolver um trabalho voltado para a realização de atividades de linguagem, que vise desenvolver nos alunos capacidades de leitura, escrita e interpretação, de forma que ele se torne competente na oralidade e na escrita, que saiba interagir nas práticas sociais perpassadas pela linguagem. (BAPTISTA, 2014, p 10).

Com base nesses conteúdos, Oliveira, J. (2015, p. 22) ainda explica que todos os modos de construção do texto multimodal “trazem contribuições substanciais nas formas como as pessoas elaboram sentidos. Daí decorre o pressuposto fundamental de que a multimodalidade se constitui como um traço característico de todos os gêneros textuais, pois nenhum texto apresenta-se de forma monomodal.”

E, a bem da verdade, na sociedade atual, observamos que os diferentes textos apresentados nos diversos tipos de contexto estão criando uma linguagem rica de significados

através da multimodalidade, sendo “melhor utilizada para atingir determinado propósito comunicativo. Quando combinadas, o potencial funcional é mais amplo, uma vez que a cognição humana se encontra amparada na multiperceptualidade.” (VIEIRA, 2014, p. 2).

Dessa forma, os textos multimodais podem ser descritos como aqueles “que sugerem o desenvolvimento de competência de entrar em contato com diferentes modos de construção de textos, para assim, desenvolver habilidades de interpretar, construir sentidos.” (SILVA, 2013, p. 54).

Diante do avanço tecnológico e da propagação das informações em todo e qualquer lugar, faz-se necessário que guiemos nosso público discente para uma prática leitora com que vai se deparar na sociedade nos diferentes contextos, sejam eles reais ou virtuais. Assim, ressaltamos a necessidade de um ensino voltado para a apresentação e trabalho com esta nova modalidade de leitura que se mostra nos meios de circulação social: o multiletramento.

Desse modo, Oliveira, J. (2015, p. 36-37) argumenta que

O ensino na perspectiva dos multiletramentos pode desenvolver cognitivamente os alunos, contribuindo para levá-los a interagir reflexiva e habilmente com configurações diversificadas de textos em esferas sociais abrangentes. Portanto, é papel da escola do século 21 promover adequadamente a inserção desses alunos num mundo cada vez mais multissemiótico e multicultural. Mas, para isso, o ensino deve se pautar para além dos muros da escola. As práticas de ensino-aprendizagem têm que considerar a diversidade produtiva, o pluralismo cívico e social para desenvolver as habilidades e competências necessárias nesse mundo pós-moderno. A aprendizagem deve focar no protagonismo dos alunos, na produção de conhecimento e em novas maneiras colaborativas, incluindo os usos de ferramentas e dispositivos digitais.

Conforme as explicações vistas, analisamos que pelas interações promovidas com as diferentes linguagens na sala de aula, a turma desenvolve uma participação ativa. Os alunos se sentem ouvidos quando percebem que seus conhecimentos de mundo são levados em consideração. E, por esse caminho, o discente é motivado a reconhecer-se como um indivíduo social que se relaciona ativamente com o meio no qual faz parte.

Levando em consideração essa participação ativa do aluno, notamos a necessidade de um trabalho voltado às questões éticas por serem primordiais no desenvolvimento das ações e reações, vivenciadas pelas interações que experienciamos nos mais variados contextos.

Em síntese, compreendemos que o trabalho com os textos multimodais desenvolve não só as habilidades de leitura e compreensão, mas a capacidade crítica e reflexiva de construir visões de mundo e de manifestar opiniões. Assim, se os textos viabilizam o desenvolvimento de tais práticas sociais, observamos a necessidade de envolver a ética como elemento crucial no auxílio da formação crítica e reflexiva do pensamento.

3 A ÉTICA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Daremos início ao terceiro capítulo, trazendo algumas considerações referentes à palavra **ética** por ser um tema relevante ao entendimento da nossa pesquisa, o ponto de partida para o trabalho com as tirinhas do personagem Armandinho e um assunto de grande importância à interação humana.

Este vocábulo veio do grego *ethos* e, segundo Cortella (2015, p. 106), significa a “morada do humano, [...] a fronteira entre o humano e a natureza”. Está relacionado ao conjunto de características que orientam e influenciam as nossas ações e reações, englobando as nossas capacidades de decisão, julgamento e avaliação.

A ética possibilita a convivência social por meio dos nossos princípios e dos nossos valores. Ela “opera no âmbito da ação, da relação entre os homens, num movimento em que o outro é tanto semelhante quanto diferente.” (HERMANN, 2014, p. 30).

Para Cortella (2015), a ética está conectada à moral. Assim, ele a caracteriza como um conjunto de princípios e valores que pertence ao campo teórico. E justifica que a moral é o exercício das nossas condutas, ou seja, a nossa forma de agir, de aplicar o nosso poder de decidir, julgar e avaliar de forma autônoma.

Nesse sentido, é relevante falar da ética juntamente com a moral, uma vez que estão ligadas e que influenciam diretamente a nossa conduta, fazendo parte do comportamento humano. Elas nos trazem reflexões sobre a vida em sociedade, sobre a importância e a interferência do outro em nossas ações. E é isso que faz com que estes temas apareçam nos documentos oficiais da educação.

Por ser uma discussão social, cabe ser trabalhada na sala de aula. Sua relevância vai além do auxílio na mediação dos conteúdos e no desenvolvimento da linguagem, já que contribui significativamente para a promoção da autonomia do aluno.

Sobre isso, por meio dos PCN: Ética, ainda podemos obter a compreensão de que as palavras moral e ética estão ligadas à noção de costume. Desse modo, eles explicam que

Os costumes são o primeiro conteúdo da cultura, são maneiras de viver “inventadas” pelos seres humanos [...], [manifestando-se] um aspecto fundamental da existência humana: a criação de valores. Os diversos grupos e sociedades criam formas peculiares de viver e elaboram princípios e regras que regulam seu comportamento. Esses princípios e regras específicos, em seu conjunto, indicam direitos, obrigações e deveres. Não há valores em si, mas sim propriedades atribuídas à realidade pelos seres humanos, a partir das relações que estabelecem entre si e com a realidade, transformando-a e se transformando continuamente. Valorizar significa relacionar-se

com a natureza, atribuindo-lhe significados que variam de acordo com necessidades, desejos, condições e circunstâncias em que se vive. Pela criação cultural, instala-se a referência não apenas ao que é, mas ao que deve ser. O que se deve fazer se traduz numa série de prescrições que as sociedades criam para orientar a conduta dos indivíduos. Este é o campo da moral e da ética. (PCN: ÉTICA, 1998, p. 49).

Apoiados nessa citação, achamos importante destacar que utilizaremos (em muitos momentos) a expressão **valores ético-morais** para fazer referência à ética e à moral como um conjunto de atributos que nos auxiliam em nossa convivência e norteiam o nosso comportamento.

Dessa forma, oferecer o contato com tais valores na sala de aula é um caminho de orientação que conduz os alunos a uma qualidade de vida social, pelo qual participarão das diferentes esferas e práticas comunicativas respeitando e compreendendo o seu lugar de atuação de maneira benéfica e comprometida com o contexto.

Sobre isso, Weber (2013, p. 64) analisa que

Para a criança/ pessoa agir bem, é necessário que haja um processo de aprendizagem. Isso requer tempo para a apreensão dos valores (do bem), bem como um espaço propício para a convivência entre as pessoas e o mundo em que estão inseridas. Esse mundo pode ser a família, a escola e a comunidade. Nesses ambientes, concretiza-se a aprendizagem do bem, por meio da observação, da participação da fala, do diálogo, enfim, da busca e troca de conhecimentos e experiências.

A partir do texto acima, compreendemos a necessidade de um trabalho voltado ao ensino de questões que harmonizam os seres entre si e no contexto que fazem parte.

3.1 Trabalhando o Ensino da Ética como Tema Transversal

Como sabemos, a sala de aula é um lugar de reunião dos diferentes tipos de pensamentos e culturas, onde o professor faz a mediação dos conteúdos específicos da disciplina. No entanto, ele também pode possibilitar uma troca significativa de saberes e de experiências que vão além das especificidades dos assuntos propostos pela matéria, mas que se contextualizam a ela.

Conforme Ferreira (2002, p. 2) evidencia, o professor é um “agente social comprometido com a mudança da sociedade” e que não ensina somente “conhecimentos técnicos e científicos”, mas também transmite valores que permitirão na “formação do aluno/cidadão” o exercício de “ações virtuosas em seu benefício e da comunidade”. Cabe, por parte do professor, estar atento às especificidades de cada comunidade na qual atua. No nosso caso,

a comunidade de Engenheiro Pedreira, carente da atuação do poder público, depende da escola como espaço social que estimule uma visão crítica das relações sociais em diferentes aspectos.

Capela e Nazar (2013, p. 40) salientam ainda que a ética é necessária na formação do ser humano. Segundo eles,

(...) para a construção crítica dos seus significados, para uma existência mais justa e feliz, tendo cada vez mais uma vivência concreta e plena de sentido, a partir dos conhecimentos adquiridos. [...] E que ideias somente não conduzem o ser humano na direção de uma cultura de paz, mas sim uma disponibilidade interna que pode ser fomentada, levando em conta a sensibilidade, a criatividade e a racionalidade vivenciadas integralmente nas relações (consigo mesmo, interpessoais, com o conhecimento, com a natureza).

Ciente das informações apresentadas, observamos a ética inserida como tema transversal nos referenciais teóricos da educação básica, no qual “destacam que, mesmo com limitações, a escola participa da formação moral de seus alunos e a facilita, pois valores e regras são transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, ou pela forma de avaliação.” (FERREIRA, 2002, p. 2).

Seguindo essa linha de pensamento, compreendemos a necessidade de um ensino permeado por valores ético-morais. Segundo Carvalho (2016, p.7), tais valores representam

nossas crenças que julgamos serem importantes para a interação com o outro. Entretanto, temos nos ligado muito pouco ao conceito apresentado, já que a palavra *valor*, a cada dia, tem pertencido ainda mais ao ramo da economia, totalmente ligada ao lado material do ser humano.

Martins (2004 *apud* CARVALHO, 2016, p. 9) ainda destaca que,

Um dos pontos altos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é o reconhecimento da importância dos valores na educação escolar. Para isso, assinala que o fim último da educação é a formação da cidadania, incorporada nas finalidades da educação básica, princípios e valores fundamentais que dão um tratamento novo e transversal ao currículo escolar. Anterior à promulgação da LDB, sabe-se que, tradicionalmente, afora o trabalho das escolas confessionais ou religiosas, os valores vinham sendo ensinados, em sala de aula, de forma implícita, sem aparecer na proposta pedagógica da escola, configurando o que denominamos de parte do currículo oculto da escola. A partir da nova LDB, promulgada em particular com os Parâmetros Curriculares Nacionais, ficou explicitado para todas as instituições de ensino o reconhecimento da importância do ensino e a aprendizagem dos valores na educação escolar, e doutra sorte, o Conselho Nacional de Educação (CNE), ao estabelecer as diretrizes curriculares para a educação básica, deu um caráter normativo à inserção e integralização dos conteúdos da educação em valores nos currículos escolares, A ideia de que a educação em valores permeia os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pode ser observada à primeira leitura do artigo 2º, que, ao definir a educação como dever da família e do

Estado, afirma que a mesma é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Sendo assim, entendemos que o trabalho com a ética na escola, como um componente curricular transversal, atua na educação moral do aluno e o capacita ao desenvolvimento da autonomia.

Por tratarem de questões sociais contemporâneas, que tocam profundamente o exercício de cidadania, os temas transversais oferecem inúmeras possibilidades para o uso vivo da palavra, permitindo muitas articulações com a área de Língua Portuguesa, como: a possibilidade de poder expressar-se autenticamente sobre questões efetivas; a diversidade dos pontos de vista e as formas de enunciá-los; a convivência com outras posições ideológicas, permitindo o exercício democrático; os domínios lexicais articulados às diversas temáticas. Os temas transversais abrem a possibilidade de um trabalho integrado de várias áreas. Não é o caso de, como muitas vezes ocorre em projetos interdisciplinares, atribuir à Língua Portuguesa o valor meramente instrumental de ler, produzir, revisar e corrigir textos, enquanto outras áreas se ocupam do tratamento dos conteúdos. Adotar tal concepção é postular a neutralidade da linguagem, o que é incompatível com os princípios que norteiam estes parâmetros. (PCN: LP, 1998, p. 40).

E como referencial teórico da educação, os PCN enfatizam a ética no ensino a partir da criação de um volume sobre tal temática que apresenta conceitos e objetivos para o trabalho no ensino fundamental, por exemplo, e, por isso, é a base para o trabalho docente. Também podemos contar com outras publicações feitas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), como a “Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade” e com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (ambos elaborados em 2007), com as Diretrizes Nacionais e, ainda, com a BNCC (2017).

No entanto, apesar de ser o documento oficial mais recente, a BNCC traz apenas a questão da ética na sua décima competência geral, por meio da seguinte leitura: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.” (BNCC, 2017, p. 10) - o que nos faz avaliar o PCN como material-base para o trabalho da ética por sua amplitude, complexidade e objetividade ao tratar do tema.

3.1.1 Os objetivos dos PCN para o ensino da ética

Com base nos PCN: Ética (1998, p. 91), alguns objetivos para o ensino de tal tema transversal foram traçados com o intuito de promover o bem coletivo. E são eles:

- reconhecer a presença dos princípios que fundamentam normas e leis no contexto social;
- refletir criticamente sobre as normas morais, buscando sua legitimidade na realização do bem comum;
- compreender a vida escolar como participação no espaço público, utilizando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade justa e democrática;
- assumir posições segundo seu próprio juízo de valor, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação;
- construir uma imagem positiva de si, de respeito próprio e reconhecimento de sua capacidade de escolher e de realizar seu projeto de vida;
- compreender o conceito de justiça baseado na equidade, e empenhar-se em ações solidárias e cooperativas;
- adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, repudiando as injustiças e discriminações;
- valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas. (PCN: ÉTICA, 1998, p. 91).

Sendo assim, podemos trabalhar tirinhas articuladas aos objetivos acima promovendo a reflexão do aluno. Vejamos alguns exemplos:



Figura 2 - Exemplo de Tirinha

Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/>



Figura 3 - Exemplo de Tirinha

Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/>

As tirinhas demonstradas, de acordo com os PCN: Ética (1998, p. 65), podem ser relacionadas aos seguintes objetivos:

[...]• refletir criticamente sobre as normas morais, buscando sua legitimidade na realização do bem comum; [...]• assumir posições segundo seu próprio juízo de

valor, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação; [...]• adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, repudiando as injustiças e discriminações [...].

Dessa forma, analisamos que a promoção dos objetivos estipulados pelos PCN para o ensino da ética, como tema transversal, quando aliada a um gênero textual tão atrativo pela narrativa curta e de fácil entendimento como ocorre nas tirinhas, pode auxiliar no desenvolvimento e na conscientização de assuntos importantes e até mesmo urgentes que compõem o nosso cotidiano e que, quando compreendidos e vivenciados, nos qualificam positivamente em nosso crescimento pessoal, em nossas relações individuais, e, conseqüentemente, sociais.

3.2 A Preparação do Professor para o Trabalho com a Ética

Compreendendo a ética como um valor social que norteia os princípios das ações humanas, qualificada como um modo de ser que traz uma boa convivência e um bom direcionamento aos costumes e hábitos dos indivíduos, nota-se a importância da preparação do professor para um trabalho que faça sentido e que se realize numa aprendizagem significativa.

Assim, os PCN: Ética (1998, p. 87) propõem que o trabalho com tal tema transversal deve levar ao

reconhecimento de que as atitudes das pessoas precisam ser pautadas por princípios de respeito, justiça, solidariedade e diálogo, que devem estar expressos na ação cotidiana da escola. A contribuição da escola, e principalmente do professor, é fundamental para que os alunos desenvolvam a capacidade de pautarem as suas atitudes naqueles princípios. Para tanto, é necessário que o professor proponha situações didáticas que propiciem a todos os alunos o conhecimento e a discussão crítica sobre eles.

Se trabalhar a ética contribui para a construção do pensamento, reflexão e julgamento que o aluno problematiza quando exercita a cidadania de maneira livre e autônoma, é necessário que o professor tenha uma compreensão do que vai trabalhar como sendo ética para atribuir significado ao universo do aluno.

Assim,

O desafio dos professores é tomar posse de conhecimentos que possam ajudar a encaminhar, articuladas ao trabalho nas diferentes áreas de conhecimento, reflexões sobre os princípios que fundamentam os valores, objetivando a construção da cidadania no espaço escolar. (PCN: ÉTICA, 1998, p. 66).

E, nessa perspectiva, observamos que os valores que cooperam para a construção de tal cidadania estão ligados ao modo democrático da convivência humana. Para tanto, sendo a escola um lugar onde tudo acontece e que se aprende na prática a ser ético, os valores democráticos podem ser vivenciados em seus diferentes espaços e melhor compreendidos na sala de aula, a partir do momento em que o professor se propõe a discutir, por exemplo, os mais variados acontecimentos que ocorrem não só no ambiente escolar, mas em seu entorno.

Sob esse ponto de vista, os PCN: Ética (1998, p. 75) explicam que os valores ético-morais não são aprendidos quando impostos, mas quando afirmados e visíveis “na vida de todos e na participação de cada um no contexto social”.

Com base nas afirmações de Weber (2013, p. 186),

A educação tem como fim auxiliar as pessoas a amadurecem um sistema de valores. Consiste basicamente em considerar as experiências de vida de cada criança ou jovem e, com base nestas ampliar a visão das coisas, do mundo, das pessoas, da sociedade, dos outros e, sobretudo, de si mesmo.

Sendo assim, analisamos que é pela educação que a pessoa amadurece e amplia os seus valores. E, observamos que a escola como um espaço heterogêneo e multifacetado provoca a vivência de situações que auxiliam no desenvolvimento crítico e reflexivo não só do aluno, mas de todos aqueles que integram tal espaço.

Dessa forma, podemos dizer que o trabalho didático com as questões éticas é desafiador e necessário, pois além de trabalhar a reflexão e preparar o aluno para o exercício pleno da cidadania também conscientiza o professor sobre suas crenças e valores em relação a si e ao outro.

Por isso, ao trabalhar com os valores éticos, o professor precisa estimular a comunicação e levar para a sala de aula materiais que permitam o progresso do que foi discutido.

Logo, temos nas aulas de português a presença do texto como engrenagem para a realização do ensino e nos gêneros textuais, o meio que possibilita o acesso às mais variadas formas de comunicação.

4 A RELEVÂNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Com base nos estudos de Varela (2008, p. 56),

O ato de linguagem se define igualmente como um ato ritualizado representando as práticas sociais de um grupo social determinado. Todo ato de linguagem supõe assim a existência implícita de um contrato de comunicação que determina um gênero. Assim, os discursos produzidos e que circulam numa dada sociedade se configuram em gêneros, os quais representam a memória discursiva desta sociedade.

Pinheiro (2009) ainda explica que Bakhtin, [um dos maiores analistas da linguagem com base nos discursos cotidianos], classificou os gêneros de acordo com as “esferas de uso da linguagem [mostrando que] para cada esfera de produção, circulação e recepção de discursos, existem gêneros apropriados. Todo discurso requer uma escolha diferente de palavras, que determina o estilo da mensagem.”.

Marcuschi (2008) lembra que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. De acordo com o autor acima citado, toda manifestação verbal sempre se realizará por meio de textos materializados em algum gênero.

Marcuschi (2010) explica que os gêneros textuais se caracterizam muito mais por suas funções comunicativas nas quais são utilizados na sociedade. Não seriam as configurações formais que determinariam se um gênero pertence a uma ou outra classificação. Ou seja, segundo o autor (2008, p. 159), “as distinções entre um gênero e outro não são propriamente linguísticas e sim funcionais”.

Os gêneros, desde a formulação Bakhtiniana, relida por Marcuschi (2008, 2010) em uma direção mais estrutural, são enunciados que se caracterizam por um estilo, uma composição e uma finalidade³. São realizações linguísticas concretas tipicamente culturais, dependentes de cada cultura, definidas por propriedades sócio-comunicativas. São exemplos de gêneros textuais, a carta, a tirinha, o sermão a receita culinária etc. Ou seja, são infinitas as possibilidades da existência de um gênero já que as sociedades mudam e novos contextos surgem para novas atividades sócio-comunicativas deles darem conta.

³ Entendemos que a abordagem empreendida pelo autor é prática para a descrição dos gêneros, no entanto requer, no espaço da sala de aula e na prática quotidiana, que o professor a complemente, criando espaços para relações intertextuais e discursivas que vão, certamente, favorecer a atividade de interpretação.

Os gêneros textuais dependem de uma organização formal, os tipos textuais. Estes são construções teóricas que podem ser definidas por suas características linguísticas. Existem em número reduzido. São tipos textuais, conforme Marcuschi (2010), a narração, a argumentação, a descrição, a injunção e a exposição.

Ressalta Colli (2008) que ao utilizar o trabalho com os diversos gêneros textuais, a escola contribuirá para uma nova perspectiva no processo de leitura, de escrita e de produção textual, tornando o aluno um leitor e escritor competente e crítico. Essa é nossa perspectiva.

Tendo como base as informações apresentadas, observamos que os gêneros textuais são produtos sociais e responsáveis pelo funcionamento da língua que possibilitam incontáveis construções comunicativas, sendo um “(...) lugar de destaque nas pesquisas sobre o texto, revelando-se um terreno bastante promissor (...)” (KOCH, 1997, p. 75).

Segate (2010, p. 8) salienta ainda que a nossa comunicação é feita através de gêneros e inserí-los no ensino é necessário já que “colabora para o desenvolvimento da linguagem e funciona como objeto e instrumento de trabalho para professores. Por isso, não há como negar a importância da presença dos gêneros na sala de aula”.

Tais gêneros “(...) em sua vasta diversidade, tornam-se relevantes, no ensino de Língua Portuguesa, quando trabalhados em situações e condições propícias à aquisição do gosto pelo que se lê e pelo que se escreve.” (SANTOS, 2016, p. 44).

Santos, (2011, p. 6) entende que

É de suma importância o professor trabalhar os diversos tipos [de texto] e gêneros que fazem parte do cotidiano, para que os alunos possam compreender que o texto é construído diariamente nos momentos de comunicação tanto escrito quanto oralmente, e não apenas as formas com a qual a escola vem trabalhando – descrição, narração e dissertação.

Nessa perspectiva, a partir das considerações sobre o desenvolvimento das habilidades esperadas para o ensino da leitura, a BNCC (2017, p. 139) elucida que “a referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis.”.

Dessa maneira, observamos que a presença de textos no processo de ensino-aprendizagem possibilita a compreensão da variedade de construções da linguagem nas mais diferentes práticas comunicativas. E, com base nos contextos de uso, os gêneros textuais facilitam a descrição do funcionamento das diferentes formas da linguagem nas mais variadas esferas de circulação.

Marcuschi (2008, p. 190) ainda explica que os gêneros textuais

[...] ancoram na sociedade e nos costumes e ao mesmo tempo são parte dessa sociedade e organizam os costumes, podem variar de cultura para cultura. Muitas vezes, refletem situações sociais peculiares com um componente de adequabilidade estrutural, mas há um forte componente de caráter sociocomunicativo. Assim, deve-se levar em conta o aspecto que diz respeito ao uso comunicativo dos diversos gêneros como determinante de formas estruturais.

Sendo assim, entendemos que uma das formas de organização da sociedade se dá através das atividades comunicativas que condicionam grande parte das outras ações praticadas em sociedade e, por isso, faz-se de extrema relevância o trabalho com os gêneros textuais na sala de aula.

E, sobre isso, Baptista (2014, p. 8) argumenta que:

Cabe à escola, como formadora, buscar e atender as novas demandas e desenvolver trabalhos a partir dos gêneros textuais, bem como, desenvolver a competência discursiva de seus alunos, priorizando o conhecimento prévio de mundo, para, então, ver o aluno como sujeito atuante da interação verbal, possibilitando, assim, que o aluno crie, interaja e construa seu próprio discurso no processo comunicativo.

Em síntese, compreendemos que o trabalho com os gêneros textuais é de suma importância, uma vez que os “textos [...] fazem parte do cotidiano dos alunos”, sendo reais em sua produção e produzindo significado pela interpretação, e, conseqüentemente, tornando o ensino eficaz. (SANTOS, 2011, p. 13).

E não podemos deixar de falar que a partir do processo da leitura, o leitor realiza a compreensão e interpretação do texto. “No entanto, para que esse trabalho se concretize é necessário que o aluno goste do que vai ler, ou seja, a escolha do gênero textual poderá influenciar no desenvolvimento das atividades com leitura em sala de aula.” (SANTOS, 2016, p. 40).

Na atualidade, devido à propagação das informações advindas da expansão tecnológica, há a necessidade de preparar os alunos para uma prática leitora capaz de lidar com os diferentes tipos de textos presentes em todo e qualquer contexto comunicativo.

Assim, percebemos a relevância da elaboração de um trabalho voltado para leitura e compreensão da tirinha, por ser um gênero textual que abrange diferentes habilidades de leitura e auxilia no desenvolvimento da autonomia do aluno-leitor aquele que pela ludicidade e a criatividade de tal gênero, se envolve e consegue compreender.

4.1 A Tirinha como Gênero de Texto na Sala de Aula

O trabalho com o gênero textual tirinha, na sala de aula, desenvolve a capacidade de leitura do aluno, aumentando o prazer pelas

infinitas possibilidades de exploração do imaginário: magia, violência, ficção científica, sonhos, tudo cabe em suas páginas. Através da imaginação podemos superar, ou pelo menos, diminuir nossos problemas e as pressões que sofremos no cotidiano e encontrar possíveis soluções. O olhar aguçado percebe além, espírito crítico e prazer são ampliados através dele. (HIGUCHI, 2012, p. 153).

Sob esse ponto de vista, Silvério e Rezende (2012, p. 227) asseveram que as tirinhas

passaram a ser compreendidas como leitura que não se limita ao público infantil, mas diante do valor desse gênero, elas são lidas por leitores das mais diferentes faixas etárias, e que, além do entretenimento encontrado no decorrer da leitura, há, dentre outras possibilidades, a edificação do conhecimento.

As autoras (2012) também ressaltam que o interesse pela leitura junto aos alunos pode ser despertado na mediação do conhecimento, instrumento de aprendizagem e reflexão social que possibilita o encontro do leitor com a leitura dinâmica e motivadora que estimula o debate e o questionamento numa interação real em que o aluno amplia e aprofunda aquilo que lê.

Souza e Silva (2013, p. 13) afirmam que

Na sociedade contemporânea somos convidados, cada vez mais, a ler textos não verbais. Vivemos na era da comunicação imagética. Aliás, em alguns textos, a imagem fala mais do que as próprias palavras, aspecto de grande importância no trabalho com [tirinhas] em sala de aula. Quando falamos de linguagem não verbal, falamos de leitura de imagem e porque não dizer imagem como discurso.

A partir das informações apresentadas, notamos que a imagem tem muita importância na comunicação da sociedade, pois interfere na forma de pensar e no imaginário dos indivíduos. Nesse sentido, analisamos que ela “vem ocupando espaço e interferindo cada vez mais no cotidiano das pessoas; por isso, sua leitura, além dos textos verbais [...] deve ser trabalhada.” (HIGUCHI, 2012, p. 147).

