

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

CAMPUS GARANHUNS

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

**PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO
SOBRE A (IN)TOLERÂNCIA RELIGIOSA A PARTIR DAS TIRINHAS DE ‘UM
SÁBADO QUALQUER’**

ALINE SIMPLICIO DA SILVA

GARANHUNS, 2018

ALINE SIMPLICIO DA SILVA

**PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO
SOBRE A (IN)TOLERÂNCIA RELIGIOSA A PARTIR DAS TIRINHAS DE ‘UM
SÁBADO QUALQUER’**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Pernambuco – Campus Garanhuns como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jaciara Josefa Gomes

GARANHUNS, 2018

ALINE SIMPLICIO DA SILVA

**PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO
SOBRE A (IN)TOLERÂNCIA RELIGIOSA A PARTIR DAS TIRINHAS DE ‘UM
SÁBADO QUALQUER’**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco/UPE, Campus Garanhuns, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras, em 26/02/2018.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Jaciara Josefa Gomes – UPE

Orientadora

Profa. Dra. Marcela Regina Vasconcelos da Silva Nascimento – UPE

Examinadora interna

Profa. Dra. Sônia Virginia Martins Pereira – UFRPE

Examinadora externa

Conceito: _____

GARANHUNS, 2018

Este trabalho é dedicado a vocês, Mainha e Painho, que sempre me incentivaram a nunca desistir de nenhum dos meus objetivos. Minha gratidão, carinho e cuidados eternos.

AGRADECIMENTOS

Agradecer não é tarefa simples, pois sempre nos expomos ao risco de esquecermos alguém especial. Peço perdão, antecipadamente, se deixar de mencionar alguém. E saibam que nessa jornada acadêmica todos foram essenciais. Sem vocês eu jamais teria conseguido. Dessa forma, agradeço:

Primeiramente a Deus, por ter sido a minha fortaleza em tantos momentos nos quais quase fraquejei. Tenho certeza de que Ele fez tudo cuidadosamente para que eu crescesse e me tornasse alguém melhor para a vida.

Aos meus pais, por serem a motivação para todas as minhas conquistas. Durante esses dois anos de mestrado passamos por muitas situações difíceis juntos e tenham certeza de que vocês são os meus exemplos de superação, força, fé, bondade, amor e carinho. Desejo que tenhamos infinitas conquistas a comemorarmos juntos e que o amor de vocês seja sempre o meu porto seguro.

Aos meus irmãos, cunhados e sobrinhas, por serem sinônimo de compreensão, amor, companheirismo e presença. Que tenhamos muitos motivos para nos orgulharmos uns dos outros e que saibamos que as dificuldades só podem ser superadas se estivermos sempre unidos.

Ao meu esposo, por ser abrigo e por sempre acreditar mais em mim do que eu mesma. Que sejamos sempre sinônimo de respeito, lealdade e amor. E que tenhamos infinitas conquistas a serem celebradas.

Aos meus familiares e amigos, por de alguma forma terem me ajudado a superar os desafios.

Aos meus colegas de curso, por terem me permitido conhecer tantas culturas diferentes e por terem sido sinônimo de calma em meio a tantas tempestades.

Ao grupo com o qual estreitei laços nessa caminhada, Elisanna, Edivania e Silvana, por terem sido apoio. Acredito que diante de tantas dificuldades somos sinônimo de resistência.

Aos professores que lecionaram as disciplinas do ProfLetras, por terem a generosidade de dividirem seus conhecimentos conosco.

Aos professores membros das bancas de qualificação e de defesa, por terem colaborado para que minha pesquisa evoluísse. As contribuições sobre meu trabalho me fizeram perceber que estamos em constante aperfeiçoamento e que este só é possível quando o outro nos ajuda a perceber como podemos melhorar.

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Jaciara Josefa Gomes, por ter sido sempre muito generosa comigo e por ter me permitido amadurecer enquanto pesquisadora. Tenho certeza de que suas contribuições, tanto como professora das disciplinas, quanto como orientadora serão levadas por toda vida.