Assim, Varela (2008, p. 58) explica que

Os textos compostos por quadrinhos têm uma aceitação satisfatória em todas as camadas da sociedade e, por isso, merecem ser objeto de estudo no que se refere à sua organização textual. Apresentam um caráter de sincretismo, combinando itens visuais com verbais, sendo que os itens verbais se caracterizam por se constituírem num texto escrito com a intenção de “reproduzir” a língua falada, que se mostra atualizada nos diálogos construídos nas interações encenadas entre os personagens.

Nessa perspectiva, nas aulas de português, a tirinha possibilita um estudo dos diferentes aspectos relacionados à leitura e compreensão por meio de suas narrativas curtas, em quadrinhos, que traz uma proximidade com a realidade comunicativa do aluno.

Entretanto, pelo interesse e identificação que este gênero textual geralmente desperta, podemos observar que o trabalho com a sua multimodalidade deve ser contínuo em sala de aula, não só pelo professor de português, mas por todos os professores das demais disciplinas, num esforço conjunto e interdisciplinar para que o aluno alcance os mais altos níveis de interpretação possíveis.

Em suma, analisamos que tal narrativa curta em quadrinhos é muito útil para o trabalho com os alunos. Sua mistura de linguagens verbal e não verbal desperta o interesse do discente através de pequenas histórias que, em alguns casos, pode vir representada apenas por uma sequência de imagens.

Portanto, junto com Ramos (2012), desejamos que os elementos não verbais apareçam na agenda das novas metas, pois assim teremos a certeza de que estamos cumprindo o nosso papel na formação de leitores proficientes e autônomos, capazes de participar das mais variadas práticas sociais de linguagem.

Partindo dessas considerações, analisamos a importância de se conhecer e, até mesmo, dominar a diversidade de informações disponíveis nos textos pela exploração do contexto multimodal – neste caso, formado pelo gênero tirinha. E, tomando como base o que acabamos de ler, apresentaremos algumas informações sobre as principais características do gênero textual tirinha.

4.1.1 A caracterização da tirinha

A tirinha é um subtipo de história em quadrinhos que por ter um formato de texto em tamanho curto é assim chamada. Geralmente, possui um personagem fixo e trabalha temáticas que vão desde o humor até assuntos de cunho social através das linguagens verbal e não verbal.

Sobre isso, Higuchi (2002, p. 135-136) a caracteriza como “história em quadrinhos [que] traz uma nova maneira de manifestação cultural, em que a mensagem linguística é transmitida pelos aspectos narrativo (caracterizado pelas descrições do quadro, situação e ação) e dialógico (relativo à inserção do texto à imagem).”

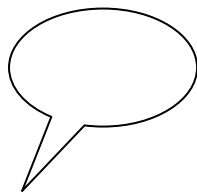
Por serem pequenas, com formato fixo “(...) e de leitura mais rápida, algo próprio da internet, tenderam a ser o gênero dos quadrinhos mais explorado no meio virtual.” (RAMOS,

2013, p. 91). Nesse sentido, de um modo geral, o autor citado - em sua obra “Leitura dos Quadrinhos” - apresenta relevantes informações sobre o formato das tirinhas como histórias em quadrinhos, explicando que

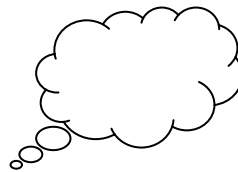
O espaço da ação é contido no interior de um quadrinho. O tempo da narrativa avança por meio da comparação entre o quadrinho anterior e o seguinte ou é condensado em uma única cena. O personagem pode ser visualizado e o que ele fala é lido em balões, que simulam o discurso direto.

As histórias em quadrinhos representam aspectos da oralidade e reúnem os principais elementos narrativos, apresentados com o auxílio de convenções que formam o que estamos chamando de linguagem dos quadrinhos. (RAMOS, 2009, p. 18).

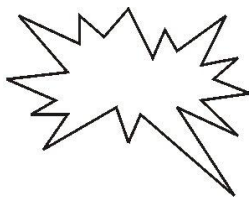
Entendendo que a linguagem dos quadrinhos se aplica a todo e qualquer tipo de narrativa em quadrinhos, podemos dizer que ela aparece em diferentes modos, isto é, formatos de histórias em quadrinhos que vão desde as tirinhas às charges. Dessa forma, essa linguagem é representada por intermédio dos balões que podem, por exemplo, expressar:



Fala



Pensamento



Grito



Cochicho

Há também ocorrências de falas nos quadrinhos, em tirinhas, que são expressas com a ausência de balões, em que a fala é indicada em alguns casos com apêndice (traço acessório que conecta o texto ao personagem) e, em outros, não.

As tirinhas utilizadas no estudo são do personagem Armandinho, criadas pelo autor Alexandre Beck, e nos diálogos apresentados comumente não há presença de balões de fala, somente de alguns apêndices. Vejamos, em síntese, os exemplos a seguir (Figuras 4 e 5):



Figura 4 – Exemplo 1: Fala com a presença de apêndice

Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/>



Figura 5 – Exemplo 2: Fala sem a presença de apêndice

Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com>

4.1.2 Armandinho: o personagem de Alexandre Beck

De acordo com os objetivos apresentados e desejando promover um ensino significativo para o aluno, utilizamos as tirinhas do personagem Armandinho como caminho para o desenvolvimento de um trabalho crítico e reflexivo.

Levando em conta as tirinhas, enquanto gênero de texto e instrumento facilitador e motivador do trabalho em sala de aula, temos as histórias do personagem Armandinho, criado por Alexandre Beck – um garotinho de cabelos azuis e blusa branca, questionador, que nos traz diferentes tipos de reflexões, sendo muitas delas do âmbito ético-moral, e que ganhou fama na rede social.

Sobre o personagem e seu autor, Fraga (2015) tece o seguinte comentário para o *site Correio Web*:

Um garotinho inteligente, sempre bem-humorado e que enxerga o mundo por uma ótica bem diferente. Assim é o Armandinho, personagem que protagoniza as tirinhas

brasileiras mais famosas do *Facebook*. Com mais de 600 mil fãs na rede social, as cenas do pequenino e de seu inseparável amigo sapo encantam os internautas, que lotam as postagens com comentários de corações e *smiles*, além de muitos elogios.

Quem dá vida ao simpático Armandinho é o ilustrador catarinense Alexandre Beck, de 43 anos, que criou o personagem em 2009 para ilustrar uma reportagem em um jornal de Santa Catarina. Não por coincidência, o texto envolvia a relação entre pais e filhos, tema recorrente nas tirinhas que publica no *Facebook*. "Não tinha tempo para desenhar meus personagens. A solução foi buscar um desenho que eu já tinha pronto de um outro trabalho, e desenhei rapidamente só as pernas, para representar os pais", comenta o ilustrador sobre o surgimento do personagem.

A inspiração de Alexandre Beck para criar as histórias do Armandinho, como ele mesmo diz, é o próprio mundo; bem como os costumes e os hábitos das pessoas. O catarinense atribui o sucesso do personagem a uma possível identificação do público com os filhos, alunos ou até mesmo a própria infância. O ilustrador também considera o *Facebook* um meio importante para a divulgação do seu trabalho. "Antes, o Armandinho só era conhecido em Santa Catarina. Ele se tornou conhecido nacionalmente por meio da internet", comenta.

De acordo com a biografia do personagem, exposta no *site Minas Nerds*, ainda podemos destacar que

Em 2010, Alexandre Beck precisava de três histórias em quadrinhos para publicação no jornal *Diário Catarinense* de um dia para o outro e isso fez com que escrevesse e desenhasse às pressas três tirinhas com traços simples, cujo personagem principal interagia com seus pais. A princípio, o fato dos pais não aparecerem e serem representados apenas por suas pernas se devia à falta de tempo, mas como o recurso acabou funcionando bem para a [tirinha], o autor preferiu mantê-lo.

Com o sucesso alcançado, o personagem precisava de um nome e um concurso promovido pelo jornal onde as [tirinhas] eram publicadas resultou não só em um nome, mas também em uma justificativa para ele: Armandinho está sempre armando alguma coisa. (MARINO, 2018).

Sendo assim, Paiva e Magalhães (2018) ao entrevistarem o autor do personagem, informaram que “com poder de empatia, [Armandinho] atrai cada vez mais seguidores preocupados com a valorização dos Direitos e com outras questões importantes (...)”. Os jornalistas (2018) ainda justificaram que “o traçado limpo e os diálogos curtos são apenas alguns dos motivos que conquistam leitores para as tirinhas do Armandinho.”.

Mediante ao conteúdo exposto, podemos ressaltar que as tirinhas de Armandinho foram escolhidas - talvez pela familiaridade através da rede social - para serem trabalhadas na sala de aula, pelo contato com diferentes histórias de temáticas significativas ao universo dos alunos.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevemos o objeto de estudo e as técnicas utilizadas como caminhos para as ações desenvolvidas em nosso trabalho. Sendo assim, nas linhas abaixo, contextualizamos a pesquisa, apresentando os sujeitos pesquisados e as atividades de diagnose. Também definimos os objetivos e analisamos os resultados aguardados, assim como o tratamento de dados.

5.1 Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi sendo desenvolvida com uma turma do 8º ano de escolaridade do Ensino Fundamental II, especificamente a 803, da Escola Municipal Professora Célia Sobreira. A escola possui 15 salas de aula e funciona nos expedientes das 7h às 12h e das 13h às 17h, nos quais são oferecidos a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I e II, numa média de 530 alunos por turno. Encontra-se localizada na Rua Flack - s/n, CEP 26410-000, no bairro Alecrim, zona rural do distrito de Engenheiro Pedreira, situada no município de Japeri, na Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro. Destaca-se que a instituição de ensino está inserida ao lado do abrigo municipal para menores e bem próximo ao Complexo Penitenciário de Japeri – em uma comunidade acometida por diferentes dificuldades sociais.

Por volta do ano de 2006, com a chegada do Complexo Penitenciário, composto pelo Presídio João Carlos da Silva, pela Penitenciária Milton Dias Moreira e pela Cadeia Pública Cotrim Neto, um novo público se fixou nas redondezas e no bairro Alecrim. A partir do ano de 2015, houve ainda um aumento significativo do número de detentos, o que trouxe algumas alterações negativas para a localidade, como homicídios, roubos e vandalismo, juntamente com a presença do tráfico⁴.

O bairro em questão, local de moradia e vivência de muitos alunos que frequentam a Escola Municipal Professora Célia Sobreira, é conhecido pela violência instaurada com a

⁴ <https://extra.globo.com/casos-de-policia/quadrilha-da-pedreira-usa-bairro-de-japeri-como-base-para-roubar-cargas-21464233.html>
<https://blogdocelerir.wordpress.com/2016/07/15/guerra-entre-trafficantes-em-japeri-tem-apoio-de-bandidos-da-zona-norte-do-rio/>
<http://crimesnewsrj.blogspot.com.br/2016/07/facao-ada-domina-7-comunidades-na.html>
<http://jornalhoje.inf.br/wp/?p=38940>
<http://www.portaldequeimados-rj.com.br/2017/02/preso-cara-de-alho-gerente-do-traffic-do-alecrim-em-engenheiro-pedreira/>
https://odia.ig.com.br/_conteudo/rio-de-janeiro/2017-05-12/onibus-sao-incendiados-em-japeri.html

presença do tráfico de drogas, que possui um alto índice de atuação, acarretando inúmeros confrontos policiais e, também, com facções rivais.

No ano de 2017, o problema relacionado à segurança se estendeu a outros bairros, trazendo um aumento significativo nos casos de violência promovidos em torno do tráfico com homicídios, roubos de veículos e pequenos assaltos à mão armada em diferentes pontos do município.

Em meio aos fatos apresentados e ao convívio diário com problemas referentes à violência e à criminalidade, poucos alunos enxergam a escola como base propícia ao desenvolvimento social. Para confirmar tal informação, temos os estudos feitos no ano de 2015 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no qual o órgão relata que o município de Japeri possui um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - o IDEB - para os anos finais do Ensino Fundamental, abaixo da média nacional, com 3,3 pontos. Esse fato retrata a necessidade de um trabalho voltado, significativamente, para a educação e para o ensino, já que por tal indicador, que mede a qualidade do aprendizado, o município encontra-se a quase 50% abaixo da média da pontuação esperada, que é de 6,0.

Por isso, a nossa questão de pesquisa específica, motivadora de nossa investigação, é o fato de os alunos não participarem das aulas – principalmente das de Língua Portuguesa/Leitura e Interpretação Textual, não correspondendo às expectativas dos professores –, possuírem histórico de baixo rendimento e pouca interação, além de muito desinteresse por atividades didáticas, talvez por não compreenderem a necessidade e a importância da educação formal para a vida individual e social, capaz de facilitar a inserção nas mais diversas esferas situacionais e de promover a autonomia cidadã, resgatando a autoestima e, quem sabe, mudando a realidade na qual estão inseridos.

Com base nessa conjuntura, também cientes da pouca ou nenhuma ação voltada para a alteração de tal quadro, realizamos um tipo específico de mediação pedagógica focada na autoestima do grupo e na valorização de temas relacionados à sua realidade. Sendo assim, nas aulas de Língua Portuguesa, adotamos como estratégia o uso das tirinhas do Armandinho, personagem cujos temas abordados/problematizados se familiarizam com muitas das dificuldades, dúvidas, anseios e preocupações dos alunos pesquisados.

5.2 Sujeitos Pesquisados

Para que o perfil peculiar da turma possa ser compreendido, apresentaremos alguns detalhes relacionados à escola e à comunidade na qual ela estava inserida:

A turma 803 faz parte do turno matutino e é formada por 28 alunos matriculados, na faixa etária entre 13 e 17 anos, sendo 12 alunas e 16 alunos, todos moradores do bairro Alecrim e do seu entorno. Nossa disciplina era a de Leitura e Interpretação Textual e tínhamos um tempo de 50 minutos de aula, sendo exatamente após o intervalo - fato que nos fazia perder aproximadamente 10 minutos para organizar a sala e acalmar os alunos que chegavam agitados.

Além de outros entraves, salientamos que, por falta de professores no quadro de funcionários nos dias de nossa aula, às quintas-feiras, a turma 803 entrava às 9h20 para sair às 12h, dificultando o progresso da aula e, muitas vezes, causando a infrequência. Ainda contávamos com episódios variados como falta d'água e toque de recolher que também atrapalhavam o desenvolvimento do nosso trabalho. Como consequência, cada vez mais desmotivados e, habitualmente, focados nos acontecimentos que estavam presenciando em suas casas ou no entorno delas, os alunos da turma 803, quando iam à escola, não demonstravam interesse pelos conteúdos que estavam sendo apresentados. E, em alguns momentos, na sala de aula, o que era mostrado realmente não tinha significado e não despertava o interesse deles.

Já colecionando uma variedade de fracassos que contribuía para que, de fato, eles nem percebessem e compreendessem a necessidade e o valor da educação para a transformação de uma realidade eivada de dificuldades, se fechavam em seus universos nas poucas aulas em que estavam presentes.

Com o histórico de infrequência e de reprovação, a maioria dos alunos demonstrava total desinteresse pelo ambiente, gerando um alto índice de notas abaixo da média logo nos primeiros bimestres. Isto é, já no início do ano letivo, ocorria a evasão e o fracasso escolar de um grupo de alunos que tinha insucesso não só na escola, mas fora dela, trazendo um histórico de rejeição e de dificuldades para a sua vida escolar, refletindo um pouco do que eles viviam fora desse contexto. Em vista disso, quando ia para a sala de aula, o professor, por sua vez, não sabia e/ou não conseguia enxergar a relevância do seu papel na vida de cada envolvido no contexto de ensino-aprendizagem e, assim, quase não buscava saída porque era contagiado pela desmotivação e a falta de interesse dos alunos.

Em muitos casos, a base do aluno para o seu desenvolvimento pleno não foi levada em consideração. Sua estrutura familiar nem sempre era formada pela figura paterna e/ou materna no mesmo lar. Alguns deles dividiam a casa com tios e/ou avós; outros, quando não moravam no Abrigo Municipal, viviam somente com os irmãos mais velhos (e, às vezes, mais novos).

Diante das observações relatadas, percebendo a necessidade de um olhar mais inclusivo para esse público que não conseguia sequer expressar-se oralmente e, muitos menos, desenvolver a prática leitora, decidimos buscar caminhos para auxiliar na reflexão e motivar a aprendizagem da língua utilizada por eles desde os primeiros anos de vida, tão importante para o processo de comunicação e, conseqüentemente, para a interação social.

5.3 Objetivo da Pesquisa

A diagnose realizada pôde vislumbrar um caminho para o professor desenvolver atividades em sala de aula, nesse contexto com alunos atípicos (de pouca ou nenhuma participação por causa da falta de frequência e/ou do baixo rendimento) e, com isso, oferecer uma contribuição que servisse como os primeiros caminhos, um passo inicial, na produção desses alunos, que, por hipótese, passariam a adquirir maior confiança nas atividades de leitura e interpretação, as quais pelo caminho tradicional não apresentavam resultados.

Com base nas informações apresentadas, acreditávamos que poderíamos contribuir para a construção da autonomia e da segurança do aluno através da valorização da leitura feita a partir de tirinhas com assuntos de interesse dele. E, também, criamos que possibilitaríamos desenvolvimento da reflexão crítica do aluno ao estimular o contato com os valores ético-morais que foram apresentados nas propostas didáticas pelas histórias do personagem Armandinho.

Não podemos deixar de ressaltar que estávamos enxergando alunos com motivações diferentes dos que têm ânimo, ou melhor, autoestima, e veem possibilidade de estudo por via, digamos, tradicional.

Por isso, foi importantíssimo registrar a necessidade do tema transversal ética para a promoção da aprendizagem significativa do aluno. Tal tema permitiu abordar o universo do discente, capacitando sua reflexão pelo letramento crítico e, em consequência, sua atuação como cidadão capaz de participar efetivamente do meio social, nas diferentes práticas de linguagem.

Dessa forma, objetivou-se estimular e desenvolver a capacidade leitora de alunos em situação atípica de desenvolvimento escolar (qual seja: histórico de retenção na série, falta de concentração, pouca ou nenhuma participação nas aulas e rejeição). Intentamos propor a esses alunos uma metodologia de promoção de sua leitura, a partir do emprego de assuntos do interesse deles por intermédio dos temas transversais de ética.

5.4 Hipóteses

Quanto a nossas hipóteses em relação aos resultados da pesquisa, acreditamos que o desenvolvimento da leitura poderia ser promovido pela reflexão crítica ocorrida através das relações estabelecidas pelas histórias do personagem Armandinho com a realidade do aluno, mediada pela transversalidade do tema ética.

5.5 Tratamento dos Dados

Com base na técnica, nossa pesquisa foi bibliográfica e experimental. Utilizamos como materiais teóricos livros, publicações, dissertações e documentos referenciais da educação. Além disso, um estudo de campo foi realizado pela observação direta da turma em questão.

Adotamos uma abordagem qualitativa, associada à pesquisa-ação, na qual descrevemos e analisamos as informações coletadas na turma 803 e, ainda, elaboramos atividades de leitura e compreensão por meio de sequência didática.

A escolha do tipo de pesquisa se deu através do estudo de Thiollent:

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo. (THIOLLENT, 1986, p.15).

O autor (*op. cit.*) ainda explica que com este tipo de pesquisa

os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. Nesta perspectiva, é necessário definir com precisão: de um lado, qual é a ação e quais são os seus agentes, seus objetivos e obstáculos e, por, outro lado, qual é a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação. (THIOLLENT, 1986, p.16).

Dessa forma, gravamos as discussões feitas em sala de aula e as transcrevemos livremente. Após esse passo, analisamos as falas dos alunos e as suas interpretações textuais observando como relacionavam os textos lidos às suas experiências de vida. Em síntese, refletimos a respeito da ampliação dos sentidos desses textos a partir da relação que o aluno fez entre o seu universo e o universo textual construído por ele.

6 ATIVIDADES DE DIAGNOSE

Após observarmos a turma e trabalharmos para achar um meio, uma estratégia que auxiliasse na geração de confiança dos alunos, adotamos o gênero textual tirinha como um valioso caminho no processo de ensino-aprendizagem, já que permite inúmeras possibilidades exploratórias através de uma leitura e compreensão trabalhadas por meio de pequenos textos ou de nenhum tipo de linguagem verbal em suas curtas sequências narrativas, expositivas, argumentativas etc.

Em seguida, buscamos um material com o qual a turma se identificasse, fosse pela história de vida, fosse por assuntos de interesse dos alunos. Assim, após conhecer alguns personagens, escolhemos as tirinhas de Armandinho – o menininho de cabelinhos azuis, questionador, que aparece no *Facebook* – para relacionar com os valores éticos, tão importantes à formação integral do aluno.

O caminho pelo qual percorremos para a realização de nosso trabalho, com a turma 803 (composta por 28 alunos), aconteceu em três etapas:

Na primeira, demos continuidade ao trabalho de leitura e interpretação pelo livro didático que estava sendo feito pela professora anterior. Ressalta-se que várias atividades vinham já sendo desenvolvidas pela professora antecessora e outras também por mim. Com base no insucesso de tais tentativas, argumento reforçado por relatos de fracasso dados por outros docentes, empreendemos nesta atividade de diagnose, de modo que pudessemos sistematicamente registrar esta ação.

Já na segunda, dividida em três momentos, levantamos informações por meio de conversas a respeito da expectativa da turma em relação ao ensino e à sala de aula; e trabalhamos noções de ética, assim como a sua importância para a vida em sociedade, também de maneira dialógica e informal. Em seguida, no terceiro e último momento, entregamos uma fichinha com duas perguntas para que pudessem responder e, assim, coletarmos informações sobre o que consideravam importante e o que abominavam na vida e sociedade com o objetivo de relacionarmos as respostas dadas por eles, através da fichinha, aos temas das histórias que levaríamos nas atividades da próxima etapa.

Na terceira etapa, dividida em duas partes, propusemos um trabalho com a leitura e compreensão, no qual elaboramos uma folha impressa contendo 5 tirinhas do personagem Armandinho.

6.1 Primeira Diagnose

Baseou-se no trabalho tradicional com o livro didático. O objetivo da primeira diagnose consistiu em verificar o rendimento da atividade de leitura e interpretação, via livro didático, iniciado pela professora que foi substituída por mim no início do segundo bimestre.

Assumimos a turma 803, com a disciplina de Leitura e Interpretação Textual, após a desistência de uma colega de profissão que, pela falta de interesse e indisciplina do público apresentado naquele espaço, preferiu se retirar.

Tentou-se dar continuidade ao trabalho que estava sendo feito via livro didático de Língua Portuguesa (**Tecendo Linguagens**), partindo das atividades que seriam trabalhadas com eles nas aulas seguintes. Dessa forma, foi oferecido aos alunos o material didático e solicitado que eles lessem o texto e respondessem às questões a ele referentes.

Nesta primeira etapa, então, não adotamos um método interativo. Diferente disto, deixamos que os alunos interagissem com o material sem uma mediação específica. Vejamos o exemplo da atividade proposta (Figuras 6 e 7):

Projeto Sonho Brasileiro analisa perfil do jovem

Estudo da Box1824 mostra que nova geração tem comportamento mais coletivo e atuante

Os jovens de 18 a 24 anos apresentam orgulho em ser brasileiros e otimismo quanto ao futuro do país, de acordo com o Projeto Sonho Brasileiro, divulgado nesta segunda-feira (13), pela Box1824, empresa com atuação no mapeamento de tendências de comportamento. A nova geração demonstra também um comportamento mais coletivo e atuante na sociedade.

89% dos jovens disseram ter orgulho do país, enquanto 11% afirmaram ter vergonha. E 75% pensam que o Brasil está mudando para melhor. De acordo com Gabriel Milanez, sociólogo, o resultado reflete dois aspectos: "Pelo viés interno, o Brasil está melhor do que no passado, é um lugar onde as coisas são possíveis; e pelo lado externo, o mundo está reconhecendo o país", diz.

Entre os quesitos de projeção, somente o confronto entre ética e corrupção é pessimista. 43% dos participantes analisam que a nação estará mais próxima da corrupção nos próximos anos do que da ética, que ficou com 38%.

De acordo com o projeto, a nova juventude [...] foge de conceitos como bipolarização e acredita, 92%, em ações pequenas que aos poucos vão transformando a realidade das pessoas.

A "Brasília política", como denominam a "política velha", já não diz muito para eles, em um cenário em que 59% afirmam não ter partidos políticos e 83% analisam que os políticos se afastaram da essência da atividade da política.

Essa postura também reflete no universo do consumo, em um quadro que os jovens consideram de demanda elevada, como explica Milanez. "O consumo para eles é uma atitude política. Têm uma visão mais crítica das empresas e cobram um papel social delas. Eles não esperam marcas que se posicionem pelo discurso, mas que ajam. E transparência é uma palavra muito forte, no âmbito do governo ou das empresas".

A pesquisa chegou também ao que se denominou de "transformadores" ou "jovens-pontes", pessoas que se caracterizam por agir nas mais diversas áreas, seja em projetos socioeducativos, de cultura ou economia comunitária.

"Todos eles acreditam que estão transformando a sociedade. Se pegarmos essas microrrevoluções teremos um impacto muito grande", defende Carla Mayumi, sócia da Box1824. 8% dos entrevistados se encaixam nesse perfil, o que significaria dois milhões de jovens; se aplicado o percentual ao total de brasileiros com faixa etária de 18 a 24, cerca de 26 milhões, segundo dados do IBGE.

A pesquisa, na fase quantitativa realizada pelo Datafolha, entrevistou 1 784 pessoas de 173 cidades em 23 estados do Brasil, com perfis sociais distintos, das classes A a E.

Na fase qualitativa, foram entrevistados jovens das classes A, B e C que residem nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Recife e Porto Alegre.

[...]

BONFIM, Marcos. Exame.com, 14 jun. 2011. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/marketing/noticias/projeto-sonho-brasileiro-analisa-perfil-do-jovem>>. Acesso em: 15 jan. 2015.



Box1824: nova juventude tem "drivers", como hiperconexão, não dualismo e microrrevoluções que a difere das gerações anteriores.

Professor, se desejar ampliar o universo de leitura sobre adolescência, o Manual traz algumas indicações de leitura da lista de obras do PNBE.

Figura 6 - Texto trabalhado (página 36)

Fonte: Livro Didático "Tecendo Linguagens - Língua Portuguesa: 8º ano".

POR DENTRO DO TEXTO

1. Releia o primeiro parágrafo para responder às questões a seguir:
 - a) De acordo com o texto, o que é a Box1824?
É uma empresa com atuação no mapeamento de tendências de comportamento.
 - b) A que conclusão a Box1824 chegou?
Que os jovens de 18 a 24 anos apresentam orgulho em ser brasileiros e otimismo quanto ao futuro do país.
2. No decorrer dos parágrafos seguintes, há uma confirmação do que foi apontado no primeiro parágrafo? Justifique sua resposta.
Sim, pois no decorrer da reportagem são apresentadas dados estatísticos que comprovam que a maioria dos jovens pensa dessa forma. Professor, este é um momento oportuno para conversar com os alunos sobre argumento de prova concreta, ou seja, quando os dados estatísticos comprovam a ideia sustentada (tese).
3. De acordo com o texto, o que justifica o fato de 89% dos jovens terem orgulho do país e 75% acreditarem que o país está mudando para melhor?
De acordo com Gabriel Milanez, sociólogo, o resultado reflete dois aspectos: um interno – o Brasil está melhor do que no passado – e um externo – o mundo está reconhecendo o país.
4. Em que quesito os jovens ainda apresentam, em sua maioria, uma visão pessimista? Por que você acha que isso acontece?
Somente no confronto entre ética e corrupção a visão é pessimista. Professor, espera-se que os alunos associem esse pessimismo ao panorama político do Brasil e às notícias veiculadas pela mídia.
5. Releia o parágrafo a seguir:

De acordo com o projeto, a nova juventude [...] foge de conceitos como bipolarização e acredita, 92%, em ações pequenas que aos poucos vão transformando a realidade das pessoas.

 - a) Discuta com seus colegas como podemos conceituar o termo “bipolarização”, considerando o contexto da reportagem.
Professor, encaminhe a discussão para que os alunos percebam que bipolarização, pelo que se pode deduzir do texto, é dividir as pessoas em dois grupos: um grupo que não faz nada para mudar uma situação, e outro que tem uma atuação mais significativa nesse sentido. Ao fugirem desses conceitos, os jovens acreditam em ações pequenas que aos poucos vão transformando a realidade das pessoas.
 - b) Agora, responda: Qual é a consequência de os jovens fugirem de conceitos como “bipolarização”?
6. Segundo o texto, o que significa dizer que o consumo é uma atitude política para os jovens?
Os jovens têm uma visão mais crítica das empresas e cobram um papel social delas, esperando que, em vez de se posicionarem pelo discurso, tomem atitudes.
7. De acordo com o texto, o que seriam os “jovens-pontes”?
Eles se caracterizam por agir nas mais diversas áreas, como em projetos socioeducativos, de cultura ou economia comunitária.
8. Podemos afirmar que todas as classes sociais foram privilegiadas na pesquisa? Justifique sua resposta.
Sim, pois a pesquisa, na fase quantitativa realizada pelo Datafolha, entrevistou 1.784 pessoas de 173 cidades em 23 estados do Brasil, com perfis sociais distintos, das classes A a E.

TROCANDO IDEIAS

1. Qual é a sua opinião sobre a reportagem apresentada?
Resposta pessoal.
2. A realidade apontada pela pesquisa de algum modo afeta você? Você se reconhece nela? Explique sua resposta.
Resposta pessoal.
3. Em sua opinião, o jovem pode atuar socialmente, contribuindo para transformar a realidade? Comente.
Resposta pessoal. Professor, este é um momento em que os alunos devem sentir-se “à vontade” para falar (já que a pesquisa tratou de questões delicadas). Por outro lado, as discussões podem esclarecer e amadurecer questões importantes de interesse dos alunos.

TEXTO E CONTEXTO

A reportagem que você leu apresenta dados de uma pesquisa realizada em 2011. Considerando esse fato, responda:

1. Em sua opinião, houve alterações no perfil do jovem brasileiro desde então? Respostas pessoais.
2. Você percebe que as tendências apontadas pela Box1824 se confirmaram? Por quê?
3. É possível dizer que alguma das tendências apontadas pela Box1824 não se confirmou? Explique.
4. Pesquise se, nesse intervalo, alguma outra pesquisa com a mesma abrangência sobre o perfil do jovem brasileiro chegou a ser publicada. Se sim, compare, com os colegas e o professor, os dados apresentados na reportagem lida com os dados divulgados nessa investigação mais recente.
Professor, em 2013, a Box1824 publicou uma continuação da pesquisa “Projeto Sonho Brasileiro”, intitulada “Projeto Sonho Brasileiro da Política”. O estudo, menos abrangente, foi motivado pelas manifestações de junho de 2013 e procurou mapear de que forma o jovem brasileiro se relaciona com a política. Os resultados da pesquisa estão disponíveis em: <<http://sonhobrasileirodapolitica.com.br/>>. Acesso em: 17 mar. 2015.

Figura 7- Atividades trabalhadas (página 37)

Fonte: Livro Didático “Tecendo Linguagens - Língua Portuguesa: 8º ano”.

Esta atividade via livro didático foi trabalhada com 15 alunos, porém apenas seis deles participaram efetivamente, já que foram os únicos que estavam com o material didático e, ainda assim, dividiram com alguns colegas.

Foi um momento difícil e cansativo para todos (inclusive para a professora). O texto não despertou o interesse deles e, desmotivados em suas carteiras, olhavam-me como se aquela aula nunca fosse ter fim.

Pelo contato com os alunos que se demonstraram resistentes e se trancaram em seus “mundos”, tornando-se insatisfatórias nossas primeiras aulas de Leitura e Interpretação, motivaram-me a repensar a prática adotada e ter um olhar diferenciado para aquele público que precisava ser “atingido”, resgatado.

São diversas as hipóteses para o insucesso da atividade, além das já relatadas. Acreditamos que o material selecionado não estava adequado ao perfil da turma pela natureza do texto, pela sua extensão e pela exigência de um tipo de concentração não desenvolvida por eles ao longo de sua trajetória.

Conforme Cavalcante (2004) afirma, o interesse quando é despertado facilita a aprendizagem. E, nessa perspectiva, partimos para uma segunda diagnose almejando mudar a estratégia didática para transformar o contexto de aprendizagem e, conseqüentemente, atrair os alunos.

6.2 Segunda Diagnose

Consistiu no levantamento e coleta de informações, sendo dividida em três momentos. No primeiro momento, o objetivo foi conhecer a expectativa da turma em relação ao ensino e à sala de aula. No segundo, foi trabalhar noções de ética e sua importância para a vida em sociedade, de forma dialógica e informal. Já no terceiro momento, o foco foi coletar informações sobre o universo dos alunos através de duas perguntas sobre o que consideravam importante e o que abominavam na vida e sociedade.

Assim sendo, no primeiro momento, equivalente ao nosso tempo de 50 minutos de aula, fizemos uma preparação da turma. Conversamos sobre as expectativas dos alunos relacionadas ao contexto da sala de aula, como desejavam e o que esperavam daquele local para que pudessem aprender e entender que a Língua Portuguesa está presente na vida de cada um falante, integrando sua prática comunicativa.

O momento inicial da segunda diagnose não foi exatamente como esperado. A turma hesitou em participar e contamos com a participação de menos da metade dos 21 alunos

presentes. Compreendemos que se tratou do primeiro estágio e não teria como fazê-los sair de suas zonas de conforto logo de início. Mas, mesmo assim, foi um momento muito especial no qual pude ouvir dos poucos que participaram, e de todos que concordaram com olhares e expressões, que eles nunca tiveram a oportunidade de falar, de conversar, de serem ouvidos pelo professor.

Alegaram ser comum a presença autoritária do docente que chega à sala, muitas vezes não dirigindo um “bom-dia”, “enchendo o quadro de dever” e cobrando exercício pronto, em alguns casos, sem ao menos explicar a atividade e fazê-los entender que os assuntos apresentados já fazem parte do cotidiano deles. Por isso, consideramos a etapa inicial bastante proveitosa para desenvolver a confiança e resgatar a autoestima dos alunos.

Já a atividade de diagnose do segundo momento, ocorrida com a presença de 23 alunos, 13 participantes ativos, foi iniciada com uma conversa sobre ética e sociedade. Aproveitamos os acontecimentos do bairro para abrir a nossa conversa.

Logo, folheando o caderno, esperando a cópia “mecanizada” do suposto conteúdo, ficaram surpresos quando comecei uma conversa sobre os últimos incidentes do bairro (troca de tiros entre as facções rivais) e fui perguntando a opinião deles fazendo uma relação com os objetivos do tema transversal ética para o 3º e 4º ciclos, propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN: Ética) em sua página 91:

Articulados aos objetivos gerais do ensino fundamental, os objetivos de ética foram elencados visando orientar todo o trabalho pedagógico, que deve organizar-se de forma a possibilitar que os alunos sejam capazes de:

- reconhecer a presença dos princípios que fundamentam normas e leis no contexto social;
- refletir criticamente sobre as normas morais, buscando sua legitimidade na realização do bem comum;
- compreender a vida escolar como participação no espaço público, utilizando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade justa e democrática;
- assumir posições segundo seu próprio juízo de valor, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação;
- construir uma imagem positiva de si, de respeito próprio e reconhecimento de sua capacidade de escolher e de realizar seu projeto de vida;
- compreender o conceito de justiça baseado na equidade, e empenhar-se em ações solidárias e cooperativas;
- adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, repudiando as injustiças e discriminações;
- valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas. (PCN: ÉTICA - 3º e 4º CICLOS, 1998, p. 91).

Em síntese, podemos descrever que foi uma aula “diferente” para todos, de onde saímos buscando novas possibilidades para desenvolver um trabalho significativo e eles

saíram com um novo olhar. Uma aluna achou que “enrolei” para não dar aula. Apesar desse mal-entendido, expliquei minha proposta e ela “pareceu” ter compreendido a relevância do trabalho.

O terceiro e último momento, não ocorreu num dia qualquer, já que estávamos passando por um momento de medo, no bairro, por causa dos homicídios ocorridos ultimamente. Com 19 alunos em sala, todos participaram da aula e fizeram a atividade, apresentada como necessária ser feita. Eles estavam apáticos e focados apenas nos seus celulares e em conversar com os amigos. No final da atividade, quando deixaram a professora falar, ela pôde explicar que havia planejado esta ficha como uma forma de coletar informações sobre eles e melhorar o ambiente de aprendizagem. E que as respostas dadas seriam ouvidas e relacionadas às próximas atividades. Veja a Figura 8:

Aluno (a): _____	Turma: 803
1- O que você acha que todos os seres humanos deveriam conhecer?	
2- E, com o que ninguém deveria ter contato? Por quê?	

Figura 8 - Ficha para coleta de informações

Fonte: elaborada pela autora

Ao recolher as fichas, disse-lhes que pude conhecer um pouquinho do que pensavam e que foi muito importante para saber o tipo de assunto a ser trabalhado com a turma, já que os pensamentos deles produziram significado na hora de ensinar algum conteúdo.

Aproveitamos para ressaltar que cada um ali sabia algo que o outro não sabia, válido inclusive para a professora, que poderia não ser tão boa em certos assuntos que cada um deles já domina. E, assim, seguiram-se outros exemplos em que se observou que a fala da professora gerou uma grande motivação. Os 20 alunos presentes, realmente, se sentiram parte daquele contexto. E, como resumo do terceiro momento, depois que entenderam o objetivo, os discentes mudaram de postura e ficaram receptivos, sentiram-se seguros para falar sobre o que pensavam de maneira livre e espontânea.

Aqueles que no início pareciam hesitantes, disseram que tinha gostado da aula. Um aluno relatou que nunca tinha feito uma atividade “assim” e que os professores mal sabiam o nome deles e por qual motivo seriam importantes. A parte mais interessante fizemos em casa: li cada opinião e me emocionei com as respostas que se repetiam em cada um daqueles pedaços de papel. Elas foram (Figuras 9 e 10):

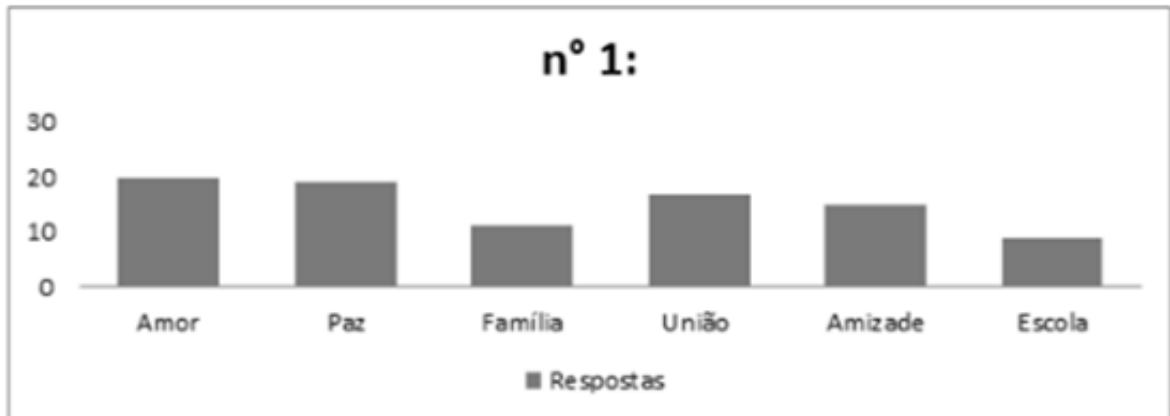


Figura 9 - Gráfico elaborado a partir das opiniões da turma sobre o que todos os seres humanos deveriam conhecer.

Fonte: elaborada pela autora

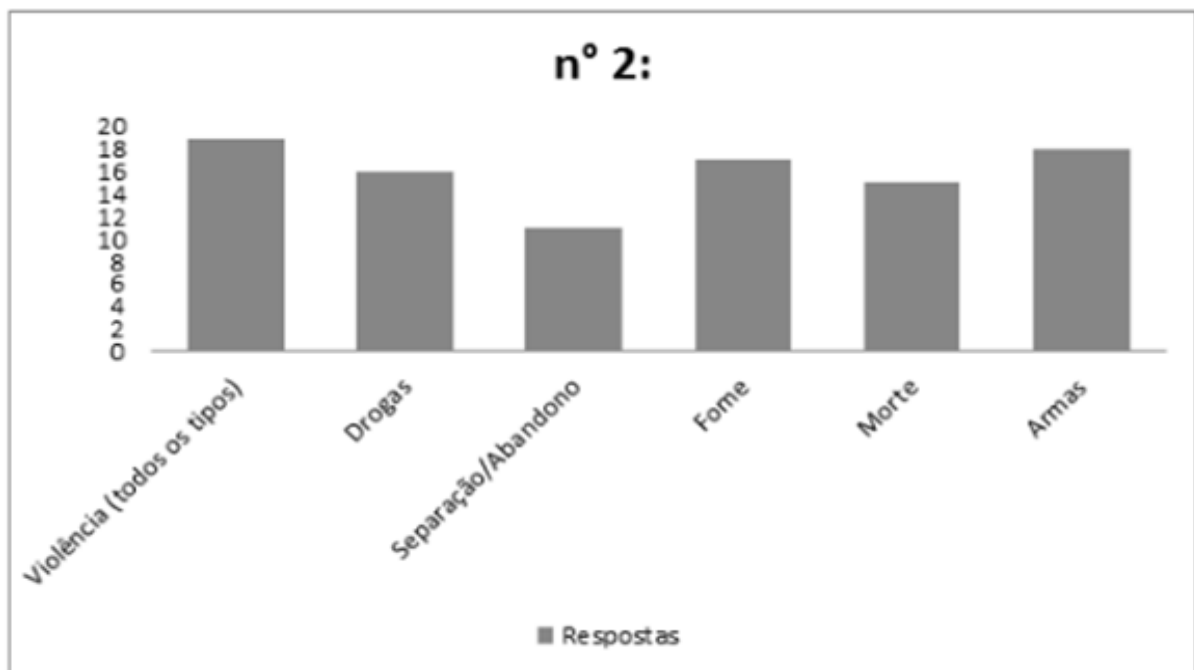


Figura 10 - Gráfico elaborado a partir das opiniões da turma a respeito do que ninguém deveria ter contato.

Fonte: elaborada pela autora

Não podemos deixar de dizer que as etapas acima foram construídas com a intenção de trazer conhecimento à professora sobre os gostos dos alunos e os assuntos que faziam parte de

seus universos. Cavalcante (2004) nos orienta que adotar a estratégia de conhecer um pouco mais da turma facilita no desenvolvimento da aprendizagem significativa. Por isso, interferimos no caso apresentado.

Partindo desta constatação, o trabalho foi recomeçado, mas, com a ideia de levar algo que fizesse parte do cotidiano e que despertasse o interesse daqueles jovens, de certa forma excluídos, para, então, apresentar (numa tentativa que despertou interesse) a seguinte etapa:

6.3 Terceira Diagnose

Consistiu na leitura e compreensão de tirinhas do personagem Armandinho. Foi dividida em duas partes: a primeira, leitura e interpretação oral; a segunda, leitura, interpretação e produção escrita.

6.3.1 Parte I: atividade de leitura e interpretação oral

A proposta de atividade da primeira parte teve como foco a realização da leitura e interpretação oral, com o objetivo de desenvolver a leitura e a compreensão por meio de uma conversa informal, com um público de raríssima participação. A conversa relacionava os temas abordados à realidade dos alunos e da sociedade conhecida por eles, de modo geral.

Nesta atividade de leitura e interpretação oral, o trabalho se deu através de uma folha impressa, contendo cinco tirinhas do personagem Armandinho, e pôde ser realizado com a participação ativa de oito alunos, quando 13 alunos estavam presentes. Todos os discentes receberam a seguinte cópia (Figura 11):



Escola Municipal Professora Célia Sobreira
 Professora: Lorane Guimarães Carvalho
 Aluno(a): _____ - Turma: 803



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com>



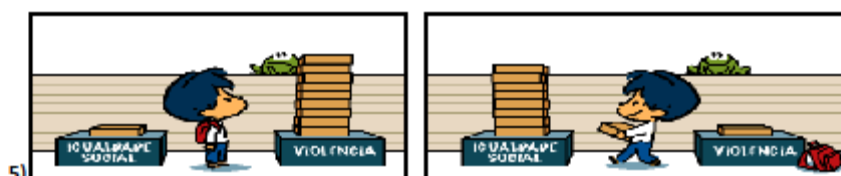
Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com>



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com>



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com>



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com>

Figura 11 - Atividade de leitura e interpretação oral na formatação em que foi apresentada aos alunos da turma 803. (A seguir, veremos cada imagem individualmente).

Fonte: elaborada pela autora

Cada tirinha apresentada foi numerada e possuía um objetivo específico.

Com a intenção de possibilitar a descontração e, talvez, a segurança dos alunos, pedimos para se sentarem em duplas. Propusemos a atividade com perguntas e dissemos que a participação deles, naquele momento, seria de responderem oralmente.

Como incentivo à turma, explicamos que o aprendizado pode ocorrer de formas variadas e que nem sempre se aprende copiando do quadro ou anotando respostas. Ainda acrescentamos que quando manifestamos nossas opiniões e ouvimos o que o outro tem a nos dizer, também aprendemos.

Mediante à explanação feita, deixamos claro que, inclusive, a professora estava ali para aprender com eles, isto é, todos os componentes da sala de aula aprenderiam juntos.

Em resumo, o objetivo desta atividade foi de acompanhar o processo para que os discentes pudessem se sentir confiantes e, também, perceber que ler e interpretar eram habilidades já conhecidas por eles, mas que, por algum motivo, tinham medo e não se sentiam seguros para isso.

Vejamos as análises de cada tirinha apresentada (Figuras 12, 13, 14, 15 e 16):



Figura 12 - 1ª tirinha

Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com>

Objetivos: Recuperar o conhecimento de mundo para relacionar às linguagens verbal e não verbal apresentadas.

Com base na primeira tirinha, fizemos as seguintes indagações e obtivemos estas respostas:

Professora: *Onde costumamos ver esse tipo de placa?*

Resposta esperada: A resposta seria de que aquele tipo de placa pode ser visto em locais onde transitam veículos e pessoas.

Aluno G.S.: *Nas estradas. Serve para o trânsito.*

Aluna K.: *Nas ruas também têm.*

Aluno P. H.: *Serve para pedestres também.*

Aluna T.: *Em qualquer lugar que tem gente ou veículos.*

Professora: *Qual seria a intenção do personagem ao anexar a placa “E pense” ao lado da placa “Pare”?*

Resposta esperada: A placa PARE é uma sinalização de advertência. Sendo assim, a placa anexada poderia estar nos sinalizando sobre a importância de pensar.

Aluno P.H.: *Fazer as pessoas refletirem. Tem muita coisa errada por aí.*

Aluno M.: *Não dá para saber se foi o Armandinho que colocou a placa.*

Aluno E.: *Verdade! Mas ele sempre faz alguma coisa nas histórias.*

Aluna K.: *Gente, as pessoas só querem saber do mundo virtual... ninguém mais se importa com o outro.*

Para mim, ele tá querendo que a gente pense na vida.

Aluna W.: *É para fazer o ser humano pensar. Simples assim!*



Figura 13 - 2ª tirinha

Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com>

Objetivos: Recuperar o conhecimento de mundo para relacionar às linguagens verbal e não verbal apresentadas; trabalhar o lado emotivo e sentimental.

De acordo com a segunda tirinha, as perguntas e as respostas foram:

Professora: *Para você, o que significa dar flores a alguém?*

Resposta esperada: Um gesto de amor, carinho e/ou gratidão.

Aluno G.: Significa que estamos arrependidos. Até quando a pessoa morre, recebe flores.

Aluna T.: Nada a ver!! Dar flores significa que gostamos da pessoa...

Aluno O.: Essa moça é mãe dele. Eu já dei para a minha mãe.

Professora: A quem damos flores?

Resposta esperada: A pessoas quem temos algum tipo de afeto e/ou admiração.

Aluno G.C.: A quem amamos! Se eu tivesse dinheiro, a Rayane sempre receberia.

Aluna R.: Tem gente que dá flor só para ficar de bem.

Aluno P. H.: Também. Até criança dá flores para os adultos... eu dava para minha professora do 1º ano.

Aluna T.: Meu pai deu flores para minha mãe o deixar voltar para casa.

Aluno O.: Eu acho que comprar flores é gastar dinheiro porque não são baratas! Às vezes, é melhor dizer que gosta e tratar a pessoa bem. Tem mulher que não aceita as flores.

Aluna K.: Nunca vi homem receber flores...

Aluno P. H.: Para homem, é melhor você dar planta. Pega meio mal.

(Pausa para as gargalhadas)

Aluno G.: Nada a ver! Homem também pode receber... eu iria gostar.



Figura 14 - 3ª tirinha

Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com>

Objetivos: Trabalhar o lado emocional, recuperando o universo de sentimentos do aluno; “Refletir criticamente sobre as normas morais, buscando sua legitimidade na realização do bem comum.” (PCN: ÉTICA - 3º e 4º CICLOS, 1998, p. 91).

A partir da terceira tirinha, fizemos a seguinte pergunta e as respostas foram:

Professora: *Que tipo de mensagem o personagem quis passar quando diz que o que o deixa triste é o fato de saber que a vida dele é melhor que a de muita gente?*

Resposta esperada: Algo que relacionasse os sentimentos de compaixão e amor ao próximo à realização do bem comum.

Aluno G.: *Ah, professora! Fala das tristezas do mundo... de saber que tem gente pior que a gente.*

Aluno G.C.: *Mesmo sabendo que amanhã pode ser um dia difícil lá em casa, agora que meu pai perdeu o emprego e já tem 60 anos, tenho fé e sou feliz porque tem gente que não tem nada e vive na rua.*

Aluno K.: *Lá em casa também não tá fácil. Somos 5 irmãos, minha avó doente e minha mãe... e ela também tá desempregada.*

(Um minuto de silêncio e reparei os olhos lacrimejantes em quase todos ali presentes.)

Aluna T.: *A gente também pode ajudar a nossa família!!*

Aluna W.: *Eu olho os meus irmãos para a minha mãe fazer os sacolés para vender.*



Figura 15 - 4ª tirinha

Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com>

Objetivos:

Construir uma imagem positiva de si, de respeito próprio e reconhecimento de sua capacidade de escolher e de realizar seu projeto de vida; Compreender o conceito de justiça baseado na equidade, e empenhar-se em ações solidárias e cooperativas; Adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, repudiando as injustiças e discriminações; Valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas. (PCN: ÉTICA - 3º e 4º CICLOS, 1998, p. 91).

Depois da pergunta a seguir, obtivemos como respostas:

Professora: *Vocês veem algum problema na resposta de Armandinho?*

Resposta esperada: Pessoal, mas que pudesse ser envolvida em temáticas em torno da empatia e do respeito.

Aluna W.: *Hoje em dia, tudo é comum! Não vejo.*

Aluno G. C: *Você já pensou que esse carrinho pode ser da irmã dele que tava cansada e não quis mais empurrar?*

Aluna R.: *Se fosse dela, ela também estaria na história.*

Aluno G. C: *Acho que ele pode estar empurrando o carrinho da irmã dele e deu essa resposta para não cair na zoação do amigo.*

Aluno J.: *Professora, me desculpe, sou contra essa “ideologia de gênero” que a senhora está tentando propor. Isso não é certo! Homem brinca de pipa, gude, pique, carrinho... menina, de boneca!*

Professora: *Mas ele não está brincando “de mãe”... Será que não pode ser livre como toda criança e brincar do que quiser? Sabia que a nossa Constituição deixa clara a liberdade de expressão como direito humano ligado à forma de se relacionar com a sociedade?*

Aluna T.: *Nossa, J., pegou pesado! Que pensamento ultrapassado!! Nunca brincou com meninas?*

Aluno J.: *Lá em casa, meu pai não gosta! Sou homem!*

Aluna K.: *Então, não pode vir à escola. Aqui, você faz aulas de Educação Física e trabalho em grupo com as meninas!*

Após a última fala, a diretora foi até a sala e interrompeu a atividade para saber do que se tratava, pois um aluno, em especial, enviou mensagem para o seu pai que foi, imediatamente, até a escola, indignado, dizendo que não aceitava que seu filho estivesse numa aula sobre “ideologia de gênero”.

Necessário foi que encerrássemos a aula e nos retirássemos, faltando 10 minutos para o final da aula, e não pudemos, assim, dar continuidade à interpretação de número 5 que seria a última. (Figura 16)

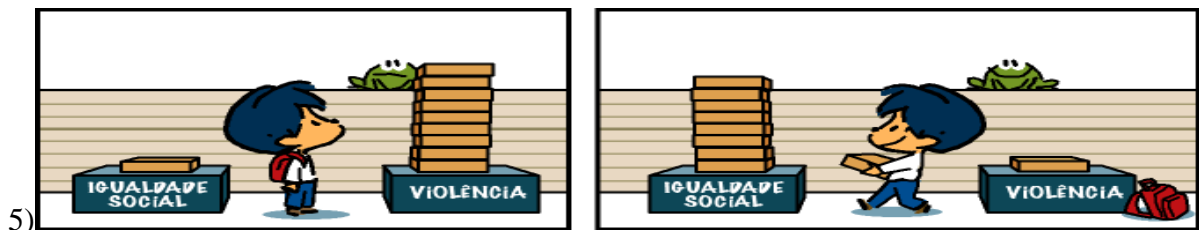


Figura 16 - 5ª tirinha: (não foi trabalhada)

Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com>

Objetivos:

Reconhecer a presença dos princípios que fundamentam normas e leis no contexto social; Refletir criticamente sobre as normas morais, buscando sua legitimidade na realização do bem comum; Compreender a vida escolar como participação no espaço público, utilizando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade justa e democrática. (PCN: ÉTICA - 3º e 4º CICLOS, 1998, p. 91).

De acordo com os questionamentos feitos pela professora, a interpretação da quinta tirinha aconteceria a partir desta pergunta:

Professora: *Vocês acham que o gráfico de Armandinho faz sentido?*

Resposta esperada: A resposta seria positiva, uma vez que muitas informações que assistimos, ouvimos ou lemos, principalmente pelos meios de comunicação, nos apontam tal relação.

Infelizmente, por causa da presença do responsável, não podemos prosseguir. Mas nos demos por satisfeitas, já que conseguimos concluir grande parte da atividade com a participação ativa de mais da metade da turma.