Aos professores que passaram por minha trajetória acadêmica até hoje. Tenho certeza de que cada um, a seu modo, contribuiu para que eu progredisse em todos os sentidos da minha vida. Em especial, a minha professora Mônica Moreira, que é inspiração e motivação para meu caminhar profissional e acadêmico.

Aos meus alunos, por terem sido sinônimo de leveza durante o desenvolvimento da pesquisa. Sempre comprometidos e curiosos foram fonte de inspiração e me motivaram a persistir.

Por fim, a todos que de maneira direta ou indireta contribuíram para que eu pudesse dar mais um passo na minha vida acadêmica. Muito obrigada!

“Um público comprometido com a leitura é crítico, rebelde, inquieto, pouco manipulável e não crê em lemas que alguns fazem passar por ideias.”

(MARIO VARGAS LLOSA)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo principal verificar as possibilidades de promover a leitura crítica, nas aulas de Língua Portuguesa, em uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de São Caetano – PE. As práticas de leitura que foram propostas na intervenção objetivaram o debate sobre a (in)tolerância religiosa, temática que está inserida no cotidiano dos nossos estudantes, a partir das tirinhas de Um Sábado Qualquer. Para embasar nossa proposta de trabalho com a leitura crítica, referenciamos-nos em debates propostos por Antunes (2005; 2007; 2010; 2014); Cavalcante (2017); Costa Val (1999); Dell’Isola (2001); Geraldi (1984; 2006; 2010); Kleiman (2006; 2016); Kleiman e Moraes (1999); Koch e Elias (2012; 2015); Koch e Travaglia (2015); Koch (2014); Marcuschi (1996; 2002; 2008); Soares (1998); Silva (1999; 2011); dentre outros autores que nos demonstraram caminhos e estratégias para desenvolver o trabalho com a leitura e a produção de sentidos. No que se refere à importância dos gêneros textuais para o trabalho com a leitura em sala de aula, recorremos às contribuições de Miller (1984; 2012); Bazerman (2005; 2006); Bawarshi e Reiff (2013); Santaella (2012); Vergueiro (2014); Ramos e Vergueiro (2015); Mendonça (2002); Ramos (2014; 2017); dentre outros. Além disso, alguns autores contribuíram para nossa compreensão acerca da temática da (in)tolerância religiosa, dentre os quais destacamos Durkheim (1996); Eco (1998); Guerreiro (2005); Silva e Ribeiro (2007); Teixeira (1997). Através de um questionário diagnóstico tivemos acesso ao modo de pensar dos alunos sobre a temática que serviu de base para o desenvolvimento da proposta de leitura das tirinhas. De maneira geral, os alunos reconheceram a importância de debater temáticas de relevância social como uma forma de minimização de preconceitos. Com isso, percebemos que um dos objetivos iniciais de nossa pesquisa que era o trabalho da leitura, a partir de temas que desenvolvessem a criticidade do estudante, foi alcançado. Após a aplicação do questionário diagnóstico, desenvolvemos uma sequência de 9 atividades com os alunos. Foi perceptível, inicialmente, uma aceitabilidade em debater a temática, mesmo havendo divergências de opiniões religiosas entre os alunos. Reafirmamos essas divergências como forma de validar a importância do debate, já que tolerar não significa ter a mesma opinião, mas sim aceitar as diferenças. Foi perceptível também, no decorrer da sequência de atividades, que houve uma maior resistência com relação ao ato de ler do que propriamente à temática. Relatos de que não sabiam ler e compreender foram recorrentes, mas os alunos conseguiram chegar a compreensões significativas e conseguiram construir sentidos dentro do contexto do gênero e da temática. Um dos ganhos ao término das atividades foi perceber que dois alunos conseguiram atingir um nível elevado de intertextualidade, visto que extrapolaram as leituras propostas propondo outras atividades, estabelecendo uma relação com as tirinhas trabalhadas. Ao final das atividades, surgiu a necessidade da aplicação de um último questionário e com ele concluímos que, mesmo não atingindo todos os objetivos desejados com a pesquisa, conseguimos ampliar as leituras dos alunos e desenvolver com eles leituras significativas, priorizando a construção de sentidos sobre um tema atual e amplo.