Em síntese, de acordo com as interpretações orais dos alunos, dentro dos sentidos que poderiam ser apreendidos, observamos que o conhecimento prévio utilizado resgatou não só o esperado. Foi além: pensaram nas pessoas e nos sentimentos de amor e de respeito ao próximo, levantando questões importantes e pertinentes em nossa sociedade. Conseguiram chegar a uma resposta, por exemplo, como aconteceu com o caso da placa na primeira tirinha,

relacionando a função daquele tipo de sinalização para chegar ao consenso de onde costumam ver.

Assim, observamos a construção de sentido interpretada pela Teoria Semiociológica na qual

(...) a semiotização de mundo não se [encerrou] no mundo significado: [houve] também o processo de *interpretação*, onde o mundo significado [passou] a ser um *mundo interpretado*. O outro, numa relação de transação com seu interlocutor, [interpretou] este mundo significado, segundo seus próprios parâmetros. (PIRES, 2010, p. 2).

Sobre isso, Corrêa-Rosado (2014, p. 5) afirma que “(...) o sujeito que interpreta cria hipóteses sobre o saber do sujeito que [comunica], sobre o ponto de vista deste último em relação ao dito e em relação ao que ele acha que o seu sujeito [interpretante] sabe sobre o dito.”.

Diante das informações expostas, podemos dizer que a ideologia de gênero foi um tema surpreendente na interpretação, talvez por ter sido um assunto muito abordado pelos diferentes meios de comunicação. Levantaram esta questão que não era esperada por mim e puderam ouvir o que os outros alunos tinham a dizer sobre o assunto. Relacionaram os seus próprios conhecimentos de mundo e ampliaram o conteúdo proposto na tirinha.

A estratégia de leitura e interpretação oral, feita por uma conversa informal, nos permitiu observar os alunos que em outros contextos de mediação pedagógica não apresentavam um interesse e bom desempenho. Nessa etapa, eles conseguiram participar e mostrar um resultado favorável.

Tendo em vista o trabalho com a oralidade, entendemos que poderiam ser desenvolvidas diversas formas na sala de aula. Uma dessas formas de desenvolvimento seria no tipo de interlocução apresentado, isto é, na interpretação que poderia acontecer de modo oral. E que, ainda, poderia ocorrer conjuntamente quando numa atividade dialógica, na conversa em grupo, os alunos interagem entre si, mediados pelo professor, e trocavam informações. Essa seria também uma proposta de desenvolvimento da leitura crítica.

O letramento crítico é uma forma de desenvolver a competência comunicativa do aluno relacionando os diversos textos que circulam na sociedade aos seus contextos específicos: do seu grupo social, da sua comunidade, da sua vivência; dando abertura a diferentes leituras e interpretações. Sobre isso, Mattos e Valério (2010, p. 148-149) dizem que

Os textos, orais, escritos e / ou multimodais, a que o aprendiz tem acesso, assim como as atividades que desempenham, devem, então, permitir não só a percepção da

heterogeneidade dentro e entre as culturas mas também o desenvolvimento de um olhar distanciado e crítico com relação aos conteúdos informados pelo texto.

Ter criticidade “significa assumir a responsabilidade por nossas leituras e reconhecer nosso papel na construção dos saberes e dos sentidos que atribuímos aos textos, nunca naturais, mas necessariamente fabricados, e relativos a um contexto específico.” (TAGATA, 2017, p. 390).

Sob esse aspecto, Charaudeau (2001, p. 3) deixa claro que

a construção do sentido [é estabelecida], através de qualquer ato da linguagem, [vindo] de um *sujeito* que é direcionado para outro sujeito, dentro de uma *situação* específica de *troca*, o que parcialmente sobredetermina a escolha *dos recursos de linguagem* que podem ser utilizados.

De fato, analisamos que, para a Semiolinguística, os alunos foram alvo de um texto na posição de sujeitos destinatários (TUD) pela relação da linguagem construtora de sentido ocorrida pelo acionamento dos seus saberes, suas visões de mundo, durante o processo de interpretação que traz sentido e significado.

6.3.2 Parte II: atividade de leitura e compreensão

Consistiu na execução de uma atividade de leitura e compreensão, tendo o objetivo de promover a capacidade de reflexão crítica juntamente com o desenvolvimento da escrita.

O trabalho se deu através de uma folha impressa, contendo 4 questões, objetivas e discursivas, com 2 tirinhas de personagens diferentes e a terceira do Armandinho.

O exercício foi realizado com a participação ativa de todos os 18 alunos presentes. Seu objetivo geral foi de observar a sensibilização do aluno em torno das temáticas abordadas, e, conseqüentemente, perceber sua posição sobre os valores ético-morais. Cada discente recebeu a seguinte cópia (Figuras 17 e 18):

Nome: _____

Turma: _____

Exercícios - Interpretação Textual em Tirinhas

Questão 1) Considere a tira abaixo para responder às duas questões que seguem:

a) O que a fala da Magali, no segundo quadrinho, revela sobre seus antigos hábitos alimentares?



b) Por que, no último quadrinho, o Cebolinha saiu correndo?

- Leia o texto seguinte e responda às questões 2 e 3.



Questão 2) A imagem mostra que o último homem na fila

- segura um monitor e uma CPU de computador, pois achou que ali seria aplicada uma vacina para combater o vírus que causa dependência do Facebook e do WhatsApp.
- foi tomar vacina contra o vírus que o computador causa nas pessoas.
- entendeu errada a placa que diz: "Vacina contra vírus" e levou o seu computador para vacinar contra os vírus que podem danificá-lo.
- estava ali para entregar o computador que havia consertado.

Figura 17 - Atividade de leitura e interpretação escrita na formatação em que foi apresentada aos alunos da turma 803. (continua)

Questão 3) Qual pergunta abaixo substitui adequadamente o ponto de interrogação do personagem que está olhando para o homem segurando o computador?

- (a) Por que você está com um computador na fila de vacinação?
- (b) Você tem medo de vacina?
- (c) Quantos vírus tem o seu computador?
- (d) Você e seu computador estão se prevenindo contra vírus?

Questão 4) Armandinho é um menino que, muitas vezes, nos traz valiosas reflexões. Sabendo disso, leia a tirinha para responder as sentenças abaixo:



a) O garotinho caracterizou o coração como “de ferro” e “de carne” para

- () dizer que o coração nunca sangra.
- () diferenciar as formas de sentimentos.
- () mostrar que o coração de ferro também sangra.
- () retratar o avanço da medicina.

b) Depois de fazer a leitura do texto acima, explique sobre a reflexão que o personagem traz para nós, leitores, quando diz que o coração dele sangra todo dia:

Figura 18 - Continuação (A seguir, veremos cada imagem individualmente).

Fonte: elaborada pela autora

A atividade, bem como seus respectivos objetivos, produzida e aplicada na turma, foi descrita a seguir pelas figuras 19, 20, 21, 22, 23 e 24:

Exercícios - Interpretação Textual em Tirinhas

Questão 1) Considere a tira abaixo para responder às duas questões que seguem:

a) O que a fala da Magali, no segundo quadrinho, revela sobre seus antigos hábitos alimentares?



Figura 19 - Letra “a” da questão 1

Objetivo: Levar o aluno a compreender, por meio da fala da Magali (pressuposto), no primeiro quadrinho, que a personagem não possuía hábitos alimentares saudáveis anteriormente, porque ela afirma que não vai mais comer carnes gordurosas e frituras, o que gera o segundo pressuposto de que é assim que ela se alimentava antes.

b) Por que, no último quadrinho, o Cebolinha saiu correndo?

Figura 20 - Letra “b” da questão 1

Objetivo: Provocar o acionamento do conhecimento prévio de que o nome do personagem “Cebolinha” se refere a uma verdura (cebolinha) ou a um vegetal (diminutivo de cebola).

- Leia o texto seguinte e responda às questões 2 e 3.



Questão 2) A imagem mostra que o último homem na fila

- (a) segura um monitor e uma CPU de computador, pois achou que ali seria aplicada uma vacina para combater o vírus que causa dependência do Facebook e do WhatsApp.
- (b) foi tomar vacina contra o vírus que o computador causa nas pessoas.
- (c) entendeu errada a placa que diz: "Vacina contra vírus" e levou o seu computador para vacinar contra os vírus que podem danificá-lo.
- (d) estava ali para entregar o computador que havia consertado.

Figura 21 - Questão 2

Objetivo: Analisar se o aluno aciona o conhecimento prévio de que computadores também podem contrair vírus que os danificam.

Questão 3) Qual pergunta abaixo substitui adequadamente o ponto de interrogação do personagem que está olhando para o homem segurando o computador?

- (a) Por que você está com um computador na fila de vacinação?
- (b) Você tem medo de vacina?
- (c) Quantos vírus tem o seu computador?
- (d) Você e seu computador estão se prevenindo contra vírus?

Figura 22 - Questão 3

Objetivo: Gerar no aluno a reflexão de que a vacinação contra vírus que a tirinha apresenta é condizente com os vírus biológicos que causam doenças nos seres humanos, e, portanto, não são referentes aos vírus eletrônicos – programas que causam danos ao computador.

Questão 4) Armandinho é um menino que, muitas vezes, nos traz valiosas reflexões. Sabendo disso, leia a tirinha para responder às sentenças abaixo:



a) O garotinho caracterizou o coração como “de ferro” e “de carne” para

- dizer que o coração nunca sangra.
- diferenciar as formas de sentimentos.
- mostrar que o coração de ferro também sangra.
- retratar o avanço da medicina.

Figura 23 - Letra “a” da questão 4

Objetivo: Avaliar a compreensão dos discentes a respeito das metáforas coração “de ferro” e “de carne” em relação aos sentimentos de indiferença e de solidariedade, respectivamente, em meio às situações sociais do dia a dia.

b) Depois de fazer a leitura do texto acima, explique sobre a reflexão que o personagem traz para nós, leitores, quando diz que o coração dele sangra todo dia:

Figura 24 - Letra “b” da questão 4

Objetivo: Fomentar, a partir da multimodalidade, que o aluno produza o entendimento de que a metáfora de o coração “sangrar todo dia” reporta-se ao fato de o personagem Armandinho ficar triste, magoado, quando vê situações de falta de amor ao próximo em seu cotidiano.

De modo a propiciar uma eficiente observação do quantitativo das respostas relacionadas às questões das atividades, elaboramos os gráficos seguintes, com suas respectivas análises (Figuras 25, 26, 27, 28, 29 e 30):

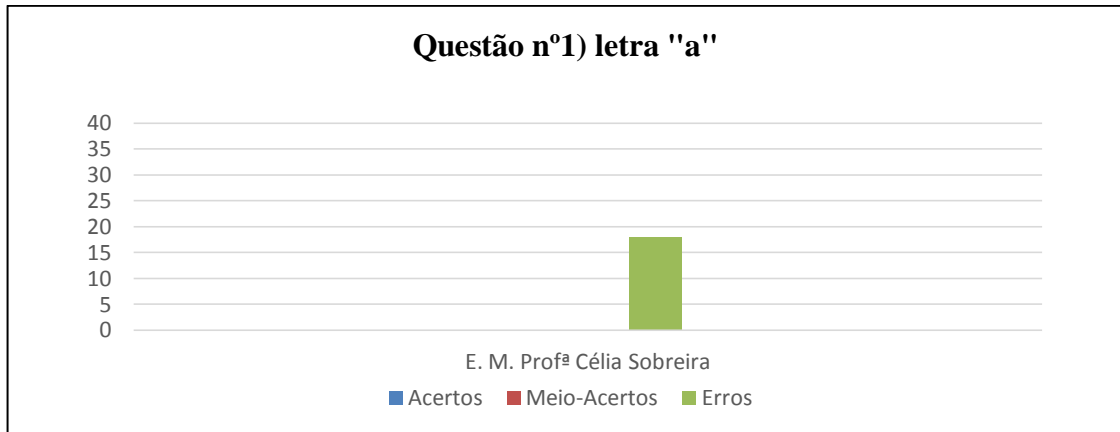


Figura 25 - Gráfico com o quantitativo de respostas relacionadas à letra “a” da questão 1

Fonte: elaborada pela autora

Análise: Os alunos obtiveram o resultado menos esperado: nenhum acerto foi constatado, pois todos associaram a fala de Magali, no segundo quadrinho, ao fato de ela gostar muito de melancia.

Com base no que a personagem Magali fala com os colegas no primeiro quadrinho: “*Pra mim, chega de carnes gordurosas e frituras*”, a resposta por nós esperada seria a de que a personagem não se alimentava de forma saudável ou que comia carnes gordurosas e frituras.

Esse resultado não foi esperado pela professora por pensar que a classe já conhecesse os personagens da Turma da Mônica. Nesse sentido, a docente desconsiderou o fato de que o leitor fosse ter dificuldade em construir significado a partir dos seus conhecimentos prévios. (Cf. SOLÉ, 1998, p. 22).

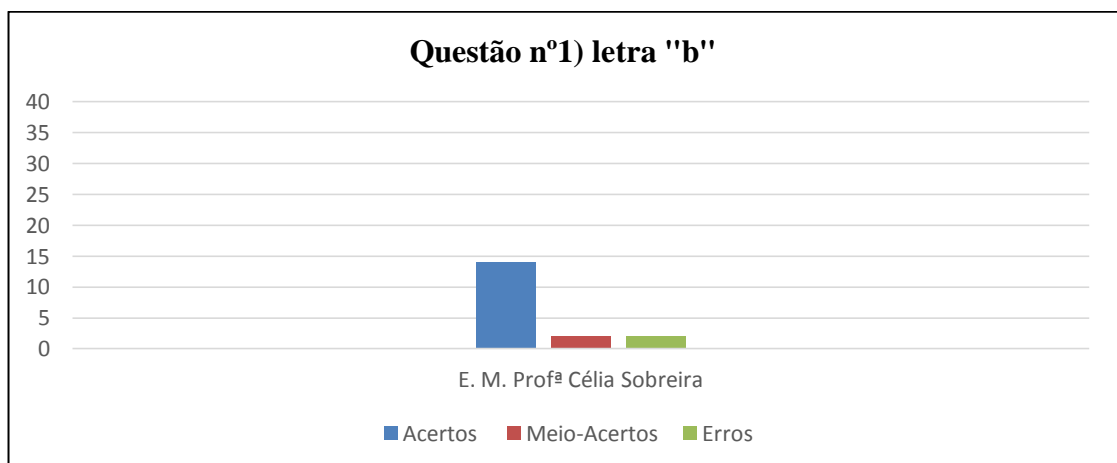


Figura 26 - Gráfico com o quantitativo de respostas relacionadas à letra “b” da questão 1

Fonte: elaborada pela autora

Análise: Nessa questão, esperávamos que os alunos conseguissem compreender que o personagem Cebolinha saiu correndo, uma vez que ele ficou com medo de a Magali querer “comê-lo”, visto que seu nome se refere a uma verdura (cebolinha) ou a um vegetal (diminutivo de cebola).

Como na questão anterior, aqui, o aluno precisava conhecer os personagens para, então, ativar seu conhecimento prévio e resgatar as informações pertinentes ao fato de o Cebolinha fugir de Magali. No entanto, esperava-se que o aluno já trouxesse tal informação em sua bagagem de experiências e, por isso, não foi trabalhada pela professora que deixou de estabelecer a relação “do mundo dos alunos com as ideias do autor.” (VARELA, 2008, p. 44-47).

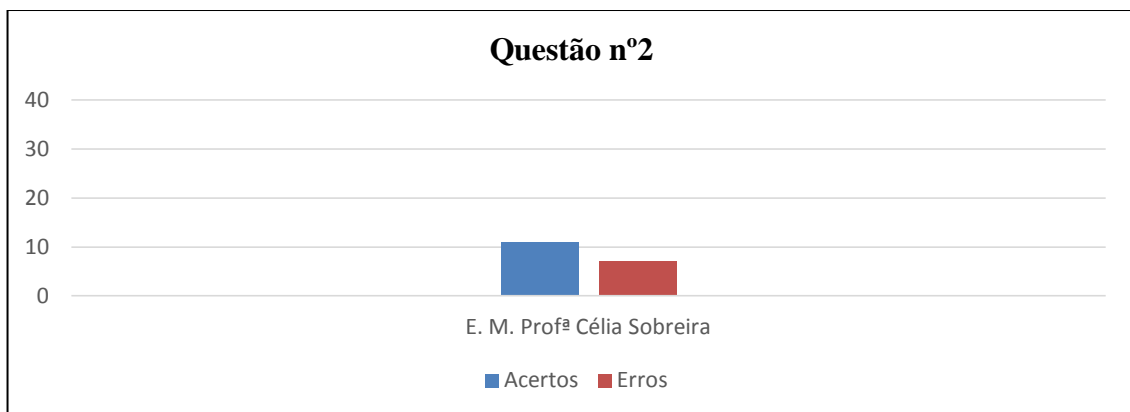


Figura 27 - Gráfico com o quantitativo de respostas relacionadas à questão 2

Fonte: elaborada pela autora

Análise: Para essa questão, que tem como base o conhecimento prévio dos discentes, a única resposta apropriada é a letra c, já que ela mostra que o personagem se equivocou ao levar o computador dele para a fila de vacinação.

Embora o computador possa conter vírus, a fila apresentada é a de um ambiente relacionado à saúde (talvez um posto médico) e não ligado à manutenção de computadores, fato confirmado pelo personagem que está tomando a injeção dentro da sala à esquerda.

O resultado demonstrado pelo gráfico retrata que parte dos alunos apresentou dificuldade em estabelecer a leitura dos elementos verbais e não verbais descritos pela tirinha. Por esse motivo, não associou ao fato de que a ilustração exibe uma fila de vacinação tão comum em postos médicos.

Perante tal informação, com base nos PCN: LP (1998, p. 24), percebeu-se a necessidade de uma interação dialógica como “estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões [e] a negociação de sentido (...)”, por exemplo.

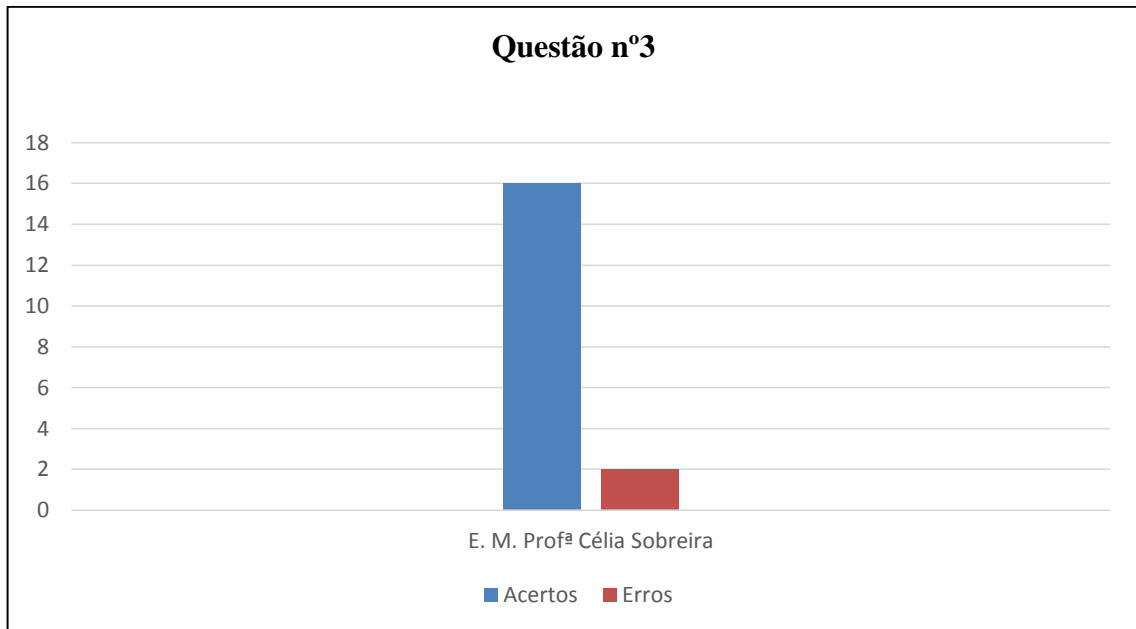


Figura 28 - Gráfico com o quantitativo de respostas relacionadas à questão 3

Fonte: elaborada pela autora

Análise: Para essa pergunta, em sequência à de nº2, os alunos precisaram mobilizar os conhecimentos prévios acerca do fato de que a fila de vacinação é para a saúde humana e não para a manutenção de computadores. A resposta correta é a letra a.

Nessa questão, quase todos os alunos responderam corretamente. Portanto, através de Silva (2017, p. p.6-7), constatou-se que a imagem foi utilizada para referenciar uma possível realidade que foi descrita. Em outras palavras, pôde-se afirmar que o modo de construção do texto trouxe “contribuições substanciais nas formas como as pessoas [elaboraram] sentidos.” (OLIVEIRA, J. 2015, p. 22).

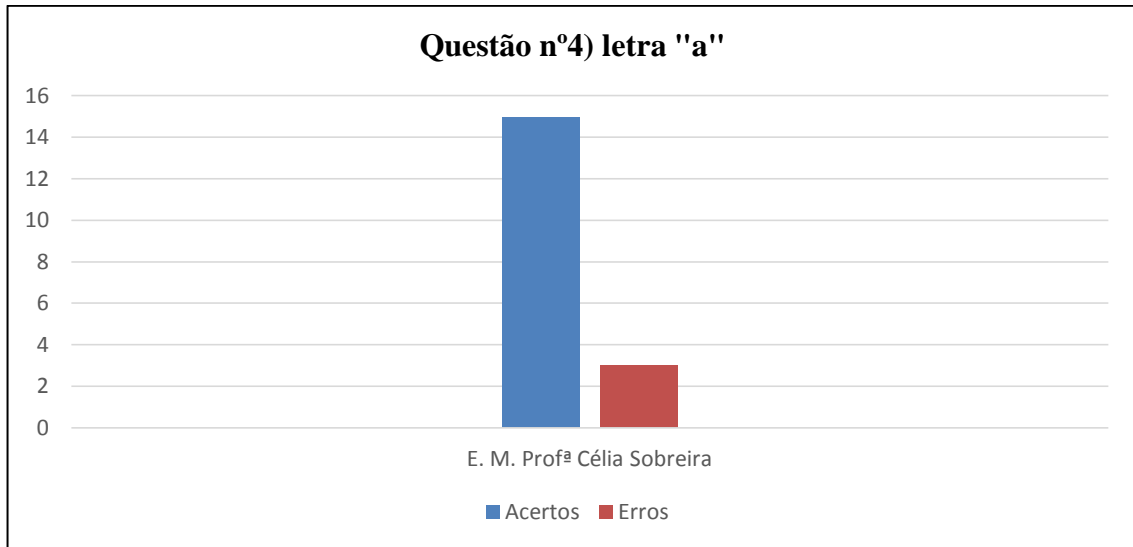


Figura 29 - Gráfico com o quantitativo de respostas relacionadas à letra “a” da questão 4

Fonte: elaborada pela autora

Análise: Ao responder essa questão, o discente precisava refletir e compreender que as expressões coração “de ferro” e coração “de carne” são metáforas para os sentimentos ruins e bons, respectivamente, que as pessoas têm. Portanto, a resposta pertinente é a letra b, que traz a diferenciação das formas de sentimento.

De acordo com o gráfico apresentado, verificou-se que a maioria dos alunos chegou à resposta correta, porque “conseguiu apropriar-se também do conhecimento de mundo da sua sociedade, letrando-se como cidadão crítico e participativo.” (BAPTISTA, 2014, p. 10).

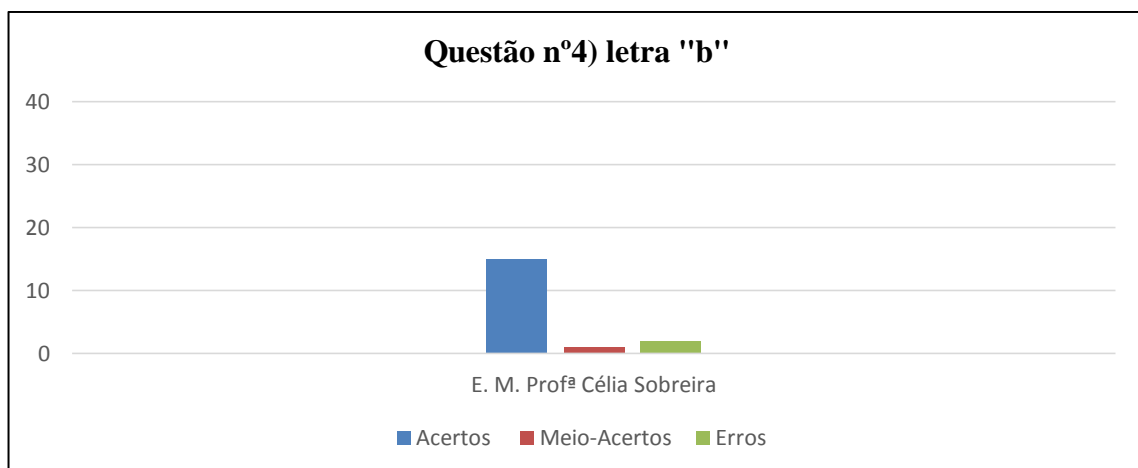


Figura 30 - Gráfico com o quantitativo de respostas relacionadas à letra “b” da questão 4

Fonte: elaborada pela autora

Análise: As respostas esperadas para a resolução dessa indagação estão todas voltadas para a reflexão de que Armandinho sofre, fica triste, solidariza-se, compadece-se ou se magoa com as situações de injustiça social, de pobreza ou até mesmo de vícios a que muitas pessoas estão expostas nas ruas diariamente.

Mediante ao conteúdo exposto, observou-se que grande parte dos alunos fez uma boa leitura tanto dos elementos textuais verbais quanto dos não verbais. Partindo dessa informação, entende-se que a união de tais elementos fortaleceu a maneira de apresentação e de expressão da leitura. (INGLES, 2014)

Nesse sentido, analisou-se que a maior parte da turma conseguiu estabelecer uma compreensão da mensagem das tirinhas a partir da conciliação com suas próprias experiências. Ao fazer a leitura, os alunos deram significados únicos ao texto, construídos pela própria experiência de vida enquanto leitores. (SILVA, 2016).

Essa estratégia de leitura e compreensão, através da atividade, permitiu a obtenção de um melhor resultado dos alunos na questão 4, do personagem Armandinho, que de certa forma trabalhou o tema transversal ética e possibilitou maior autonomia e segurança, por parte deles, para alcançar uma resposta reflexiva e crítica.

Por fim, também se notou que os alunos conseguiram mesclar o conhecimento prévio com a informação apresentada na terceira tirinha, por exemplo, a ponto de se envolverem afetivamente e emocionalmente com a história contada na questão 4.

Esse resultado foi esperado porque, segundo Fonseca e Scorzoni (2016, p. 50), a leitura favorece “a percepção de que os textos são janelas ou portas que se abrem para o mundo, para o outro e para as vivências do próprio leitor.”. E, de acordo com Silva (2016, p. 33), “(...) aquilo que lemos/interpretamos de uma determinada forma é uma atribuição de sentidos que damos a um texto de acordo com a nossa visão de mundo.”.

7 ATIVIDADES PROPOSTAS EM SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Agora que já fomos capazes de mostrar ao aluno que a sala de aula pode ser um lugar de desenvolvimento da leitura, e que aprender é muito mais copiar do quadro, é participar, é interagir, é falar, manifestar suas opiniões para formar novos conceitos somando aos antigos que já sabem, daremos continuidade ao trabalho.

Nesta próxima etapa, asseguramos o desenvolvimento da leitura e da compreensão pelas interpretações, capacitando a reflexão crítica dos valores ético-morais apresentados nas histórias do personagem Armandinho por meio das propostas didáticas.

E, assim, registramos a necessidade do tema transversal ética para a promoção da autonomia e, conseqüentemente, da aprendizagem significativa da língua materna, tão importante para a inserção e interação social, estimulada pelo letramento crítico.

Desejamos, através da estratégia encontrada, ainda que superficialmente, oferecer um norte, uma possibilidade para as dificuldades que os professores, em geral, possam encontrar na sala de aula. Sendo assim, aqui nesta seção, apresentamos uma proposta de atividades aplicadas por intermédio da Sequência Didática (SD) que levou em consideração as três etapas de leitura - pré-leitura, leitura e pós-leitura – abordadas por Isabel Solé (1998) em sua obra “Estratégias de Leitura”, na qual explicou que a leitura quando construída em etapas facilita o desempenho do leitor na construção do sentido e na significação atribuída ao que foi lido.

7.1 Conhecendo os Caminhos Percorridos

Após realizarmos as atividades de diagnose como um passo inicial, um meio para a geração de confiança do aluno, percorremos o caminho da abordagem qualitativa e de natureza aplicada que se utiliza da pesquisa-ação como procedimento metodológico.

As atividades foram organizadas em etapas e se realizaram por intermédio de uma sequência didática com base nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), que abordaram a SD como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, cuja finalidade é contribuir para o melhor domínio de um gênero de texto e, também, permitir o acesso a diferentes práticas de

linguagem. Nesta perspectiva, os autores citados descreveram a estrutura de sequência didática pelo seguinte esquema (Figura 31):

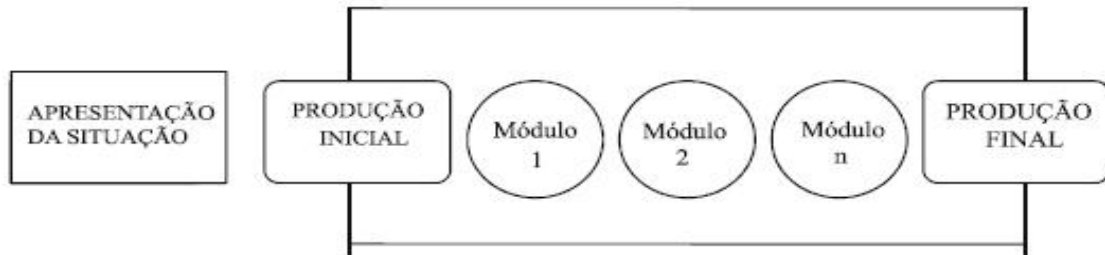


Figura 31 - Esquema da sequência didática

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 95-128), cada etapa do planejamento de uma sequência didática poderia ser descrita desta forma:

1ª etapa: Apresentação da situação – Exposição ao aluno do conteúdo e do procedimento que será adotado. Fase de conhecer a importância do que será trabalhado. Esta etapa trabalha com o acionamento do conhecimento prévio do aluno com intuito de elaborar as ações futuras.

Como possíveis abordagens de levantamento dos conhecimentos, poderíamos sugerir a organização de uma roda de conversa ou a elaboração de desenhos para os alunos exporem seus conhecimentos oralmente, ou ainda, pedir uma produção escrita que sirva para diagnosticar o que os alunos já sabem sobre os assuntos.

2ª etapa: Produção inicial (primeira produção) – A primeira produção é realizada de forma simplificada e direcionada a partir de um diagnóstico feito com um público específico, neste caso, a turma. Nesta etapa, o aluno é avaliado formativamente com o objetivo de definir os pontos de intervenção por parte do professor; auxiliar o docente na adaptação dos módulos de acordo com as capacidades e necessidades reais dos alunos; determinar o percurso que ainda será percorrido pelo aluno, trabalhando as possíveis dificuldades.

3ª etapa - realizada em três módulos:

Módulo I - Fase de trabalhar dos problemas por diferentes níveis. O contexto da produção, o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo são levados em conta no 1º módulo.

Módulo II - Aqui, no 2º módulo, o trabalho se dá a partir de atividades e exercícios variados que analisam e observam o texto, por exemplo. Tarefas simplificadas de produção textual e a elaboração de uma linguagem comum também são exercitadas.

Módulo III – Nesta parte, as aquisições dos conteúdos são capitalizadas e ocorre uma verificação dos procedimentos previstos. É uma etapa de constatações.

Sendo assim, nos baseando nas concepções de Dolz, Noverraz e Schneuwly para realizarmos nossa pesquisa, utilizamos os seis diferentes momentos descritos pelos autores acima que tiveram a duração de seis aulas a partir da etapa de apresentação da situação, encerrando na etapa de produção final.

Nossa sequência didática foi desenvolvida na sala de aula e descrita a seguir juntamente com seus objetivos, suas metodologias e suas análises e discussões. Com este quadro, podemos ter uma noção da organização do conteúdo e da finalidade das etapas que serão vistas (Quadro 2):

Quadro 2 - Etapas da Sequência Didática

Etapas da SD:	Conteúdos trabalhados:
Apresentação da situação	Introdução ao que será feito.
Produção inicial	Acionamento do conhecimento prévio. / Fase da Pré-leitura.
Módulos I/ II/ III	Leitura e compreensão do texto a partir das interpretações realizadas. / Fase da Leitura
Produção Final	Etapa de compreensão e de interpretação da ideia central do texto. / Fase da Pós-Leitura

Fonte: elaborado pela autora

Nossa ideia principal de trabalhar com um conjunto de atividades interligadas se deu com a intenção de trazer significado à aprendizagem do aluno e de avaliar o seu desenvolvimento a partir de todo conteúdo trabalhado.

De acordo com as considerações de Souza e Girotto (2011, p. 02), “fomentar sequências didáticas, em que a leitura seja ensinada sob o ponto de vista da enunciação e da dialogia, da compreensão, da atribuição de sentidos, torna-se essencial. E, para isso, há a exigência de uma aprendizagem sistemática no interior da sala de aula.”.

Diante da citação acima, acreditamos que elaborar uma proposta de atividade em fases poderia trazer segurança e autonomia ao processo de aprendizagem do aluno, atuando na construção do pensamento crítico-reflexivo que passaria a ser favorecido pela compreensão leitora estimulada por temáticas importantes e necessárias para a formação do indivíduo enquanto ser social. Desse modo, apresentamos nosso trabalho pelas etapas desta sequência didática criada por nós:

7.1.1 Apresentação da situação

Parte introdutória da SD – durou uma aula de 50 minutos e contou com a participação efetiva de 21 alunos.

Os objetivos da apresentação da situação foram: trazer esclarecimentos aos alunos sobre o trabalho que seria desenvolvido nas próximas etapas da atividade; e sensibilizá-los para a importância da pesquisa, partindo de uma análise geral a respeito dos conteúdos trabalhados nas atividades diagnósticas.

De acordo com a metodologia adotada, a primeira etapa da sequência didática foi desenvolvida a partir de uma conversa informal de conscientização sobre a necessidade do trabalho que seria realizado e da importância da temática abordada, uma vez que anteriormente encontramos dificuldade em despertar o interesse dos alunos da turma 803 pelo cotidiano das aulas e decidimos interferir adotando estratégias apropriadas ao público em questão.

A professora explicou, aos 21 alunos presentes, que faria um trabalho diferenciado e ressaltou que as próximas atividades seriam apresentadas em etapas com a finalidade de analisar o progresso do rendimento geral da 803 em relação ao desempenho da prática leitora dos educandos.

Após ter conversado com a turma sobre a falta de correspondência dos alunos às expectativas da professora, pelo desinteresse dos alunos que, desmotivados, não se sentiam parte daquele contexto, a docente esclareceu que decidiu trabalhar a leitura por um novo ângulo, no qual eles se familiarizariam com os textos e com os temas abordados.

Desse modo, foi elucidado que as atividades trabalhadas anteriormente serviram para diagnosticar não só o desempenho da turma, mas para auxiliar a professora na escolha do gênero textual e dos assuntos que seriam interessantes e facilitadores do desenvolvimento da prática leitora dos alunos da turma 803.

Além disso, como resultado, a professora ressaltou que essa nova maneira de trabalhar a leitura poderia despertar o interesse deles pela participação das aulas e, conseqüentemente, oportunizá-los a uma aprendizagem significativa.

Conforme afirma Fonseca e Scorzoni (2016, p. 49), a leitura é “um aspecto fundamental no ensino-aprendizagem de língua portuguesa (...)” e, por isso, faz-se necessária uma mediação eficaz por parte do professor. O ato de ler precisa produzir sentido ao aluno para que, de fato, ele consiga desenvolver a sua habilidade leitora e, sobre isso, Solé (1998, p. 47) argumenta que “(...) se ensinarmos um aluno a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, estamos fazendo com que ele aprenda a aprender, isto é, com que ele possa aprender de forma autônoma em uma multiplicidade de situações.”.

Sendo assim, depois das explanações feitas, foi reiterado e aceito pelos alunos um acordo de compromisso com a frequência (sugerido pela professora) durante a realização das próximas etapas, uma vez que estávamos no 4º bimestre e a evasão é significativa nesse período. Desse modo, a aula foi encerrada com a exposição oral do caminho que seria seguido na próxima etapa.

Análise e discussão: Como fase de apresentação da situação, obtivemos um bom retorno dos alunos - os mesmos que anteriormente apresentavam desinteresse pelo ambiente da sala de aula e pouca motivação em dar atenção às propostas da professora.

A turma se mostrou interessada em ouvir a apresentação dos assuntos e dos procedimentos adotados para a realização da SD, como também, solícita em participar de uma pesquisa acadêmica. E, enquanto todos escutavam as explanações, um grupo de alunos manifestou alguns questionamentos e obtiveram as seguintes respostas:

Aluna R.: *Vai valer ponto?*

Aluno O.: *Quanto valerá?*

Resposta da professora: *O trabalho que faremos em etapas, chamado de sequência didática, não valerá ponto. Ou seja, as atividades que desenvolveremos não serão avaliadas por nota.*

Aluna W.: *Mas nós seremos avaliados?*

Resposta da professora: *Sim. Através das atividades sequenciadas, analisaremos o progresso na aprendizagem da turma.*

Aluno G.: *Qual será o tempo de duração?*

Resposta da professora: *Será de, aproximadamente, 5 aulas a contar com a de hoje.*

Aluno J.: *Vamos fazer uma atividade por dia?*

Resposta da professora: *Provavelmente, sim. Mas só teremos a confirmação depois de iniciarmos a próxima etapa e verificarmos as reais necessidades da turma.*

Partindo das considerações acima, a professora encerrou a primeira etapa da SD que ocorreu por intermédio de uma aula expositiva com o foco direcionado à apresentação da situação.

Em síntese, constatou-se que a linguagem foi a principal ferramenta de interação, a base utilizada na apresentação inicial. Através dela, foi possível ter “acesso à informação, [expressar e defender] pontos de vista, [partilhar ou construir] visões de mundo, [produzindo] cultura.” (PCN: LP, 1998, p. 19).

7.1.2 Produção inicial

Etapa de antecipação da leitura: *a pré-leitura*

2ª Parte da SD: Parte de levantamento das opiniões – teve a duração de uma aula de 50 minutos e a participação de 19 alunos.

A produção inicial foi constituída pelos seguintes objetivos: possibilitar a ativação do conhecimento prévio do aluno com base nos conteúdos abordados pelas atividades diagnósticas; trazer previsões sobre o gênero, personagem e assuntos que seriam trabalhados; e, ainda, auxiliar na determinação e adaptação dos módulos.

Com base na metodologia, a segunda parte da sequência foi trabalhada a partir das previsões da turma, consoantes à ativação do conhecimento prévio que possibilitou aos alunos, “seres sociais que participam das trocas languageiras” (CHARAUDEAU, 2003, p. 26), a aplicação das suas vivências e experiências na construção da interpretação que fariam como sujeitos interpretantes (TUd).

Desse modo, ao trazerem suas impressões pessoais aos conteúdos que estavam sendo relembrados e discutidos pela professora, sujeito comunicante (EUE), os alunos partiriam das suas expectativas de significação e, como descreve a Teoria Semiolinguística, poderiam construir um olhar crítico em relação ao conteúdo do texto.

A professora iniciou a parte da produção inicial explicando que mostraria as atividades já trabalhadas anteriormente para que a turma pudesse assimilar os fatores motivadores da construção da sequência didática que estava sendo realizada. Com o auxílio do *data show*, na sala de aula, as atividades diagnósticas foram expostas a fim de facilitar o entendimento da turma sobre a necessidade de um trabalho diferenciado e produtivo. Por uma roda de conversa, a retrospectiva das seguintes atividades diagnósticas foi feita:

Diagnose I: Trabalho com o livro didático (Figura 32):

Projeto Sonho Brasileiro analisa perfil do jovem

Estudo da Box1824 mostra que nova geração tem comportamento mais coletivo e atuante

Os jovens de 18 a 24 anos apresentam orgulho em ser brasileiros e otimismo quanto ao futuro do país, de acordo com o Projeto Sonho Brasileiro, divulgado nesta segunda-feira (13), pela Box1824, empresa com atuação no mapeamento de tendências de comportamento. A nova geração demonstra também um comportamento mais coletivo e atuante na sociedade.

89% dos jovens disseram ter orgulho do país, enquanto 11% afirmaram ter vergonha. E 75% pensam que o Brasil está mudando para melhor. De acordo com Gabriel Milanez, sociólogo, o resultado reflete dois aspectos: "Pelo viés interno, o Brasil está melhor do que no passado, é um lugar onde as coisas são possíveis; e pelo lado externo, o mundo está reconhecendo o país", diz.

Entre os quesitos de projeção, somente o confronto entre ética e corrupção é pessimista. 43% dos participantes analisam que a nação estará mais próxima da corrupção nos próximos anos do que da ética, que ficou com 38%.

De acordo com o projeto, a nova juventude [...] foge de conceitos como bipolarização e acredita, 92%, em ações pequenas que aos poucos vão transformando a realidade das pessoas.

A "Brasília política", como denominam a "política velha", já não diz muito para eles, em um cenário em que 59% afirmam não ter partidos políticos e 83% analisam que os políticos se afastaram da essência da atividade da política.

Essa postura também reflete no universo do consumo, em um quadro que os jovens consideram de demanda elevada, como explica Milanez. "O consumo para eles é uma atitude política. Têm uma visão mais crítica das empresas e cobram um papel social delas. Eles não esperam marcas que se posicionem pelo discurso, mas que ajam. E transparência é uma palavra muito forte, no âmbito do governo ou das empresas".

A pesquisa chegou também ao que se denominou de "transformadores" ou "jovens-pontes", pessoas que se caracterizam por agir nas mais diversas áreas, seja em projetos socioeducativos, de cultura ou economia comunitária.

"Todos eles acreditam que estão transformando a sociedade. Se pegarmos essas microrrevoluções teremos um impacto muito grande", defende Carla Mayumi, sócia da Box1824. 8% dos entrevistados se encaixam nesse perfil, o que significaria dois milhões de jovens; se aplicado o percentual ao total de brasileiros com faixa etária de 18 a 24, cerca de 26 milhões, segundo dados do IBGE.

A pesquisa, na fase quantitativa realizada pelo Datafolha, entrevistou 1784 pessoas de 173 cidades em 23 estados do Brasil, com perfis sociais distintos, das classes A a E.

Na fase qualitativa, foram entrevistados jovens das classes A, B e C que residem nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Recife e Porto Alegre.

[...]

BONFIM, Marcos. Exame.com, 14 jun. 2011. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/marketing/noticias/projeto-sonho-brasileiro-analisa-perfil-do-jovem>>. Acesso em: 15 jan. 2015.



Box1824: nova juventude tem "drivers", como hiperconexão, não dualismo e microrrevoluções que a difere das gerações anteriores.

Professor, se desejar ampliar o universo de leitura sobre adolescência, o Manual traz algumas indicações de leitura da lista de obras do PNBE.

Figura 32 - Texto da página 36

Fonte: Livro Didático "Tecendo Linguagens - Língua Portuguesa: 8º ano".

POR DENTRO DO TEXTO

- Releia o primeiro parágrafo para responder às questões a seguir:
 - De acordo com o texto, o que é a Box1824?
É uma empresa com atuação no mapeamento de tendências de comportamento.
 - A que conclusão a Box1824 chegou?
Que os jovens de 18 a 24 anos apresentam orgulho em ser brasileiros e otimismo quanto ao futuro do país.
- No decorrer dos parágrafos seguintes, há uma confirmação do que foi apontado no primeiro parágrafo? Justifique sua resposta.
Sim, pois no decorrer da reportagem são apresentados dados estatísticos que comprovam que a maioria dos jovens pensa dessa forma. Professor, esta é um momento oportuno para conversar com os alunos sobre argumento da prova concreta, ou seja, quando os dados estatísticos comprovam a ideia sustentada (tese).
- De acordo com o texto, o que justifica o fato de 89% dos jovens terem orgulho do país e 75% acreditarem que o país está mudando para melhor?
De acordo com Gabriel Milanesz, sociólogo, o resultado reflete dois aspectos: um interno – o Brasil está melhor do que no passado – e um externo – o mundo está reconhecendo o país.
- Em que quesito os jovens ainda apresentam, em sua maioria, uma visão pessimista? Por que você acha que isso acontece?
Somente no confronto entre ética e corrupção a visão é pessimista. Professor, espera-se que os alunos associem esse pessimismo ao panorama político do Brasil e às notícias veiculadas pela mídia.
- Releia o parágrafo a seguir:

De acordo com o projeto, a nova juventude [...] foge de conceitos como bipolarização e acredita, 92%, em ações pequenas que aos poucos vão transformando a realidade das pessoas.

 - Discuta com seus colegas como podemos conceituar o termo “bipolarização”, considerando o contexto da reportagem.
Professor, entretanto a discussão para que os alunos percebam que bipolarização, pelo que se pode deduzir do texto, é dividir as pessoas em dois grupos: um grupo que não faz nada para mudar uma situação, e outro que tem uma situação mais significativa nesse sentido. Ao fugir desses conceitos, os jovens acreditam em ações pequenas que aos poucos vão transformando a realidade das pessoas.
 - Agora, responda: Qual é a consequência de os jovens fugirem de conceitos como “bipolarização”?
- Segundo o texto, o que significa dizer que o consumo é uma atitude política para os jovens?
Os jovens têm uma visão mais crítica das empresas e cobram um papel social delas, esperando que, em vez de se posicionarem pelo discurso, tomem atitudes.
- De acordo com o texto, o que seriam os “jovens-pontes”?
Eles se caracterizam por agir nas mais diversas áreas, como em projetos socioeducativos, de cultura ou economia comunitária.
- Podemos afirmar que todas as classes sociais foram privilegiadas na pesquisa? Justifique sua resposta.
Sim, pois a pesquisa, na fase quantitativa realizada pelo Datafolha, entrevistou 1.784 pessoas de 173 cidades em 23 estados do Brasil, com perfis sociais distintos, das classes A a E.

TROCANDO IDEIAS

- Qual é a sua opinião sobre a reportagem apresentada?
Resposta pessoal.
- A realidade apontada pela pesquisa de algum modo afeta você? Você se reconhece nela? Explique sua resposta.
Resposta pessoal.
- Em sua opinião, o jovem pode atuar socialmente, contribuindo para transformar a realidade? Comente.
Resposta pessoal. Professor, este é um momento em que os alunos devem sentir-se “à vontade” para falar (e que a pesquisa trouxe de questões delicadas). Por outro lado, as discussões podem esclarecer e amadurecer questões importantes de interesse dos alunos.

TEXTO E CONTEXTO

A reportagem que você leu apresenta dados de uma pesquisa realizada em 2011. Considerando esse fato, responda:

- Em sua opinião, houve alterações no perfil do jovem brasileiro desde então? Respostas pessoais.
- Você percebe que as tendências apontadas pela Box1824 se confirmaram? Por quê?
- É possível dizer que alguma das tendências apontadas pela Box1824 não se confirmou? Explique.
- Pesquise se, nesse intervalo, alguma outra pesquisa com a mesma abrangência sobre o perfil do jovem brasileiro chegou a ser publicada. Se sim, compare, com os colegas e o professor, os dados apresentados na reportagem lida com os dados divulgados nessa investigação mais recente.
Professor, em 2012, a Box1824 publicou uma continuidade da pesquisa “Projeto Sonho Brasileiro”, intitulada “Projeto Sonho Brasileiro da Política”. O estudo, menos abrangente, foi motivado pelas manifestações de junho de 2013 e procurou mapear de que forma o jovem brasileiro se relaciona com a política. Os resultados da pesquisa estão disponíveis em: <http://sonhobrasileirodapolitica.com.br/>. Acesso em: 17 mar. 2015.

37

Figura 33 - Atividades trabalhadas na página 37

Fonte: Livro Didático “Tecendo Linguagens - Língua Portuguesa: 8º ano”

Foi explicado à turma que dar continuidade ao trabalho de leitura que estava sendo feito, via livro didático, proporcionou uma insatisfação na professora que, ao conduzir a atividade, percebeu que o contato dos alunos com o material não produzia sentido e, tampouco, parecia despertar o interesse deles.

Em seguida, as três aulas, nas quais se desenvolveu um diálogo informal com a turma a fim de buscar alternativas para uma prática que motivasse, resgatasse a autoestima e, conseqüentemente, a autonomia desses alunos com desenvolvimento escolar atípico, também foram recapituladas e organizadas como a segunda parte das atividades diagnósticas.

Diagnose II: Levantamento de dados e coleta de informações

Foi descrito aos alunos que, na segunda diagnose, as atividades ocorreram em três diferentes momentos. No primeiro, quando a turma manifestou opiniões em relação à sua expectativa ao ensino e à sala de aula, a docente argumentou que pôde criar uma aula de incentivo à interação, na qual o objetivo principal era desenvolver a confiança dos alunos.

No segundo momento, em que foi discutido sobre a ética na sociedade com base nos acontecimentos que estavam ocorrendo no bairro, a professora ressaltou que aproveitou os episódios de violência que a comunidade estava enfrentando para relacionar com os valores ético-morais e observar a maneira como eles enxergavam a si mesmos, o outro e a sociedade.

Já no terceiro e último momento, por intermédio da ficha abaixo (Figura 34), foi informado que ela serviu para coletar dados importantes que determinariam os tipos de assuntos a serem trabalhados na sala de aula.

Aluno (a): _____	Turma: 803
1- O que você acha que todos os seres humanos deveriam conhecer?	
2- E, com o que ninguém deveria ter contato? Por quê?	

Figura 34: Ficha apresentada aos alunos

Fonte: elaborada pela autora

Dando continuidade à retrospectiva dos conteúdos das aulas anteriores, a professora apresentou a terceira parte da diagnose (Figura 35):

Diagnose III: Leitura e interpretação

Ainda com o auxílio do *data show*, a turma observou as duas atividades realizadas na terceira diagnose:



Escola Municipal Professora Célia Sobreira

Professora: Lorane Guimarães Carvalho

Aluno(a): _____ - Turma: 803



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com>



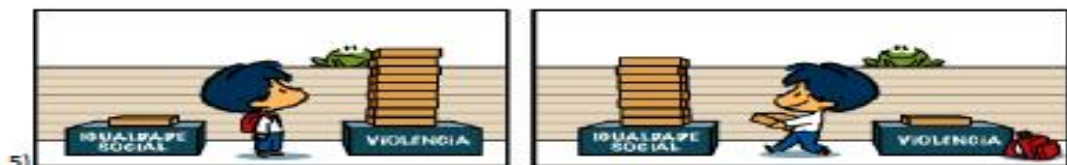
Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com>



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com>



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com>



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com>

Figura 35 - Atividade I, de leitura e interpretação oral

Fonte: elaborada pela autora

A docente justificou para a turma que a aplicação da atividade I teve como proposta o desenvolvimento da leitura e da compreensão por meio de um diálogo informal sobre os temas que faziam parte do contexto da turma e também da professora.

Sendo assim, deu prosseguimento ao trabalho apresentando a atividade II (Figuras 36 e 37):

Nome: _____
Turma: _____

Exercícios - Interpretação Textual em Tirinhas

Questão 1) Considere a tira abaixo para responder às duas questões que seguem:

a) O que a fala da Magali, no segundo quadrinho, revela sobre seus antigos hábitos alimentares?



b) Por que, no último quadrinho, o Cebolinha saiu correndo?

- Leia o texto seguinte e responda às questões 2 e 3.



Questão 2) A imagem mostra que o último homem na fila

(a) segura um monitor e uma CPU de computador, pois achou que ali seria aplicada uma vacina para combater o vírus que causa dependência do Facebook e do Whats App.

(b) foi tomar vacina contra o vírus que o computador causa nas pessoas.

Figura 36 - Atividade II, de leitura e interpretação escrita. (continua)

(c) entendeu errada a placa que diz: "Vacina contra vírus" e levou o seu computador para vacinar contra os vírus que podem danificá-lo.

(d) estava ali para entregar o computador que havia consertado.

Questão 3) Qual pergunta abaixo substitui adequadamente o ponto de interrogação do personagem que está olhando para o homem segurando o computador?

(a) Por que você está com um computador na fila de vacinação?

(b) Você tem medo de vacina?

(c) Quantos vírus tem o seu computador?

(d) Você e seu computador estão se prevenindo contra vírus?

Questão 4) Armandinho é um menino que, muitas vezes, nos traz valiosas reflexões. Sabendo disso, leia a tirinha para responder às sentenças abaixo:



a) O garotinho caracterizou o coração como "de ferro" e "de carne" para

- dizer que o coração nunca sangra.
 diferenciar as formas de sentimentos.
 mostrar que o coração de ferro também sangra.
 retratar o avanço da medicina.

b) Depois de fazer a leitura do texto acima, explique sobre a reflexão que o personagem traz para nós, leitores, quando diz que o coração dele sangra todo dia:

Figura 37 - Continuação

Fonte: elaborada pela autora

A atividade acima foi demonstrada para que a turma pudesse analisar o exercício trabalhado anteriormente.

Em seguida, a professora explicou que com esse exercício quis analisar a leitura dos elementos verbais e não verbais, como "um processo de interação entre o leitor e o texto." (SOLÉ, 1998, p. 22), a fim de verificar o estabelecimento de compreensão dos alunos ao relacionar as mensagens das tirinhas com as próprias experiências deles.

De acordo com as informações expostas, mais uma etapa pôde ser realizada. Logo após, foi elucidado à turma que o próximo passo seria construído embasado nessa atividade apresentada, feita na terceira diagnose, uma vez que a professora gostaria de verificar a motivação dos possíveis erros que os alunos tenham cometido.

Análise e discussão: Com base na primeira diagnose, a falta de motivação dos alunos em participar da atividade de leitura e interpretação (trabalhada com o livro didático), e até de compromisso em estar com o material dado pela escola, foi recordada pela professora.

Nesse momento, alguns alunos se posicionaram em questão ao trabalho com o livro didático. Declararam que a docente estava certa ao dizer que o material parecia não despertar o interesse deles. Acrescentaram, ainda, que as atividades do livro eram chatas e cansativas, dando preguiça e nenhuma vontade de fazer. Apenas três alunos teceram comentários em relação ao material didático, no entanto, a maioria da turma concordou através de gestos afirmativos que compõem a linguagem não verbal.