Palavras-chave: leitura crítica, construção de sentidos, compreensão textual, (in)tolerância religiosa.

ABSTRACT

This research had as main objective to verify the possibilities of promoting the critical reading, in Portuguese language classes, in a class of 9th year of elementary school in a school of the municipal network of São Caetano – PE. The reading practices that were proposed in the intervention aimed at the debate on the religious (in)tolerance, thematic that is inserted in the daily life of our students, from the strips of One Saturday Any. In order to base our work proposal on the critical reading, we refer to debates proposed by Antunes (2005; 2007; 2010; 2014); Cavalcante (2017); Costa Val (1999); Dell’Isola (2001); Geraldi (1984; 2006; 2010); Kleiman (2006; 2016); Kleiman and Moraes (1999); Koch and Elias (2012; 2015); Koch and Travaglia (2015); Koch (2014); Marcuschi (1996; 2002; 2008); Soares (1998); Silva (1999; 2011); among other authors who have shown us ways and strategies to develop work with reading and producing meaning. Regarding the importance of textual genres for working with reading in the classroom, we used the contributions of Miller (1984; 2012); Bazerman (2005; 2006); Bawarshi and Reiff (2013); Santaella (2012); Vergueiro (2014); Ramos and Vergueiro (2015); Mendonça (2002); Ramos (2014; 2017); among others. In addition, some authors have contributed to our understanding about the theme of religious (in)tolerance, among which we highlight Durkheim (1996); Eco (1998); Guerreiro (2005); Silva and Ribeiro (2007); Teixeira (1997). Through a diagnostic questionnaire we had access to the students' way of thinking about the theme that served as the basis for the development of the proposal for reading the strips. In general, students recognized the importance of discussing issues of social relevance as a way of minimizing prejudice. With this, we realized that one of the initial objectives of our research was the work of reading, based on themes that developed the student's criticality, was reached. After the application of the diagnostic questionnaire, we developed a sequence of 9 activities with the students. Initially, it was understandable to discuss the subject, even though there were differences of religious opinion among the students. We reaffirm these differences as a way of validating the importance of the debate, since tolerating does not mean having the same opinion, but accepting differences. It was also perceptible, in the course of the sequence of activities, that there was a greater resistance to reading than to the subject itself. Reports that they could not read and understood were recurrent, but students were able to reach meaningful understandings and succeeded in constructing meanings within the context of the genre and subject matter. One of the gains at the end of the activities was to realize that two students managed to reach a high level of intertextuality, since they extrapolated the proposed readings proposing other activities, establishing a relation with the comic strips. At the end of the activities, the need arose for the application of a last questionnaire and with it we concluded that, even though it did not reach all the desired objectives with the research, we were able to extend the readings of the students and develop with them significant readings, prioritizing the construction of meanings about a current and broad theme.

Key words: critical reading, sense building, textual comprehension, religious (in)tolerance.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. A propriedade da Coesão do Texto: Relações, Procedimentos e Recursos.....	37
Quadro 2. Diferença entre Tipo Textual e Gênero Textual.....	50
Quadro 3. Estudantes do corpus principal da pesquisa.....	67
Quadro 4. Estudantes e respectivas religiões.	68
Quadro 5. Atividade 1	72
Quadro 6. Atividade 2	73
Quadro 7. Atividade 3.	75
Quadro 8. Atividade 4.	77
Quadro 9. Atividade 5.	79
Quadro 10. Atividade 6.	82
Quadro 11. Atividade 7.	84
Quadro 12. Atividade 8.	86
Quadro 13. Atividade 9.	88
Quadro 14. Questões para análise dos aspectos linguísticos: coesão e coerência.	91
Quadro 15. Questões relativas à intertextualidade, interdiscursividade e intencionalidade.	103
Quadro 16. Questões para análise da construção de sentidos.	113