Ao ouvir os alunos, foi percebido que estavam seguros e interessados em manifestarem suas opiniões diferentemente do comportamento de desinteresse que frequentemente era presenciado.

Portanto, com base na segunda diagnose, notou-se que a turma gostou de saber que houve uma preocupação em coletar informações para adequar a estratégia didática aos alunos da turma 803. Esse fato pôde ser observado por estas declarações:

Aluna K: *Poxa, professora! Nunca tive um professor que se mostrasse preocupado com a turma e que mudasse seu jeito de ensinar para ajudar os alunos...*

Aluna Q.: *É mesmo!*

Aluno H.: *Também nunca tive!*

Aluna T.: *Obrigada por nos ajudar, professora!*

Aluno E.: *Verdade...*

Aluno F.: *A gente vai se esforçar, professora!*

Aluno P. H.: *Legal saber que alguém se preocupa em nos ajudar...*

Normalmente, não é assim que acontece!

Considerações da professora: *A sala de aula é um lugar de troca onde todos aprendem, inclusive o professor.*

Que a gente possa encontrar caminhos favoráveis à construção de uma aprendizagem que faça sentido para cada um e tenha significado para todos nós.

Quanto ao agradecimento, estou fazendo a minha parte, assim como espero que cada aluno aqui presente também possa fazer a sua parte.

Nessa perspectiva, pôde-se elucidar que a necessidade de transformar a realidade desses alunos com dificuldade de se inserir no contexto da sala de aula, pelo histórico significativo de infrequência, pela falta de interesse e pela desmotivação, por exemplo, foi o fator determinante na elaboração das atividades propostas na diagnose II.

Conforme Cavalcante (2004) afirma, a estratégia de fazer da sala de aula um lugar próximo do mundo dos alunos pode garantir o sucesso das aulas e direcioná-las para um bom aprendizado. Nessa perspectiva, o trabalho da professora foi direcionado por meio da escolha dos assuntos que integram o universo do aluno, podendo trazer sentido e despertar seu interesse não só pelo ambiente, mas para o desenvolvimento da sua prática de leitura “que envolve descobertas e amplia horizontes, para além da decifração de códigos, envolve a compreensão de sentidos, e produção de significados.” (FONSECA; SCORZONI, 2016, p. 51).

Pouco depois, ao demonstrar os exercícios trabalhados na terceira e última etapa das atividades diagnósticas, a docente observou o olhar atento da turma.

Três alunos se manifestaram em relação à atividade I: o primeiro classificou como muito fácil; o segundo concordou com a declaração do colega e, ainda, acrescentou que o exercício feito não parecia com os deveres que ele conhecia; e o terceiro aluno revelou que a atividade foi legal e que, para ele, foi uma aula sem dever.

Desse modo, após terem acesso às atividades trabalhadas, as seguintes perguntas foram feitas pela professora e respondidas por parte da turma:

Professora: *Agora que tiveram acesso a todas as atividades diagnósticas realizadas nas aulas anteriores, conseguem citar os assuntos que serão trabalhados?*

Aluno G.: *Eu acho que falaremos sobre as formas de melhorar a sociedade.*

Aluno O.: *Jeitos de ajudar as pessoas também...*

Aluna W.: *De cuidar do lugar que a gente vive...*

Aluno G. C.: *Galera, pelos assuntos que a gente falou naquela aula passada, com certeza, os assuntos serão relacionados ao amor ao próximo e ao respeito também.*

A gente vive no meio de uma guerra entre facções. Toda semana, alguém morre! Ninguém respeita... “Nego” passa dentro do nosso quintal para trocar tiro.

Aluna Q.: *É mesmo!*

Considerações da professora: *Exatamente, turma! Muito bem.*

Professora: *Conseguem imaginar o gênero textual (a forma da linguagem do texto) e o personagem principal que serão utilizados nas próximas atividades?*

Aluno G.: *Essa é fácil..tirinha.*

Aluno O.: *E o Armandinho!*

Aluno J.: *É!!*

Aluna W.: *A gente fez exercício com esse menininho Armandinho...*

Considerações da professora: *Estão no caminho certo!!*

Professora: *O que vocês sabem sobre tirinha?*

Aluna R.: *É uma história em quadrinhos.*

Aluna Q.: *É uma história pequena em quadrinhos!*

Aluno P. H.: *Pode ter ou não texto escrito...*

Aluna K.: *Que eu saiba, tem sempre um personagem principal, pelo menos.*

Aluno G. C.: *Tem nos livros que a gente estuda, no Facebook...*

Aluno M.: *Também já vi em um blog e no Instagram.*

Considerações da professora: *Parabéns!!*

Professora: *E sobre o personagem Armandinho, do que é falado nas tirinhas dele?*

Aluna H.: *Ele é um menino que tem um bom coração.*

Aluna K.: *Passa mensagens boas às pessoas.*

Aluno O.: *Às vezes, é atrapalhado, mas tem sempre boas intenções. (Risos)*

Aluno F.: *Ajuda o pai, a mãe, a irmã e os amigos...*

Aluna H.: *Ele também ajuda gente que ele não conhece.*

Considerações da professora: *Estou orgulhosa de vocês... gostando de ver a participação da turma.*

Professora: *Acham que a leitura de histórias das tirinhas de Armandinho pode auxiliá-los na construção de um novo jeito de pensar?*

Aluno P. H.: *Claro, né, professora! A gente leu aquelas que a senhora trouxe e discutiu sobre os assuntos...*

Aluno J.: *Verdade!*

Aluno P. H.: *Cada um que falou ajudou o resto da turma a ver de outra maneira.*

Aluna Q.: *Foi mesmo!*

Aluno M.: *Não tinha pensado assim, mas concordo... porque quando a gente ouve o pensamento do outro que pensa diferente, a gente fica analisando.*

Aluna R.: *E isso pode até mudar o nosso jeito de pensar também.*

Aluno H.: *Com toda certeza!*

Considerações da professora: *Muito bem!! Vocês me surpreenderam...*

Fiquei feliz com a resposta de cada um!

Obrigada, turma!

Ao observar as opiniões de grande parte dos alunos, a docente percebeu que a estratégia de elaborar a sequência didática para estimular a leitura, principalmente na etapa da produção inicial, gerou uma participação significativa do público infrequente e desmotivado, da turma 803, que costumava não participar das aulas e, como resultado, não corresponder às expectativas dos professores.

Nesta etapa foi trabalhada a fase da pré-leitura tão importante para a análise global e as predições do texto. Sobre isso, Solé (1998, p. 114) explicou que as contribuições feitas pelo aluno em relação ao texto permite o desenvolvimento do seu papel ativo no processo de interação com o texto.

Em vista disso, notou-se que, como etapa de ativação do conhecimento prévio, o diagnóstico feito pela professora para a construção das futuras atividades, demonstrou a necessidade de um trabalho promovido pelo letramento crítico.

Entendeu-se que a compreensão crítica-reflexiva dos alunos abriu caminhos a diferentes leituras e interpretações, conscientizando-os “de seu papel ativo na construção e reconstrução de sentidos, de modo que eles reflitam seus propósitos e perspectivas” (TAGATA, 2007, p. 388).

Além do mais, os diferentes modos de linguagem na tirinha poderiam despertar o interesse do aluno pela leitura, já que possui textos curtos e proximidade com a sua realidade comunicativa. Assim, os conteúdos ofertados por tal gênero de texto possibilitariam estimular seu questionamento em torno de uma reflexão social, tão importante e necessária para a

construção do pensamento crítico de um público que trazia um histórico de rejeição e de dificuldades para a sua vida escolar, refletindo um pouco do que viviam fora desse contexto.

Tendo em vista as informações apresentadas, os principais pontos de intervenção trabalhados pela mediação pedagógica foram definidos por estratégias específicas que desejavam levar para as atividades de leitura, através de tirinhas, temas familiarizados pelos alunos para serem relacionados aos valores ético-morais (essenciais para a turma 803 que precisava ser motivada e ver sentido não só na aprendizagem, mas na sua participação da sociedade em si).

Sobre isso, analisou-se que a ética na sala de aula é um caminho condutor para uma participação harmoniosa das diferentes esferas e práticas comunicativas, no qual o aluno se insere pelo contato com o contexto social, amplia “a visão das coisas, do mundo, das pessoas, da sociedade, dos outros e, sobretudo, de si mesmo”. (WEBER, 2013, p. 186).

A docente também pôde adaptar os próximos passos que se constituiriam na aplicação de módulos com atividades de leitura, via tirinhas do personagem Armandinho, a fim de que pudesse desenvolver a formação de atitude do aluno a partir de valores ético-morais. Mediante à articulação das considerações apresentadas na etapa de produção inicial, e com base nas previsões feitas pelos alunos, essa parte da SD foi finalizada.

7.1.3 Desenvolvimento em módulos

Etapa de leitura e compreensão do texto a partir das interpretações realizadas.

Nesta parte, o desenvolvimento das atividades em módulos foi adotado com o intuito de organizar, sistematicamente, o processo de ensino-aprendizagem.

As atividades realizadas totalizaram três módulos e cada um contou com a duração de uma aula de 50 minutos cada. (tempo total de aula da disciplina de Leitura e Interpretação Textual).

• I módulo:

Os objetivos do primeiro módulo tiveram como foco trabalhar o conteúdo temático direcionando a atenção dos alunos para os valores ético-morais, a partir do funcionamento texto-imagem; e observar como eles percebiam a prática da valoração na tirinha de Armandinho.

Segundo a metodologia utilizada para a realização do módulo um, foi desenvolvida com a devolução da atividade abaixo aos 17 alunos presentes. Referente à atividade II, aplicada na terceira diagnose, foi entregue para que a correção pudesse ser feita em conjunto (Figuras 38 e 39):

Nome: _____
 Turma: _____

Exercícios - Interpretação Textual em Tirinhas

Questão 1) Considere a tira abaixo para responder às duas questões que seguem:

a) O que a fala da Magali, no segundo quadrinho, revela sobre seus antigos hábitos alimentares?



b) Por que, no último quadrinho, o Cebolinha saiu correndo?

- Leia o texto seguinte e responda às questões 2 e 3.



Questão 2) A imagem mostra que o último homem na fila

(a) segura um monitor e uma CPU de computador, pois achou que ali seria aplicada uma vacina para combater o vírus que causa dependência do Facebook e do WhatsApp.

(b) foi tomar vacina contra o vírus que o computador causa nas pessoas.

Figura 38 - Atividade II, aplicada na terceira diagnose. (continua)

(c) entendeu errada a placa que diz: "Vacina contra virus" e levou o seu computador para vacinar contra os virus que podem danificá-lo.

(d) estava ali para entregar o computador que havia consertado.

Questão 3) Qual pergunta abaixo substitui adequadamente o ponto de interrogação do personagem que está olhando para o homem segurando o computador?

(a) Por que você está com um computador na fila de vacinação?

(b) Você tem medo de vacina?

(c) Quantos virus tem o seu computador?

(d) Você e seu computador estão se prevenindo contra virus?

Questão 4) Armandinho é um menino que, muitas vezes, nos traz valiosas reflexões. Sabendo disso, leia a tirinha para responder às sentenças abaixo:

a) O garotinho caracterizou o coração como "de ferro" e "de carne" para

dizer que o coração nunca sangra.

diferenciar as formas de sentimentos.

mostrar que o coração de ferro também sangra.

retratar o avanço da medicina.

b) Depois de fazer a leitura do texto acima, explique sobre a reflexão que o personagem traz para nós, leitores, quando diz que o coração dele sangra todo dia:

Figura 39 - Continuação

Fonte: elaborada pela autora

Percebe-se que, enquanto diagnose, misturar os assuntos e as temáticas não trouxe uma boa leitura a respeito de questões que se julgou simples e de fácil entendimento, porque não tinham sido trabalhadas anteriormente com o público pesquisado.

Desse modo, após corrigir as atividades com os alunos, observou-se que as dificuldades de compreensão da primeira questão, por exemplo, se deram pelo fato de não ter sido oferecida uma base que relacionasse as suas vivências e concepções de mundo como

sujeitos interpretantes, capazes de associar as leituras oferecidas na tirinha pelo sujeito comunicante.

Por falta de conhecimento prévio, todos os alunos tiveram dificuldade de entender que a personagem Magali é gulosa, não possui hábitos alimentares saudáveis e que seu amigo Cebolinha saiu correndo porque ficou com medo de ser comido por ela. Assim como a mensagem da segunda tirinha também não foi compreendida por grande parte da turma, uma vez que o sentido da palavra vírus foi confundido com o referente ao vírus eletrônico.

De acordo com as informações apresentadas, resolvemos dar uma nova roupagem às sentenças. Agora, depois de corrigida no quadro com a participação efetiva de todos, a professora revisou a noção de ética como sendo um conjunto de características que orientam e influenciam as nossas ações. E, também, recapitulou que através dessas características os valores são transmitidos.

Por fim, revisou o conceito de valores como princípios morais e éticos que fazem parte das nossas atitudes, sendo “ações virtuosas” que beneficiam a própria pessoa e a comunidade. (FERREIRA, 2002, p. 2).

Em seguida, expôs alguns exemplos de valores ético-morais no quadro: honestidade, respeito, amizade, igualdade, solidariedade, empatia, senso de justiça, humildade; e, foi explicando cada um para que a turma percebesse que conhecia o que estava sendo falado.

Então, mediante ao conteúdo exposto, uma nova atividade foi iniciada a partir da última questão do exercício acima. Agora, a turma deveria sinalizar os valores éticos-morais presentes na tirinha de Armandinho.

A indicação foi rápida, a professora foi perguntando aos alunos que, por sua vez, justificaram a ocorrência dos valores ressaltados por eles. E, com base no funcionamento texto-imagem que auxilia o processo de construção da leitura, logo notaram que se tratava de valores relacionados à compaixão, empatia, amor, carinho, respeito, cuidado, igualdade etc.

Análise e discussão: Infelizmente, a participação e a frequência da turma 803 foi um problema. A atividade se realizou num dia de confronto entre facções e, dos 28 matriculados, somente 17 alunos compareceram.

A partir da proposta “reformulada”, diferentes respostas foram dadas na questão de número 4. Apesar de haver repetições, todas foram relacionadas aos valores acima citados.

Nove, das dezessete respostas, serão apresentadas a seguir:

1- *O personagem sentiu pena do mendigo. Para mim, os valores presentes foram amor ao próximo e respeito.*

2- *Armandinho teve solidariedade porque viu o sofrimento do outro.*

3- *Compaixão. O Armandinho teve pena e quis ser gentil.*

4- *Empatia. Ele se colocou no lugar no outro.*

5- *Igualdade, respeito e amor. O personagem sofreu ao ver a miséria do outro.*

6- *O menino teve carinho com o outro ser humano.*

7- *Humildade. Ele foi humilde porque se viu fraco e sofreu com a cena.*

8- *Para mim, o Armandinho foi humano. Ele teve humanidade em olhar para o mendigo e enxergar que ele merecia melhores condições.*

9- *Bondade. O personagem sofreu ao ver o outro.*

Ao ouvir as justificativas elaboradas pelos alunos, a turma pôde construir em conjunto, as suas interpretações a respeito da temática abordada e, conseqüentemente, absorver um pouco da noção de empatia (tema relevante para o entendimento da atividade proposta, posteriormente, como produção final).

Os alunos que tiveram as suas respostas destacadas acima, coincidentemente, são os que menos participaram e que, na maioria das vezes, não estavam presentes nas aulas de Leitura e Interpretação Textual. Fato que nos fez observar que, ao perceberem a interação e empenho da turma na realização das atividades, sentiram-se à vontade, isto é, confiantes para manifestarem suas opiniões.

Sendo assim, a leitura a partir das imagens da terceira tirinha, na qual o menino se compadeceu com a miséria do homem que estava deitado no chão, foi realizada com êxito e contou com a participação efetiva da maioria dos alunos presentes.

Também pôde ser verificado que quanto mais a turma olhava para as imagens, mais informações agregavam a suas interpretações, o que deixou clara a explicação dada por Silva (2013, p. 54) de que o texto multissemiótico sugere diferentes interpretações e desenvolve variadas habilidades de interpretação e de construção de sentidos.

Mediante às análises expostas, verificou-se a participação significativa da turma. Ao ouvir as justificativas a respeito das interpretações, a docente notou que muitos alunos perderam a vergonha e se sentiram confortáveis para participarem daquele contexto, mesmo que timidamente por não terem entendido e obtido sucesso com as alternativas anteriores.

Nesse sentido, os PCN: LP (1998, p. 20) abordam a importância da linguagem para a expressão de ideias, pensamentos e intenções estabelecidas nas relações interpessoais antes inexistentes e para a influência do outro, “alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações.”

Desta forma, mais uma etapa foi encerrada. E pela participação, percebeu-se que o resultado geral foi positivo porque a leitura focada na relação do personagem Armandinho com os temas ético-morais foi compreendida pela turma.

Com base nisso, pode-se dizer que essa etapa possibilitou ao aluno “a ampliação da visão do mundo que [o] cerca, transformando a sua condição social e cultural.” (Sousa, 2016, p. 19).

- **II módulo:**

O objetivo do segundo módulo foi refletir sobre o texto, bem como produzir diálogos de acordo com a leitura das imagens.

A metodologia se deu a partir do desenvolvimento do olhar crítico do aluno que foi despertado ainda no módulo anterior. Por intermédio da sua leitura e interpretação, o discente também foi sensibilizado para os valores ético-morais. E, então, trabalhou-se a atividade abaixo (Figura 40):

Nome: _____ Turma: 803

- Produza diálogos nas tirinhas abaixo, criadas pelo autor Alexandre Beck, com o objetivo de trazer uma nova leitura às imagens lidas por você.



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com>



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com>



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com>



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com>

Figura 40 - Atividade trabalhada no segundo módulo

Fonte: elaborada pela autora

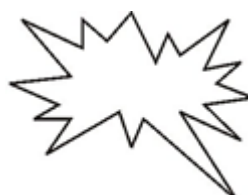
Mesmo já tendo feito a leitura das tirinhas acima em momentos anteriores ao desenvolvimento desta sequência didática, agora, os 19 alunos presentes foram divididos em cinco grupos e cada aluno ficou responsável pela elaboração de diálogo com base na leitura feita pelas imagens de uma tirinha específica, escolhida por ele.

Assim sendo, quatro grupos foram compostos por quatro componentes e um, por apenas três - a falta de um componente nesse grupo fez com que uma tirinha não tivesse o seu diálogo criado.

A docente recapitulou com a turma que o gênero textual tirinha possui história curta com conversa e até pensamentos dos personagens. Em seguida, expôs alguns exemplos de balões, juntamente com os seus significados:



Fala



Grito



Pensamento



Cochicho

Relembrou que a linguagem da tirinha nem sempre é feita por balões, como acontece nas obras do autor Alexandre Beck, criador do personagem Armandinho. E informou que o uso ou não dos balões ficaria ao critério do aluno, já que seria o “novo” autor da fala do personagem. A partir da revisão feita, os alunos iniciaram a leitura e, posteriormente, a produção da fala na tirinha.

Com base no que foi exposto, pode-se dizer que todos os alunos presentes participaram ativamente da atividade proposta no módulo II.

Análise e discussão: A atividade foi proveitosa. Todos produziram os textos e obtiveram resultados satisfatórios. A seguir, algumas produções foram expostas (Figuras 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47 e 48):

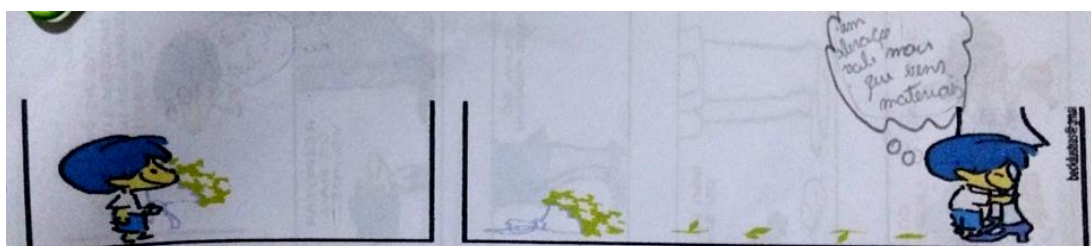


Figura 41 - Um abraço vale mais que bens materiais.



Figura 42 - Menos preconceito e mais amor./ Sem isso, o mundo vai se tornar melhor.



Figura 43 - Não gosto de passar por aqui.../ Porque me sinto mal/ E fico triste.



Figura 44 - Amo ter muitos amigos. / Fazer o bem é bom.



Figura 45 - Vou brincar de pai.



Figura 46 - Todos temos saberes diferentes!/ Ninguém é melhor que ninguém.



Figura 47 - Que tal deixar de preconceito e brincarmos todos juntos?



Figura 48 - Unidos somos mais que vencedores.

Percebeu-se pela interação dos grupos que a classe gostou de participar da atividade. Os alunos pareciam tranquilos e seguros na elaboração dos diálogos, mostrando que estavam motivados e interessados em realizar a proposta oferecida pela professora.

A turma que, anteriormente, sequer interagia com os seus próprios componentes, estava unida e pronta para ajudar quem tivesse dúvida ou encontrasse alguma dificuldade na realização da atividade.

Ao recolher as folhas, a docente analisou que houve erros ortográficos e gramaticais, mas focou em verificar se a produção estava de acordo com a leitura das imagens das tirinhas de Armandinho, objetivo principal do segundo módulo.

Os PCN: LP (1998, p. 29) explicam que “a atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem (...)” e, nessa etapa, percebe-se que as diferentes linguagens foram desenvolvidas na construção do pensamento crítico do aluno, expresso por meio dos diálogos criados.

Sobre isso, compreendeu-se que a construção dos significados da leitura ganhou sentido pelas associações que os alunos fizeram a partir de um conjunto de fatores extralinguísticos ou contextuais, nos quais os alunos como sujeitos interpretantes construíram através de suas intenções e vivências.

Então, levando em consideração o conhecimento que tinham absorvido sobre as características do personagem e do gênero textual tirinha, bem como, a noção dos valores ético-morais, verificou-se que os alunos conseguiram ler as imagens e relacionar suas impressões pessoais à leitura.

Em consequência, como pôde ser reparado na imagem apresentada na Figura 44, um aluno fez uso de um balão que não tinha sido visto na revisão nem demonstrado anteriormente pela professora. Assim, ao indagá-lo sobre o uso do balão em forma de coração, ele respondeu que já tinha visto em algum lugar e que achou interessante utilizar porque gostaria de passar uma mensagem de amor.

Portanto, de acordo com a resposta dada à professora, observou-se que o discente fez uso das suas vivências não só para ler ou construir o texto, mas para agregar a ele características de algo que já tinha experienciado. E, sobre isso Silva, M. (2013, p. 54) explica que os textos multimodais “sugerem o desenvolvimento da competência de entrar em contato com diferentes modos de construção de textos, para assim, desenvolver habilidades de interpretar, construir sentidos.”.

Dessa forma, observou-se que o aluno construiu sentido através da sua habilidade de interpretação baseada numa linguagem rica de significados. Ao trazer o balão em forma de coração, ele apresentou mais um sentido ao texto com a intenção de atingir um determinado propósito comunicativo que, neste caso, foi falar de amor. Diante disso, corroboramos com o estudo de Silva, E. (2016, p. 33) quando diz que a visão de mundo é responsável pela atribuição de sentidos que é dado ao texto interpretado.


- **III módulo:**

O terceiro módulo teve o objetivo de constatar o grau de eficiência da leitura das multissemiões nas tirinhas de Armandinho e perceber o desenvolvimento da reflexão crítica do aluno a partir das respostas dadas.


A metodologia se desenvolveu mediante o recebimento de uma folha contendo atividades de leitura e de compreensão. Sentados, individualmente, os 23 alunos receberam o exercício apresentado a seguir pela Figura 49:

Aluno(a): _____ Turma: 803

1- "Relacionar é uma forma de comparar e as duas são uma forma de analisar. Ler é analisar."




D)



II)

Ao relacionarmos as imagens acima, qual seria a mensagem transmitida?

2-Leia a tirinha, criada por Alexandre Becker, e faça o que será pedido:



a) Complete com base no texto apresentado:


Armandinho diz que os seres humanos são os maiores _____ da natureza. E o seu pai argumenta que eles também são os _____ da natureza.

b) De acordo com a leitura, ele sente vergonha:

() do pai. () do sapo. () dos seres humanos. () do filho.

c) E porque ele sente vergonha?

3-Depois de ler o texto abaixo, responda:



O pai de *Armandinho* considerou errada a resposta que seu filho colocou na prova. E você, o que pensa sobre isso?

Figura 49 - Atividade de leitura e compreensão

Fonte: elaborada pela autora

Com a atividade exposta acima, a professora almejou um trabalho de leitura multissemiótica em que fosse oferecido ao aluno o contato com informações implícitas e explícitas do texto e que também permitisse o desenvolvimento da formação do pensamento crítico por meio dos questionamentos trazidos pelo personagem.

Partindo dessas informações, compreendeu-se que o trabalho com as multissemiões seria de suma importância para “o desenvolvimento da competência de entrar em contato com diferentes modos de construção de textos” (SILVA, 2013, p. 54). Pois, de acordo com Rojo e Moura (2012, p. 19), o texto multissemiótico é composto por múltiplas linguagens que “exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma [dessas multissemiões] para fazer significar.”.

Sendo assim, analisou-se que o trabalho com a leitura multissemiótica poderia favorecer o aluno no desenvolvimento “de capacidades de leitura, escrita e interpretação, de forma que ele se torne competente na oralidade e na escrita, que saiba interagir nas práticas sociais perpassadas pela linguagem.” (BAPTISTA, 2014, p. 10).

Análise e discussão: Dos módulos trabalhados, este foi o que mais teve significado já que contamos com a presença de 23 alunos, fato raro para uma turma de alunos infrequentes.

Tivemos um momento de descontração e entusiasmo, uma vez que todos participaram e se sentiram ouvidos.

A correção foi feita no quadro, e uns 30 minutos depois de os alunos terem recebido a atividade em mãos, já tinham terminado de fazer – o que proporcionou um maior tempo para a discussão das respostas.

Como normalmente acontece, a docente foi perguntando aos alunos o que tinham respondido em cada sentença e a turma se mostrou bem participativa.

Observou-se que a maioria conseguiu relacionar corretamente a mensagem transmitida por estas imagens expostas no número 1 (Figura 50), por exemplo:

1- “Relacionar é uma forma de comparar e as duas são uma forma de analisar. Ler é analisar.”

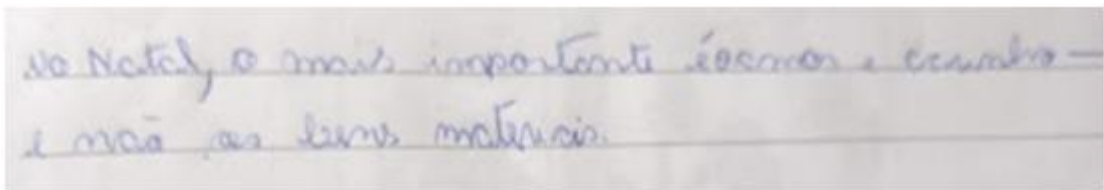


Ao relacionarmos as imagens acima, qual seria a mensagem transmitida?

Figura 50 - Questão 1

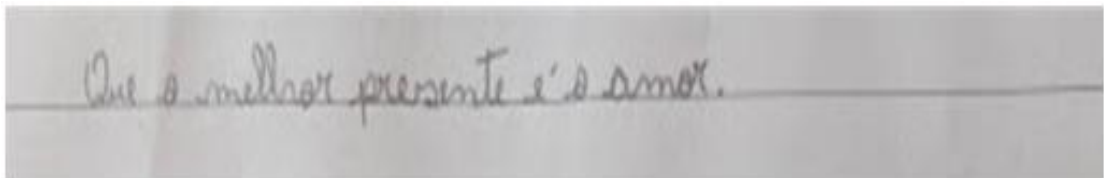
De acordo com a resolução da questão acima, a maioria dos alunos (19 ao todo) associou as imagens I e II através de explicações do tipo: *Estar com as pessoas que amamos é melhor do que ganhar bens materiais; O melhor presente de Natal que podemos ter é a presença daqueles que amamos; E, o amor é mais importante do que o dinheiro e, no Natal, presente algum é capaz de suprir o que sentimos ao estar perto de quem amamos.*

A seguir, para ilustrar as considerações acima, algumas respostas foram compartilhadas como exemplo (Figuras 51, 52, 53, 54 e 55):



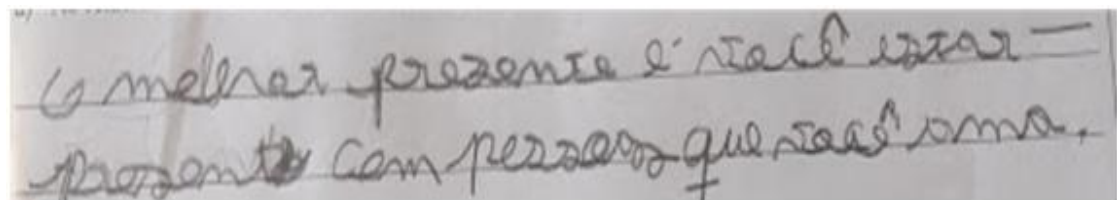
No Natal, o mais importante é amor e carinho e não os bens materiais.

Figura 51 - No Natal, o mais importante é o amor e o carinho e não os bens materiais.



Que o melhor presente é o amor.

Figura 52 - Que o melhor presente é o amor.



O melhor presente é não estar presente com pessoas que não ama.

Figura 53 - O melhor presente é estar presente com as pessoas que você ama.

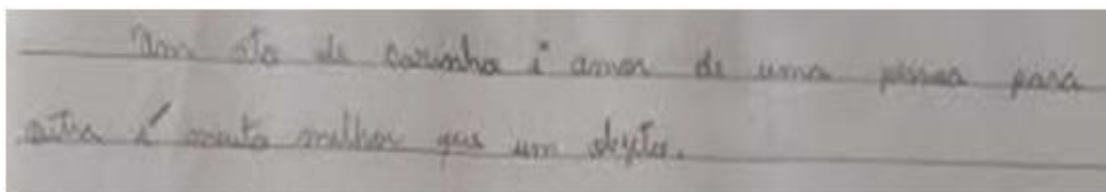


Figura 54 - Um ato de carinho e amor de uma pessoa para outra é muito melhor que um objeto.

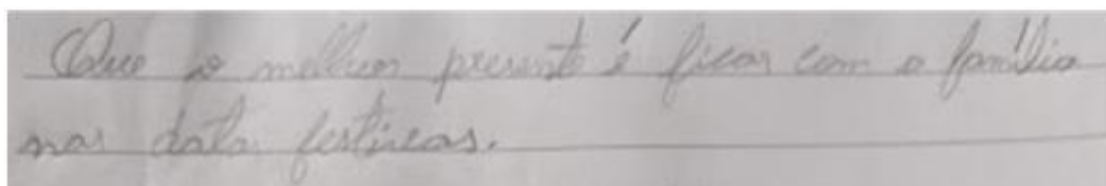


Figura 55 - Que o melhor presente é ficar com a família nas datas festivas.

Tendo como referência as respostas apresentadas, a professora percebeu que 19 alunos atingiram o objetivo esperado por ela, já que, coerentemente, puderam relacionar as imagens da primeira questão.

Diferentemente, do que ocorreu com 4 alunos específicos que não conseguiram passar suas impressões para o papel e copiaram o texto apresentado nas imagens I e II, como pode ser visto neste exemplo (Figura 56):

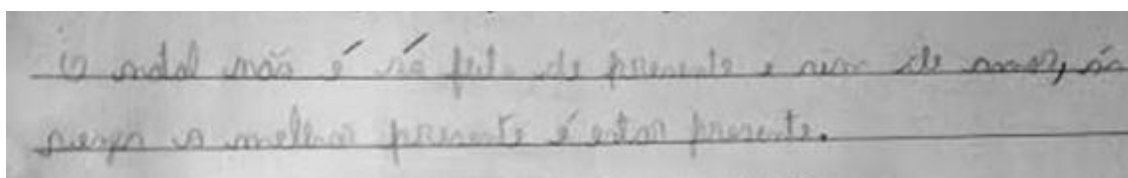


Figura 56 - O natal não é só feito de presente e sim de amor, às vezes, o melhor presente é estar presente.

Uma informação relevante que não pode deixar de ser salientada é que os quatro alunos frequentaram apenas a aula da atividade do terceiro módulo, não comparecendo em nenhum dos momentos já trabalhados a partir da sequência didática. Esse fato deixou clara a ideia de que a falta de participação dos mesmos impossibilitou o desenvolvimento da

construção da competência leitora, já que “é feita de forma processual”. (VARELA, 2008, p. 44-47).

Ao prosseguir com a correção, verificou-se os resultados obtidos na questão de número 2 (Figura 57):

2-Leia a tirinha, criada por Alexandre Becker, e faça o que será pedido:



a) Complete com base no texto apresentado:

Armandinho diz que os seres humanos são os maiores _____ da natureza. E o seu pai argumenta que eles também são os _____ da natureza.

b) De acordo com a leitura, ele sente vergonha:

() do pai. () do sapo. () dos seres humanos. () do filho.

c) E porque ele sente vergonha?

Figura 57 - Questão 2.

Observou-se que na sentença trabalhada pela letra “a”, todos os 22 alunos presentes conseguiram sucesso no destaque das palavras explícitas no texto: *destruidores* (na primeira linha) e *defensores* (na segunda linha) - talvez por fazerem parte dos elementos verbais da tirinha, nos quais “os alunos já dispõem de competência discursiva e linguística para comunicar-se (...)” (PCN: LP, 1998, p. 24).

Porém, ao responder às alternativas das letras “b” e “c”, 2 alunos da turma encontraram dificuldade no trato com as informações implícitas do texto que pôde ser percebida por meio das respostas formuladas.

Esperava-se que na sentença objetiva representada pela letra “b”, o aluno percebesse, pelo diálogo do menininho com o pai dele, que Armandinho sentiu vergonha dos seres humanos. Contudo, a professora verificou que esses alunos não atingiram a resposta objetiva esperada porque tinham feito uma leitura que trouxe informações além das que o texto poderia oferecer.

Mediante ao exposto, os dois alunos alegaram imaginar que o pai do menino cortou a árvore. Como estavam sentados próximos, acredita-se que a leitura de um aluno pôde ter interferido na compreensão dos demais que também erraram o exercício.

Quanto às respostas discursivas da letra “c”, os mesmos alunos citados acima, que não marcaram a alternativa correta, também não obtiveram êxito no discurso apresentado como resposta.

De acordo com o gabarito, esperava-se que o aluno se baseasse no texto e percebesse que o garotinho sentia vergonha dos seres humanos porque eles destroem a natureza, como pode ser verificado nesta resposta (Figura 58):

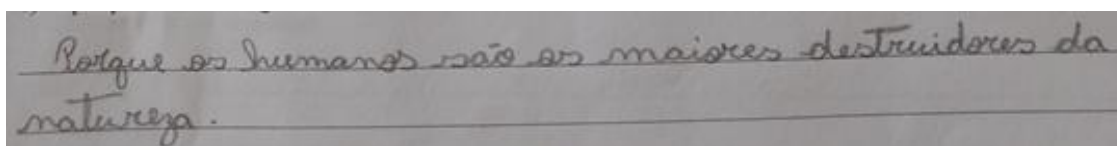
A photograph of a student's handwritten response on lined paper. The text is written in cursive and reads: "Porque os humanos são os maiores destruidores da natureza."

Figura 58 - Porque os seres humanos são os maiores destruidores da natureza.

Em vez disso, contrariando o gabarito, a dupla justificou a vergonha do menino com o fato do pai de Armandinho ser o maior destruidor da natureza, como pode ser visto no exemplo abaixo (Figura 59):

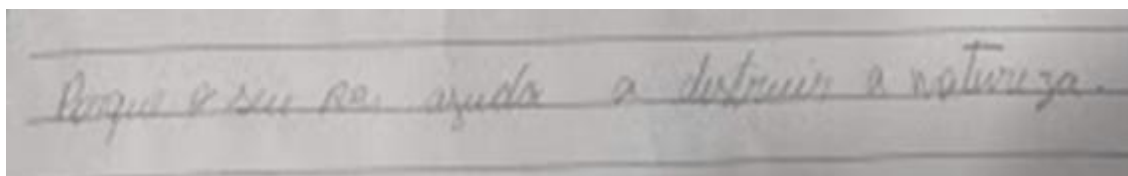
A photograph of a student's handwritten response on lined paper. The text is written in cursive and reads: "Porque o seu pai ajuda a destruir a natureza."

Figura 59 - Porque o seu pai ajuda a destruir a natureza.

Dando continuidade à correção, a terceira e última questão, foi averiguada e revelou que quase todos os alunos desenvolveram bem a sua reflexão crítica a respeito da temática abordada.

Pelo gabarito, desejava-se que o aluno fosse capaz de apresentar uma resposta pessoal, como na letra “c” da questão anterior. Entretanto, nesta questão, ele deveria fazer uma reflexão crítica a respeito da resposta diferente que o personagem colocou na prova e, assim,

comparar o amor à água como elementos essenciais à vida de todos os seres vivos, como pode ser visto a seguir (Figuras 60, 61, 62 e 63):

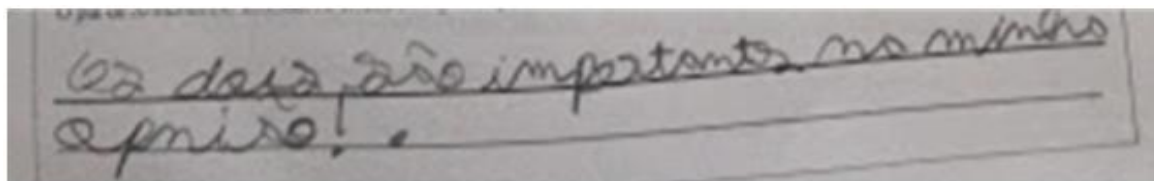


Figura 60 - Os dois são importantes na minha opinião!

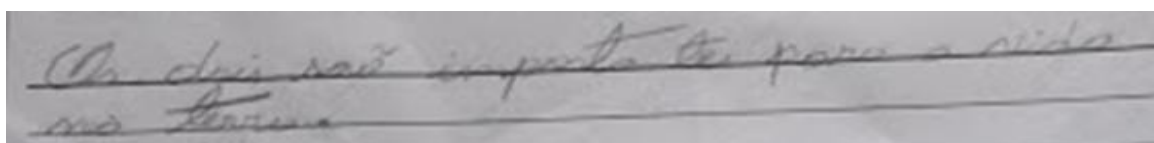


Figura 61 - Os dois são importantes para a vida na Terra.

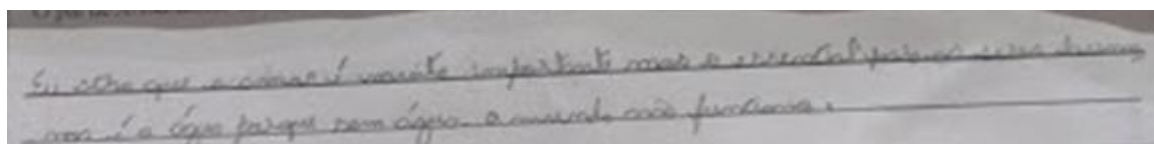


Figura 62 - Eu acho que o amor é muito importante, mas essencial para os seres humanos é a água porque sem água o mundo não funciona.

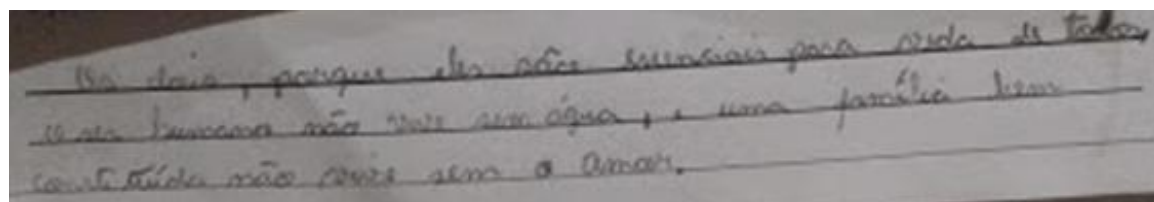


Figura 63 - Os dois porque ambos são essenciais para vida de todos. O ser humano não vive sem a água, e uma família bem-constituída não vive sem o amor.

Esperavam-se argumentos, como os apresentados, que demonstrassem a importância de ambos os elementos e até mesmo que defendesse ou contestasse a resposta que Armandinho colocou na prova, porém um aluno fez uma leitura diferente da esperada

refletindo sobre a questão por um ponto de vista além do aguardado, apresentando esta justificativa (Figura 64):

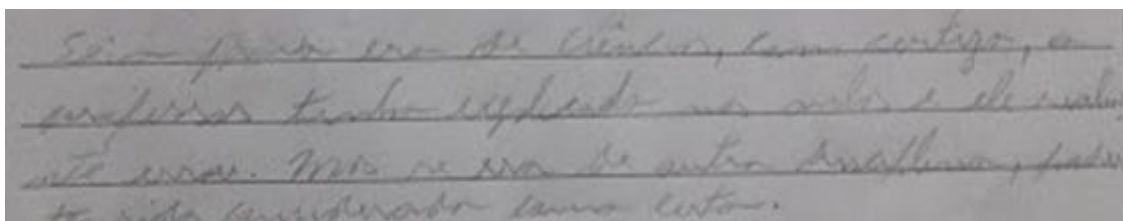


Figura 64 - Se a prova era de Ciências, com certeza, o professor tinha explicado nas aulas e ele realmente errou. Mas se era de outra disciplina, poderia ter sido considerada como certa.

Notou-se que o aluno não apresentou uma comparação explícita, mas concordou que o amor e a água são essenciais à vida. No entanto, trouxe à professora um novo olhar para a formulação da pergunta, uma vez que ela não tinha percebido que seu questionamento poderia sugerir um posicionamento diferente do esperado como gabarito. Corrêa-Rosado (2004, p. 3) explica tal incidente quando afirma que as pessoas são diferentes uma das outras e, por isso, interpretam de formas diferentes, atribuindo “sentidos não previstos.”.

A percepção diferenciada do aluno confirmou o entendimento de que a voz dada a ele possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico que ocorre por intermédio das mais variadas leituras e se constrói a partir das diferentes concepções agregadas às suas vivências.

Dessa forma, através da atividade realizada, o empenho da turma ao participar e, efetivamente, ser ouvida foi revelado.

Nesta parte, ficou clara que a construção da autonomia do aluno é formada a partir do seu poder de falar e ser ouvido na sala de aula, já que passa a se mostrar mais independente e seguro do seu discurso, parte essencial do processo comunicativo.

E, com base em Ferreira (2002, p.02), sendo o professor um agente social que atua na transmissão dos valores permitindo a formação do aluno para o exercício de boas ações na sociedade, entende-se que a ética atua como um caminho fundamental no desenvolvimento pleno do aluno. Isto confirmou nosso pensamento de que articular as temáticas abordadas nas tirinhas de Armandinho com os objetivos gerais dos PCN: Ética poderia favorecer o crescimento pessoal do discente e conscientizá-lo para assuntos importantes que fazem parte das relações não só individuais, mas sociais, fortificando sua fala por meio de um pensamento construído com base no bem da sociedade como um todo.

7.1.4 Produção final

Etapa de compreensão e de interpretação da ideia central do texto.

Momento de pós-leitura.

Na produção final, última etapa da SD, o objetivo foi de trabalhar o texto a fim de promover o entendimento a respeito das diferentes leituras que a mesma imagem pode trazer, a partir dos descritores de leitura.

E, com base nas respostas dadas pelos alunos, observar se desenvolveram a reflexão crítica a partir da leitura e, posteriormente, se agregaram valores na sua formação de caráter como ser integrante de todo e qualquer contexto social.

A metodologia foi desenvolvida a partir de uma atividade individual, entregue aos 20 alunos presentes. Sentados em dupla, todos receberam esta folha impressa (Figuras 65 e 66), contendo 5 exercícios. Porém, a que foi entregue a eles não especificava os descritores, distratores e muito menos oferecia o gabarito.

Escola Municipal Professora Célia Sobreira
Professora: Lorane Guimarães Carvalho

Aluno (a): _____

Atividades de leitura com descritores

- Leia as tirinhas I e II para responder às seguintes questões:

Tirinha I



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com>

D1- Localizar informações explícitas no texto.

1- No texto acima, temos um exemplo do exercício da empatia, que pode ser visto quando o personagem Armandinho preocupa-se com o menino e o presenteia com um(a)

- caixa
- trabalho
- brinquedo
- sapato

Distratores: *As letras a, b e c não poderiam ser, uma vez que a informação está explícita e aponta para a letra d.*

Gabarito: *letra d.*

D6 – Identificar o tema do texto.

2- A tirinha I traz um problema mundial que causa muito sofrimento às famílias pela carência de elementos básicos e de recursos fundamentais à sobrevivência humana e que deveria ser um direito de todos. Sendo assim, qual seria esse tema?

Gabarito: *Avaliar a compreensão do aluno em relação à leitura.*

Espera-se que ele seja capaz de perceber e indicar que o tema do texto é relativo à pobreza e/ ou à desigualdade social.

Figura 65 - Atividade de leitura com descritores. (continua)

Tirinha II

Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com>

D4 – Inferir uma informação implícita no texto.

1- Ao ler a tirinha, observamos que Pudim chama o seu amigo Armandinho de preguiçoso. Ele agiu dessa forma porque

a) tem preconceito.
b) é mal-educado.
c) estava distraído.
d) foi desrespeitoso.

Distratores: *a, b e d não condizem com a situação apresentada.*
Gabarito: *letra c.*

D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

2- Levando em conta que o fato é aquilo que aconteceu, enquanto que a opinião é como alguém pensa que ocorreu, é uma interpretação dos fatos; responda: ao chamar Armandinho de preguiçoso, Pudim manifestou um fato ou uma opinião?

Gabarito: *Deseja-se que o aluno diferencie o fato da opinião se baseando na interpretação da história que aponta para uma interpretação dos fatos, isto é, para a opinião do personagem.*

3- Armandinho não teve reação ao ser chamado de preguiçoso por seu amigo. Numa situação idêntica a apresentada na tirinha II, como você agiria com seu amigo se ele te chamasse de preguiçoso?

D05 – Interpretar com o auxílio de material gráfico diverso.

Gabarito: *Espera-se que o aluno observe que o personagem principal da historinha estava tentando facilitar o acesso do menino cadeirante e que proponha uma ação baseada numa conversa amigável e respeitosa.*

Figura 66 – Continuação

Fonte: elaborada pela autora

Todos os alunos presentes participaram da atividade. Os últimos a finalizarem, terminaram em 25 minutos depois do início da leitura. Sendo assim, conforme iam acabando, entregavam a folha para professora corrigir as atividades individualmente e observar o quantitativo de acertos.

Em seguida, quando a professora terminou a correção de todas as folhas, devolveu a atividade com a proposta de corrigir no quadro para que cada um pudesse refletir sobre a resposta dada.

Análise e discussão: Foi uma experiência singular. Ao iniciar a leitura, notou-se que as duplas estavam realmente trabalhando em conjunto, diferentemente do que acontecia nas aulas anteriores à aplicação da pesquisa. Um mostrou ao outro os detalhes significativos das imagens – gesto que reforçou a teoria de que a presença da multimodalidade auxilia na construção de sentido do texto, conforme afirma Dionísio (2011 apud SILVA, 2017, p. 5).

Dessa forma, com base nas respostas apresentadas pelos alunos obtivemos o seguinte resultado (Figuras 67 e 68):

- Leia as tirinhas I e II para responder às seguintes questões:



1- No texto acima, temos um exemplo do exercício da empatia, que pode ser visto quando o personagem Armandinho preocupa-se com o menino e o presenteia com um(a)

- caixa
- trabalho
- brinquedo
- sapato

Figura 67 - Questão 1 da primeira tirinha

Observação: 23 alunos acertaram e 2 erraram. As justificativas para os erros foram associadas à falta de atenção.

2- A tirinha I traz um problema mundial que causa muito sofrimento às famílias pela carência de elementos básicos e de recursos fundamentais à sobrevivência humana e que deveria ser um direito de todos. Sendo assim, qual seria esse tema?

Figura 68 - Questão 2 da primeira tirinha.

Observação: 20 alunos acertaram e 5 erraram. Foi a questão com o maior número de erros.

Exemplos de respostas consideradas como corretas (Figuras 69, 70 e 71):



Figura 69 - A pobreza extrema.

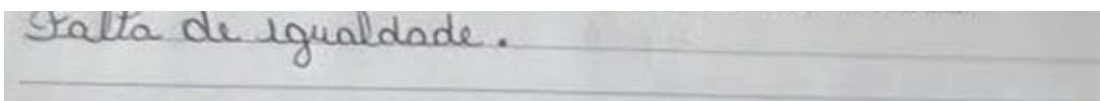


Figura 70 - Falta de igualdade.

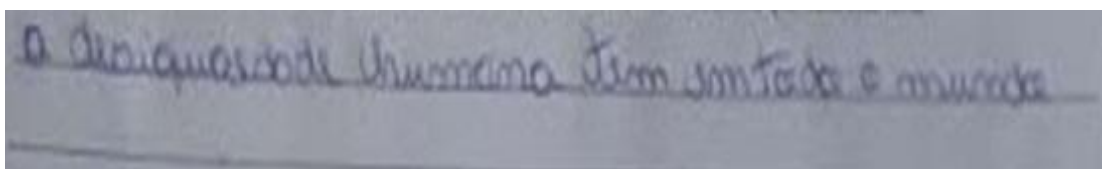


Figura 71 - A desigualdade humana que existe em todo o mundo.

A justificativa para os erros foi associada à dificuldade de entendimento e à falta de associação das expressões utilizadas ao que pudesse ser entendido como desigualdade social, pobreza, miséria etc.

A seguir, alguns exemplos de respostas consideradas incorretas, por saírem do tema relacionado ao problema mundial relacionado à carência de elementos básicos e de recursos fundamentais à sobrevivência humana, serão mostrados (Figuras 72 e 73):

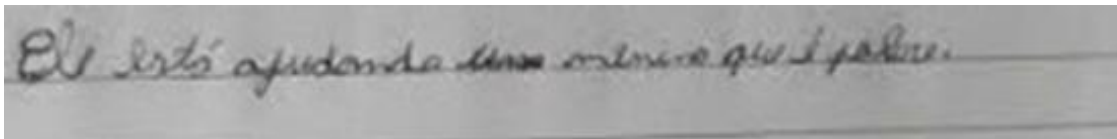


Figura 72 - Ele está ajudando um menino que é pobre.

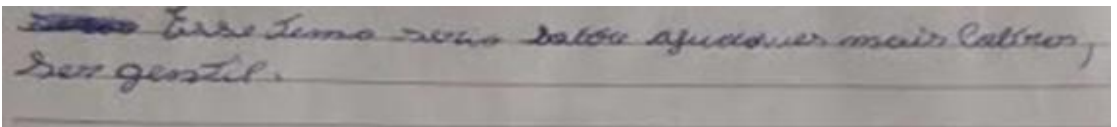


Figura 73 - Esse tema seria sobre ajudar os mais pobres, ser gentil.



1- Ao ler a tirinha, observamos que Pudim chama o seu amigo Armandinho de preguiçoso. Ele agiu dessa forma porque

- a) tem preconceito.
- b) é mal-educado.
- c) estava distraído.
- d) foi desrespeitoso.

Figura 74 - Questão 1 da segunda tirinha

Observação: 24 alunos acertaram e 1 errou. A justificativa dada foi a falta de atenção.

2- Levando em conta que o fato é aquilo que aconteceu, enquanto que a opinião é como alguém pensa que ocorreu, é uma interpretação dos fatos; responda: ao chamar Armandinho de preguiçoso, Pudim manifestou um fato ou uma opinião?

Figura 75 - Questão 2 da segunda tirinha

Observação: Todos os 25 alunos acertaram essa questão.

3- Armandinho não teve reação ao ser chamado de preguiçoso por seu amigo. Numa situação idêntica a apresentada na tirinha II, como você agiria com seu amigo se ele te chamasse de preguiçoso?

Figura 76 - Questão 3 da tirinha II

Observação: 22 alunos demonstraram respostas satisfatórias, exemplo: "*Explicaria o que estava acontecendo*"; "*Conversaria com o meu amigo.*"; "*Conversaria e pediria ajuda ao meu amigo.*"; "*Mostraria o que de fato estava acontecendo.*" etc., como pode ser visto nestas resoluções (Figuras 77, 78 e 79):

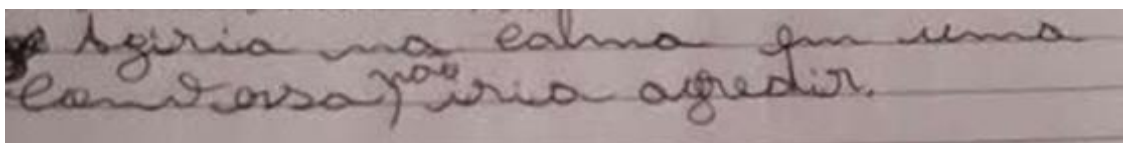


Figura 77 - Agiria com calma, em uma conversa. Não agrediria.

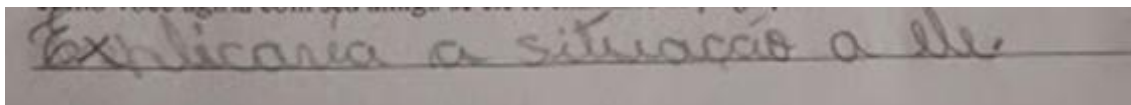


Figura 78 - Explicaria a situação a ele.

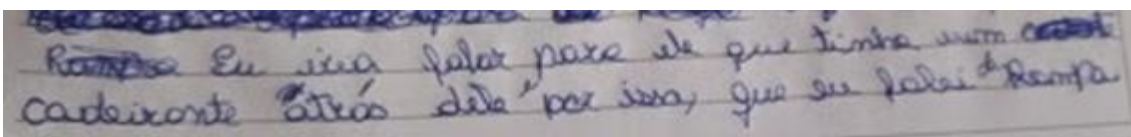


Figura 79 - Eu iria falar para ele que tinha um cadeirante atrás dele e, por isso, que eu falei da rampa.