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Tirinha 01.....	42
Figura 2. Tirinha 02.....	47
Figura 3. Tirinha 03.....	55
Figura 4. Tirinha 04.....	57
Figura 5. Questão 1 - atividade 2.....	74
Figura 6. Resposta do aluno A11 - Questão 1, atividade 2.....	74
Figura 7. Resposta do aluno W.C - Questão 1, atividade 2.....	75
Figura 8. Atividade 3.	75
Figura 9. Tirinha, Atividade 4.	77
Figura 10. Tirinha, Atividade 5.....	79
Figura 11. Tirinha, Atividade 6.....	81
Figura 12. Tirinha parte 1, Atividade 7.....	83
Figura 13. Tirinha parte 2, Atividade 7.....	83
Figura 14. Tirinha, atividade 8.....	85
Figura 15. Questão 4, atividade 8.....	87
Figura 16. Resposta do aluno A4. Questão 4 - atividade 8.....	87
Figura 17. Tirinha, atividade 9.....	88
Figura 18. Questão 6 - atividade 5.....	95
Figura 19. Resposta da aluna A6 - Questão 6, atividade 5.....	95
Figura 20. Questão 2 - atividade 7.....	96
Figura 21. Resposta aluno A9 - Questão 2, atividade 7.....	96
Figura 22. Questão 8 - atividade 8.....	97
Figura 23. Resposta aluna A6 - Questão 8, atividade 8.....	97
Figura 24. Resposta aluna A12 - Questão 8, atividade 8.....	97
Figura 25. Questão 10 - atividade 8.....	106
Figura 26. Resposta aluna A4 - Questão 10, atividade 8.....	106
Figura 27. Questão 5 - atividade 9.....	107
Figura 28. Resposta aluno A2 - Questão 5, atividade 9.....	107
Figura 29. Questão 1 - atividade 5.....	111
Figura 30. Resposta do aluno A2 - Questão 1, atividade 5.....	111
Figura 31. Resposta do aluno A6 - Questão 1, atividade 5.....	111
Figura 32. Questão 9 - atividade 5.....	114

Figura 33. Resposta do aluno A4 - Questão 9, atividade 5.....	115
Figura 34. Questionário final da aluna A4.	120

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS: MÚLTIPLOS CAMINHOS E UM OBJETIVO	21
1.1 AFINAL, O QUE É LER?	21
1.1.1 Ler é compreender	26
1.1.2 Ler é inferir.....	28
1.1.3 Leitura como prática social.....	30
1.2 O TEXTO COMO UNIDADE DE ENSINO.....	33
1.2.1 Coesão e coerência como recursos para a compreensão	35
1.2.2 Intertextualidade, interdiscurso e intencionalidade	43
CAPÍTULO 2 - O GÊNERO E A TEMÁTICA: CONSTRUTOS SOCIAIS, HISTÓRICOS E COGNITIVOS.....	49
2.1 O GÊNERO: TEORIAS E PRÁTICAS	49
2.1.1 O gênero tirinha	53
2.1.2 O humor como crítica social	56
2.2 TEMÁTICAS DE RELEVÂNCIA SOCIAL: A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA ..	59
2.2.1 A (in)tolerância religiosa: (des)maskamentos sociais e o despertar para a criticidade	60
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS: UMA OBSERVAÇÃO SOBRE AS POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM A LEITURA ATRAVÉS DO CORPUS DA PESQUISA.....	66
3.1 O GRUPO PARTICIPANTE DA PESQUISA.....	66
3.2 O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO CONTEXTO DE APLICAÇÃO.....	71
3.3 DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS DE LEITURA NA DIMENSÃO LINGÜÍSTICA DO TEXTO: EXPLORANDO A COESÃO E A COERÊNCIA A PARTIR DA INFERÊNCIA E DAS PALAVRAS.	91