As três respostas insatisfatórias foram: “*O que não olhou o próximo*”, por não fazer sentido; “*Pararia de falar com o meu amigo.*” e “*Um amigo não fala assim com o outro. Ele deixaria de ser meu amigo.*”, por não serem exemplos de uma postura esperada após tanta conversa na sala de aula.

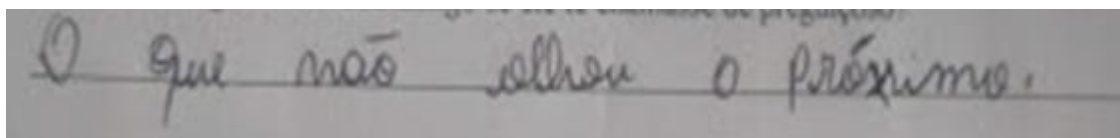


Figura 80 - O que não olhou o próximo.

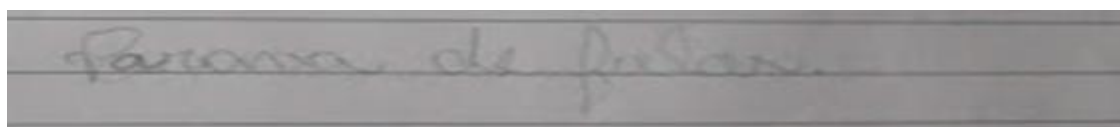


Figura 81 - Parava de falar.

Achamos importante descrever em nosso trabalho as informações quantitativas, uma vez que notamos um resultado satisfatório e eficiente: uma pequena minoria apresentou erros.

Porém, observamos que em nenhum caso ocorreu de um mesmo aluno errar duas ou mais opções – o que nos fez verificar que, de fato, o aluno conseguiu aprender com o auxílio dos módulos e desenvolver o seu pensamento crítico e, quem sabe, ter adquirido uma noção positiva da postura ética e moral que a sociedade como um todo necessita para a formação e favorecimento das boas relações.

Com base nas informações de Baptista (2014, p. 10),

a adesão ao multiletramento implica em mudanças sociais que vêm sendo exigidas em nosso meio social. Mudanças que oportunizam o aluno a ler, ouvir e produzir textos de forma crítica e prazerosa, garantindo, assim, uma aprendizagem da língua de modo contextualizado. [...] Dessa forma, o aluno apropria-se também do conhecimento de mundo da sua sociedade, letrando-se como cidadão crítico e participativo. No processo do multiletramento escolar, quanto maior o domínio da linguagem pelo aluno, maiores serão as possibilidades de enriquecer seus conhecimentos e desenvolver o seu senso crítico.

Sendo assim, podemos dizer que realizamos um momento de muita parceria e diálogo. A questão de número 3, referente à segunda tirinha, em que colocou o aluno na situação do personagem e perguntou qual seria a sua ação, trouxe uma boa conversa para o ambiente em que estávamos inseridos.

Fomos surpreendidos com a significativa quantidade de respostas positivas e harmoniosas dadas a respeito da postura comportamental numa situação inconveniente.

A turma 803, que em alguns casos anteriores poderia ser até violenta, demonstrou uma postura pacífica e respeitosa perante o caso apresentado na última atividade.

Mediante ao exposto, percebemos que as questões tiveram os seus objetivos cumpridos. E, como uma fase de pós-leitura, notamos que grande parte da turma compreendeu a ideia central das tirinhas apresentadas e transferiram “informações dadas no texto para as suas vidas.” (VARELA, 2008, p. 44-47).

No final desta etapa, através de uma discussão sobre as respostas, constatamos que os alunos conseguiram compreender que acrescentaram informações, novas posturas e conquistaram uma segurança e autonomia na hora de manifestarem suas opiniões sobre as leituras feitas. Pois, ao interagirem como sujeitos sociais, imbricaram no contexto da leitura “conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.” (BNCC, 2017, p. 61).

8 CONCLUSÕES

Ao iniciarmos as conclusões da pesquisa, não podemos deixar de salientar que a nossa maior pretensão com esta dissertação foi de propagar, por meio da leitura das tirinhas de Armandinho, sentimentos e posturas que nos transformam positivamente como seres humanos.

Apresentada como tema transversal pelos principais documentos referenciais teóricos da Educação Básica (os PCN e a BNCC, por exemplo), a ética pode ser compreendida como um tema de muita importância na escola. Necessária na formação de caráter e na condução da vida em sociedade, ela nos ensina a adotar posturas harmoniosas e pacíficas nos ambientes sociais nos quais participamos.

De acordo com os documentos citados acima, entendemos que o trabalho com o tema transversal ética pode ser promovido por qualquer disciplina de forma contextualizada com os objetivos de determinado conteúdo. Sua função é favorecer a construção do pensamento crítico e transformar a interação social, trazendo bem-estar às relações.

Diante disso, trouxemos neste estudo uma investigação que se deu em torno da possibilidade do desenvolvimento da leitura ser estimulado por meio de temas do interesse dos alunos, no caso específico, abordados via personagem Armandinho. E, então, relacionamos os assuntos abordados em suas tirinhas à realidade dos alunos, ao universo deles, mediados pela transversalidade do tema ética, precisamente, pelos valores ético-morais.

Sendo assim, contextualizamos a ética com a leitura das tirinhas de Armandinho, levando em consideração a bagagem de conhecimentos trazida pelo próprio público da turma 803, formado por um grupo de alunos adolescentes, que está construindo sua identidade e necessita participar de um ambiente que o auxilie nessa fase da vida.

Como gênero de texto e objeto de ensino, a tirinha se mostrou um ótimo recurso para aprendizagem da leitura. Suas características atraíram o público diversificado da turma 803, por meio de narrativas curtas que agradaram os olhos daqueles que diziam não gostar de ler, por exemplo.

A sala de aula foi vista como um lugar multifacetado, heterogêneo e democrático (que é!), no qual as mais diferentes formas de manifestar pontos de vista e de se vivenciar a aprendizagem foram experienciadas - por intermédio de materiais atrativos e soluções que auxiliaram o processo de construção do pensamento crítico do aluno.

Enxergamos que mudar a estratégia didática trouxe resultados positivos de acordo com as novas propostas metodológicas. O caminho percorrido foi satisfatório e o resultado enriquecedor. Percebemos que a turma formada por 28 alunos, começou a participar das aulas e se sentir parte do ambiente – fato observado pelo aumento da frequência e pelo envolvimento com as atividades que estavam sendo propostas pela professora.

Diante das considerações expostas, como professores de língua portuguesa que somos, sabemos que as variadas maneiras de se conduzir uma aula de língua portuguesa se dão por meio de texto. Nele, entramos em contato com diversas representações de nossas práticas discursivas, através dos diferentes gêneros que são utilizados como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, optamos por trabalhar a tirinha porque é um gênero textual próximo da realidade comunicativa do aluno. Ela surgiu como um caminho auxiliador no contato com temáticas relevantes ao desenvolvimento da leitura crítica na sala de aula.

Através de um personagem questionador e reflexivo, capaz de mexer com as nossas emoções e de atuar na construção de uma nova concepção de pensamento, desenvolvemos a leitura de alunos com baixo rendimento escolar desejando promover uma aprendizagem significativa (como propomos no objetivo geral desta pesquisa).

A bem da verdade, neste caso (apresentado por esta pesquisa) de alunos atípicos - infrequentes, com baixo rendimento escolar e desmotivados - traçar um novo caminho pôde transformar positivamente a experiência da professora com a turma que não tinha sido favorável anteriormente.

Abrir mão de textos longos e optar por um material mais atrativo ao público com o qual estávamos trabalhando, foi a maneira encontrada para despertar o interesse pela atividade de leitura e compreensão dos assuntos que estavam sendo tratados.

Acreditamos que o interesse despertado é o passo inicial para o trabalho com os mais variados gêneros na sala de aula, visto que para a construção da prática leitora é necessária e imprescindível para inserir o aluno nos diferentes contextos sociais com autonomia e domínio.

Dessa forma, a sequência didática oportunizou um empenho e desenvolvimento gradativo dos alunos, proporcionando situações de bastante aprendizado através das atividades de leitura. Assim sendo, analisamos que o trabalho com a SD foi muito importante para o resgate da autoestima dos alunos que, anteriormente, não manifestavam suas opiniões e, muito menos, se interessavam pelas propostas de atividades didáticas.

Em síntese, não podemos deixar de falar que a transformação da prática pedagógica foi significativa, uma vez que favoreceu a aquisição da aprendizagem da leitura reflexiva. Forneceu segurança para o desenvolvimento das diferentes capacidades de linguagem, assim como trouxe autonomia para o aluno que se sentiu preparado para manifestar sua opinião com base nas suas vivências.

Ainda podemos afirmar que trazer conteúdos do universo do aluno para o contexto da sala de aula pôde promover uma experiência singular. Notamos a influência da ética no trato com questões cotidianas, como: mudança de postura ao se envolver numa situação de estresse e o empenho em ser solidário com o outro, por exemplo.

Além disso, pôde fazer o aluno enxergar que o trabalho com as diferentes linguagens auxilia em seu desenvolvimento social. Ao perceber que a comunicação é a base para o ensino de língua materna, o discente pôde compreender a necessidade da sua participação efetiva nas aulas.

Logo, ensinar conteúdos através de uma aula diferenciada, que dá voz e considera a bagagem que o aluno traz para o contexto de aprendizagem, pode gerar bons resultados já que ele cria intimidade com os envolvidos no contexto e sente segurança para manifestar suas opiniões e seus pontos de vista.

O sentido deste trabalho, ainda que superficialmente, podendo ser aprofundando em estudos posteriores, foi de criar um ambiente de interação, capaz de proporcionar ao aluno (e por que não ao professor também?!) um desenvolvimento comunicativo que auxiliasse na construção de concepções críticas e reflexivas e, conseqüentemente, na formação de uma consciência voltada para os valores ético-morais tão necessários nos dias atuais.

E como síntese das considerações finais dadas a esta dissertação, almejamos trazer uma reflexão através daquela fábula do beija-flor que tenta apagar o fogo da floresta: se cada um de nós tentarmos, juntos poderemos fazer da sala de aula um espaço significativo e motivador.

Como professores e seres humanos, temos o dever de irradiar luz sobre mentes e iluminar caminhos!

Encerramos aqui, desejando ter contribuído de alguma forma para o ensino da leitura e a prática docente.

9 REFERÊNCIAS

AFONSO, J. Preso ‘Cara de Alho’ gerente do tráfico do Alecrim, em Engenheiro Pedreira. **Portal de Queimados**, Queimados – RJ, 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: < <http://www.portaldequeimados-rj.com.br/2017/02/preso-cara-de-alho-gerente-do-trafico-do-alecrim-em-engenheiro-pedreira>>. Acesso em: 4 fev. 2018.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**: introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAPTISTA, A. **Multiletramento e HQ**: o ensino da língua por um viés lúdico e reflexivo. 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uenp_port_artigo_angela_maria_sampaio_baptista.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2019.

BARBOSA, V.; ARAGÃO, C.; ARAÚJO, A. **Multimodalidade e multiletramentos**: análise de atividades de leitura em meio digital. Minas Gerais: Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 623-650. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v16n4/1984-6398-rbla-16-04-00623.pdf>>. Acesso em: 4 jan., 2019.

BONIFÁCIO, C.; MACIEL, J. **Linguística Textual**. 2010. Disponível em: <http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/linguastica_textual_1360183766.pdf>. Acesso em 22 nov. 2017.

BORUCHOVITCH, E. **Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental**. Psicol. esc. educ., Campinas, v. 5, n. 1, p. 19-25, jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141385572001000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 2 jan. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 29 set. 2018.

_____. **Ética e cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade. Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em: < <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015509.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Tema Transversal: ética.** Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAETANO, É.; PINTO, P. **Letramento crítico e cidadania:** possibilidades para o uso da constituição brasileira em aulas de inglês da escola regular. UNISINOS, Calidoscópico, v. 16, n. 1, p. 103-113, jan/abr 2018. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/download/cld.2018.161.09/6074611>>. Acesso em: 2 fev. 2019.

CAPELA, R.; NAZAR, T. **Da Ética dos PCNs à Ética da Sala de Aula.** 2013. Disponível em: <www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/download/8830/6711>. Acesso em: 20 dez. 2017.

CARVALHO, L. **A Aprendizagem Significativa da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II:** uma breve reflexão sobre um ensino permeado de valores ético-morais. 13 p. Artigo. (Especialização em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa) – Universidade Estácio de Sá - UNESA, Rio de Janeiro, 2016.

CAVALCANTE, M. **Adolescentes – entender a cabeça dessa turma é a chave para obter um bom aprendizado.** 2004. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/408/adolescentes-entender-a-cabeca-dessa-turma-e-a-chave-para-obter-um-bom-aprendizado>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

CHARAUDEAU, P. **Da competência social da comunicação às competências discursivas.** Latin American Journal of Discourse Studies, v. 1, 2001, editorial Latina, Venezuela, 2001. Disponível em: <<http://www.patrick-charaudeau.com/De-la-competencia-social-de.html>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

_____. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. e GAVAZZI, S. (orgs.) **Da língua ao discurso:** reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 11-27. Disponível em: <<http://www.patrick-charaudeau.com/Uma-analise-semiolinguistica-do.html>>. Acesso em 5 jan. 2019.

_____. Uma teoria os sujeitos da linguagem. In: MARI, H.; MACHADO, I.; MELLO, R. **Análise do discurso:** fundamentos e práticas. Belo Horizonte: Nad-FALE-UFMG, 2003.

_____. **UPFTV Entrevista - Pesquisador Francês Patrick Charaudeau:** depoimento. [03 dez. 2013]. Entrevistadora: Lauren Portella. Rio Grande do Sul: UPF/UPFTV. Entrevista

concedida ao Canal de Notícias. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZzbdkJp-n5M>>. Acesso em: 3 jan. 2018.

COLINS, F.; MORAES, P. **Estratégias de Leitura por Sequência Didática**: o gênero poema. Anais do X Simpósio de Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental, v. 1, p. 427-441, 2016. Disponível em: <<http://revistas.ufac.br/revista/index.php/simposiufac/article/download/829/427>>. Acesso em: 4 fev. 2019.

COLLI, I. **A importância do trabalho com gêneros textuais na sala de aula**. 2008. Disponível em: <<http://isacolli.com/importancia-do-trabalho-generos-textuais-na-sala-aula/>>. Acesso em: 5 jan. 2019.

CORRÊA – ROSADO, L. **Teoria Semiociuística**: alguns pressupostos. Minas Gerais: UninCor, 2014. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4901882.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

CORTELLA, M. **Qual é a tua obra?**: inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 24 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DIONÍSIO, A.; MARCUSCHI, L. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: DIONÍSIO, Angela P.; MARCUSCHI, L. A.; (orgs). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro] Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004; p. 95 – 128.

Facção ADA domina 7 comunidades em Japeri. **Crime News RJ** – RJ. 18 de julho de 2016. Disponível em: <<http://crimesnewsrj.blogspot.com.br/2016/07/facao-ada-domina-7-comunidades-na.html>>. Acesso em: 4 fev. 2018.

FERREIRA, E. **A Formação do Leitor Crítico e Cidadão nas Aulas de Língua Portuguesa**: uma contribuição para o processo de ensino-aprendizagem. In: II CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 2015, Campina Grande – PB. Anais II CONEDU – (2015). Campina Grande – PB: Editora Realize, 2015, v. 2, p. 1-12. Disponível em:<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA15_ID5917_14082015174030.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2018.

FERREIRA, L. **Educação em Valores e o Estatuto da Criança e do Adolescente**. 2002. Disponível em: <<http://www.revistajustitia.com.br/artigos/1d03x9.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

FONSECA, L.; SCORZONI, M. **Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: SESES, 2016.

FRAGA, M. Conheça o ilustrador que dá vida a Armandinho, que é sucesso no *Facebook*. **Correio Web**, Brasília – DF, mar/ 2015. Disponível em: <http://sites.correioweb.com.br/app/noticia/encontro/atualidades/2015/03/09/interna_atualidades,2136/conheca-o-ilustrador-que-da-vida-a-armandinho-que-e-sucesso-no-facebo.shtml>. Acesso em: 11 fev. 2018.

FREIRE, J; LIMA, R. **Texto e Linguagem: uma perspectiva dialógica e sociointerativa**. Revista Científica do IFAL, v. 1, n. 4, jan./jul. 2012. Disponível em: <<http://www.kentron.ifal.edu.br/index.php/educte/article/viewFile/16/12>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREITAS, E. **A semiolinguística e a construção do sentido na comunicação organizacional: a inter-relação linguagem e trabalho**. 2007. Disponível em: <<http://www.insite.pro.br/2007/41.pdf>>. Acesso em: 20 de nov. 2018

GERALDI, J.; *et al* (Orgs.). **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2001.

Guerra entre traficantes em Japeri tem apoio de bandido da Zona Norte do Rio. 15 de julho de 2016. Disponível em: <<https://blogdocelerir.wordpress.com/2016/07/15/guerra-entre-trafficantes-em-japeri-tem-apoio-de-bandidos-da-zona-norte-do-rio/>>. Acesso em: 4 fev. 2018.

HERMANN, N. **Ética & educação: outra sensibilidade**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HIGUCHI, K. Super-Homem, Mônica & Cia. In: CHIAPPINI, Ligia. (coord. geral). **Aprender e ensinar com textos**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002; p. 125-154.

HOPPE, M. **A Formação de Professores: o letramento crítico na sala de aula e práticas sociais**. Advérbio (FAG), v. 36, n. 2, p. 201-209, jul/dez. 2014. Disponível em:

<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/article/viewFile/6530/4746>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indicadores Sociais Municipais: Japeri**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/japeri/panorama>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

INGLES, M. **Ressignificação da Linguagem Verbal e Não Verbal na Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I**. 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unicentro_port_pdp_maria_amelia_ingles.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

JUCÁ, L.; FUKUMOTO, A.; ROCHA, A. **O Letramento Crítico e a Formação do Professor-Cidadão: caminhos possíveis para a transformação da prática e da posição docentes**. Paraná: UFPR, v. 1, n. 1. 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/24452>>. Acesso em: 2 fev. 2019.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10 ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Letramento na contemporaneidade**. Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, v. 9, n. 2. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/19986>>. Acesso em: 25 de nov. 2018.

KOCH, I. **Linguística Textual: retrospecto e perspectivas**. São Paulo: Alfa, 1997. p. 67-78.

_____. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2010.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2000.

LEITE, M. **Interação pela linguagem: o discurso do professor**. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/interacaomarliquadros.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

LINGUAGEM. In: **Michaelis**. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/linguagem/>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

LOMBARDI, R.; ARBOLEA, T. **Estratégias de Leitura nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2006. Disponível em: < http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_347.pdf>. Acesso em: 10 de out. 2018.

LOVATO, C. **Gêneros Textuais e Ensino: uma leitura dos pcns de língua portuguesa do ensino fundamental**. 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3172> Lovato 2008>. Acesso em: 22 nov. 2017.

Mais uma jovem é assassinada em Japeri com requintes de crueldade. **Jornal de hoje**, Rio de Janeiro. 19 de janeiro de 2017. Disponível em: <<http://jornalhoje.inf.br/wp/?p=38940>>. Acesso em: 4 fev. 2018.

MARCUSCHI, L. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: DIONÍSIO, A.; MARCUSCHI, L. (orgs). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007; p. 31-55.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008. (Coleção Educação Linguística, v. 2).

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010; p. 19-38.

MARINO, D. Armandinho e a censura: estamos com você, menino! **Minas Nerds**, Minas Gerais, 30 de nov. 2018. Disponível em: < <https://racismoambiental.net.br/2018/11/30/armandinho-e-a-censura-estamos-com-voce-menino>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

MARTINS, V. Como a LDB concebe a aprendizagem. In: CARVALHO, L. **A aprendizagem significativa da língua portuguesa no ensino fundamental II: uma breve reflexão sobre um ensino permeado de valores ético-morais**. 13 p. Artigo. (Especialização em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa) – Universidade Estácio de Sá - UNESA, Rio de Janeiro, 2016.

MATTOS, A.; VALÉRIO, K. **Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 10, p. 135-158, 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2018.

MOREIRA JÚNIOR, R. **Português como Língua Adicional e Letramento Crítico: análise das experiências com alunos estrangeiros**. In: International Congress of Critical Applied Linguistics – ICCAL, 2015, Brasília. Caderno de Resumos. Brasília, 2015. p. 260. Disponível em:<[http://www.uel.br/projetos/iccald/pages/arquivos/ANAIS/PRATICA\(S\)/PORTUGUES%2](http://www.uel.br/projetos/iccald/pages/arquivos/ANAIS/PRATICA(S)/PORTUGUES%2)

OCOMO%20LINGUA%20ADICIONAL%20E%20LETRAMENTO%20CRITICO.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

NOCRATO, R. **Ensino de habilidades de leitura para o desenvolvimento da compreensão leitora**: proposta de sequência didática para alunos de 9º ano da rede pública. 2016. 135f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós - Graduação em Letras, Fortaleza (CE), 2016. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/22149>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

NUNES, M. Quadrilha da Pedreira usa bairro de Japeri como base para roubar cargas. **Jornal Extra – Globo**, Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://extra.globo.com/casos-de-policia/quadrilha-da-pedreira-usa-bairro-de-japeri-como-base-para-roubar-cargas-21464233.html>>. Acesso em: 04 fev. 2018.

OLIVEIRA, J. **A Multimodalidade da Charge Animada e Seu Uso em Sala de Aula**. 2015. 89 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/16927/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Jailton%20Ferreira%20de%20Oliveira.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2019.

OLIVEIRA, T. *et al.* **Tecendo Linguagens – Língua Portuguesa: 8º ano**. 4 ed. São Paulo: IBEP, 2015.

Ônibus são incendiados em Japeri. **O DIA**, Rio de Janeiro, 12 de maio de 2017. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/_conteudo/rio-de-janeiro/2017-05-12/onibus-sao-incendiados-em-japeri.html>. Acesso em: 4 fev. 2018.

PAIVA, V.; MAGALHÃES, N. **Alexandre Beck, criador do Armandinho, fala sobre sua arte e direitos humanos**. Campinas, 22 de mar. de 2018. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2018/03/22/alexandre-beck-criador-do-armandinho-fala-sobre-sua-arte-e-direitos-humanos>>. Acesso em: 4 fev. 2019.

PAULIUKONIS, M.; GOUVÊA, L. **Texto como discurso**: uma visão semiolinguística. 2012. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/2638>>. Acesso em: 4 fev. 2019.

PINHEIRO, T. **Mikhail Bakhtin, o filósofo do diálogo**. 2009. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1621/mikhail-bakhtin-o-filosofico-do-dialogo>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

PIRES, C. **Contribuições do pensamento bakhtiniano à análise semiolinguística do discurso.** São Paulo: Rumores, v. 4, n. 7, 7 jun. 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/Rumores/article/view/51196>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

RAMOS, P. **A Leitura dos Quadrinhos.** Coleção Linguagem & Ensino. São Paulo: Ed. Contexto, 2009.

_____. O papel revolucionário dos blogs na circulação de tiras no Brasil. In: LUIZ, L. (org). **Os Quadrinhos na era digital: Hqtrônicas, webcomics e cultura participativa.** Nova Iguaçu, RJ: Marsupial Editora, 2013.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, A. **Os Gêneros Textuais na Sala de Aula: a reportagem.** Periódico de Divulgação Científica REVELA da FALS, ano V – n. XI- JUL / 2011. Disponível em: <http://fals.com.br/revela/REVELA%20XVII/artigo4_revelaXI.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2019.

SANTOS, F. **Uma Proposta de Leitura com o Gênero Textual Crônica no Ensino de Língua Portuguesa.** 2016. 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, Currais Novos. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/22486/1/FrancinaldoAprigioDosSantos_DISSERT.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SHELLES, S. **A Importância da Linguagem Não Verbal nas Relações de Liderança nas Organizações.** Rio de Janeiro: Esfera, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.fsma.edu.br/esfera/Artigos/Artigo_Suraia.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2019.

SCOTO, C. **O Ato de Ler e Compreender o Texto: algumas considerações.** 2006. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/cluerjsg/anais/iii/completos/comunicacoes/cristianesantos.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

SEGATE, A. **Gêneros textuais no ensino de língua portuguesa.** 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/viewFile/37333/40053>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

SILVA, E. **O Letramento Crítico e o Letramento Digital**: a web no espaço escolar. Paraná: UFPR, v. 2. 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/46572>>. Acesso em: 2 fev. 2019.

SILVA, M. **Gêneros Textuais e Multimodalidade**: a linguagem verbal imagética na interpretação de questões do Enem. UNEB: Bahia, 2013. 58 p. Disponível em: <<http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/483/1/TCC%20-%20Maiane%20Borges%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

SILVA, P. **Multiletramentos e Gêneros Multimodais na Formação Docente**. In: Simpósio Nacional de Linguagem e Gêneros Textuais, 2017, Campina Grande. Anais IV SINALGE. Campina Grande: Realize, 2017. v. 1. 13 p. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/sinalge/trabalhos/TRABALHO_EV066_MD1_SA11_ID460_01022017113724.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

SILVÉRIO, L.; REZENDE, L. **O valor pedagógico das Histórias em Quadrinhos no percurso do docente de Língua Portuguesa**. In: I Jornada de didática – o ensino como foco e I Fórum de professores de didática do estado do Paraná, 2012, Londrina. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/339529318/o-Valor-Pedagogico-Das-Historias-Em-Quadrinhos>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

SIMÕES, L. *et. al.* **Leitura e autoria**: planejamento em língua portuguesa e literatura. 1. ed. Erechim: Edelbra, 2012. v. 1. 216 p.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas*. Minas Gerais: UFMG - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. n. 25. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

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

SOUSA, S. **Construindo uma comunidade de leitores**: seleção de obras e estratégias de leitura literária. Minas Gerais: UFU, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/18427/1/ConstruindoComunidadeLeitores.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2018.

SOUZA, R.; GIROTTO, C. **Estratégias de leitura**: uma alternativa para o início da educação literária. 2011. Disponível em: <<http://revistaalabe.com/index/alabe/article/viewFile/87/61>>. Acesso em: 10 de nov. 2018.

SOUZA, V.; SILVA, C. **Gênero Textual**: tirinha - características e funcionalidade social. 2013. Disponível em:

<https://midia.unit.br/enfope/2013/GT7/GENERO_TEXTUAL_TIRINHA_CARACTERISTICAS_E_FUNCIONALIDADE_SOCIAL.pdf>. Acesso em 23 nov. 2017.

TAGATA, W. **Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 17, p. 1-25, 2017. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbla/v17n3/1984-6398-rbla-201710973.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VARELA, S. **Análise comparativa das construções de sentido da compreensão leitora em espanhol como língua estrangeira entre alunos do Ensino Médio.** 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/45898854-Analise-comparativa-das-construcoes-de-sentido-da-compreensao-leitora-em-espanhol-como-lingua-estrangeira-entre-alunos-do-ensino-medio.html>>. Acesso em: 1 fev. 2019.

VIEIRA, M. (2014). **A leitura de textos multissemióticos: novos desafios para velhos problemas.** Anais do SIELP, v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wpcontent/uploads/2014/07/volume_2_artigo_230.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2018.

WEBER, O. **Ética, educação e trabalho** [livro eletrônico]. Curitiba: Intersaberes, 2013. (Séries Temas Sociais Contemporâneos).