3.4 DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS DE LEITURA NA DIMENSÃO DISCURSIVA: EXPLORANDO A INTERTEXTUALIDADE, A INTERDISCURSIVIDADE E A INTENCIONALIDADE.	103
3.5 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A TEMÁTICA COMO RESULTADO DE UM PROCESSO.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	124
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO.....	129
ANEXO 2 – SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES.....	131
ATIVIDADE 1 – Tempo de Duração: 2 aulas.....	132
ATIVIDADE 2 – Tempo de Duração: 2 aulas.....	133
ATIVIDADE 3 - Tempo de Duração: 2 aulas.....	134
ATIVIDADE 4 – Tempo de Duração: 2 aulas.....	135
ATIVIDADE 5 – Tempo de Duração: 3 aulas	137
ATIVIDADE 6 – Tempo de Duração: 2 aulas	139
ATIVIDADE 7 – TEMPO DE DURAÇÃO: 3 aulas	144
ATIVIDADE 8 – Tempo de Duração: 3 aulas	146
ATIVIDADE 9 – Tempo de Duração: 3 aulas.....	149
ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO FINAL	153

INTRODUÇÃO

Sabemos que a maneira como se ensina a Língua Portuguesa nas escolas brasileiras é motivo de muitos questionamentos para os estudiosos da linguagem (ANTUNES, 2014; BAGNO, 2012; MARCUSCHI, 2008; POSSENTI, 2012; SOARES, 1998; TRAVAGLIA, 2009). As bases legais que servem como parâmetros para o ensino da língua reafirmam esses questionamentos e apontam a aprendizagem da leitura e da escrita como os principais obstáculos quando falamos em ensinar Português (BRASIL, 1998).

Podemos observar, em nossa prática docente, que algumas vezes o ensino da língua é limitado à formação do estudante para o uso das variantes linguísticas de prestígio social, com a justificativa de que o sucesso acadêmico, profissional e pessoal está restrito aos que leem e escrevem de acordo com as regras da norma padrão da Língua Portuguesa, LP de agora em diante. Fica evidente neste tipo de ensino a intenção de preparação para o acesso ao mercado de trabalho, promovendo um ensino mais mecanicista e desprivilegiando outras competências a serem dominadas pelos estudantes. Um exemplo disso é o trabalho com as palavras e frases de maneira isolada. Ainda que se utilize o texto, este não é trabalhado no todo e sim fragmentado, desvinculando, assim, o trabalho com os sentidos do texto. Dessa forma, a leitura e interpretação não ganham tanto destaque, ficando este para a gramática normativa. Outras vezes este ensino é reduzido à decodificação de textos os quais, em muitos casos, não condizem com a realidade dos estudantes e surgem sem debates e discussões que garantam uma visão mais ampla de mundo ao aluno.

Contrariamente a isso, o trabalho com a língua deve proporcionar ao estudante o acesso a todas essas questões, tanto ao uso das variantes linguísticas adequadas para cada ocasião, quanto ao acesso aos diferentes gêneros textuais. E, partindo do princípio de que o ensino da língua deve abranger essa série de questões significativas para a vida dos estudantes, é necessário pensar como introduzir, na sala de aula, o estudo de textos que oportunize ao estudante reflexões sobre temas de relevância social e que ultrapasse uma abordagem meramente gramatical e leve a uma produção de sentidos a partir do que é lido. O ensino de língua deve priorizar a reflexão e incentivar a atuação cidadã do indivíduo, proporcionando a este que se posicione criticamente diante do mundo.

Diante disso, destacamos a importância da leitura nas aulas de LP, principalmente no que diz respeito à tentativa de incentivar os alunos a lerem e produzirem sentidos a partir do

que estão lendo. Ainda assim, percebemos que a escola não consegue atingir o nível desejado no que se refere às práticas de leitura e ao desenvolvimento satisfatório da compreensão textual. Essa afirmação que aqui é feita não é aleatória. Pautamo-nos na base legal, que rege o ensino da língua nacionalmente, que já em sua introdução afirma ser a leitura um dos problemas apontados para o fracasso escolar (BRASIL, 1998).

Evidentemente não excluimos aqui a importância do ensino da gramática nas aulas de LP, visto que é função da escola favorecer o acesso à linguagem de prestígio social, inclusive como forma de minimizar as desigualdades sociais. Salientamos apenas que a grande questão em torno do ensino de gramática não é sobre ela ser ensinada ou não ser ensinada, até porque não podemos conceber uma língua sem gramática, mas sim como ela deve ser ensinada de maneira significativa e que favoreça a aprendizagem e, conseqüentemente, o seu uso de maneira adequada pelos estudantes (ANTUNES, 2007). No entanto, queremos destacar a relevância do trabalho com a leitura que vai além do que está objetivamente e facilmente encontrado no texto. Afinal, também é papel da escola proporcionar estratégias que permitam o pensamento crítico e trabalhar elementos textuais que possam ir além da decodificação.

Vale destacar ainda que, ao observarmos o cotidiano escolar e as pesquisas feitas sobre leitura e produção de sentidos, percebemos que o trabalho eficaz com a leitura ainda se configura como um dilema para o ensino da língua. Isso se deve a muitos fatores, dentre eles destacamos: *o material didático e a prática do professor*. Com relação ao *material didático*, percebemos que, mesmo havendo avanços, que em muito se devem ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 1985), ainda há uma prevalência na abordagem de questões de compreensão muito objetivas e que não requerem muito esforço por parte do aluno para localizar as respostas, sendo estas muito superficiais (MARCUSCHI, 1996).

Ainda sobre esta questão de como a compreensão textual é abordada nos materiais didáticos, destacamos como base importante para reflexão a esse respeito a tipologia de perguntas trazida por Marcuschi (2008). Sua proposta volta o olhar para as perguntas feitas a partir do estudo de textos e como estas contribuem ou não para o trabalho com a compreensão textual. Essas perguntas vão desde as objetivas, que acionam o comando da cópia, até as inferenciais, que exigem uma maior reflexão para que se alcance o objetivo de compreender o texto. Vale destacar que a referida pesquisa do autor teve foco em análise de questões de livros didáticos. Torna-se relevante destacar ainda que essa reflexão acerca do material didático

disponível para o desenvolvimento da compreensão de texto nas escolas não é simples e requer uma maior avaliação por parte do professor.

Sendo assim, no que se refere à *prática do professor*, destacamos a importância de que este tenha uma abordagem direcionada a não se limitar apenas aos materiais didáticos disponíveis nas escolas. Sabemos que, muitas vezes, o livro didático é o único recurso existente para colaborar com o trabalho em sala de aula. No entanto, evidenciamos a relevância de haver uma adaptação desse material para que o que se deseja com o trabalho da leitura e compreensão, que ultrapassa a mera decodificação, seja alcançado.

Diante das questões expostas, analisamos, de forma investigativa, as possibilidades de trabalhar, nas aulas de LP, a leitura e a construção de sentidos a partir da reflexão crítica proposta pelas atividades que foram desenvolvidas com os estudantes. O viés crítico que foi proposto teve como base as tirinhas de “Um Sábado Qualquer”¹, de agora em diante USQ, que abordam como temática principal a religião.

Destacamos que as tirinhas de USQ possibilitam um trabalho crítico e reflexivo por romperem com crenças, idealizações e limitações quando o assunto é religião. As estratégias utilizadas pelo autor para propor esse rompimento vão desde os comportamentos dos personagens, que em muito diferem do comportamento do texto original (o texto bíblico), até o tratamento de questões tênues, como a visão sobre o pecado, abordada de maneira mais leve e inovadora. Esse rompimento, proposto pelas tirinhas de USQ, permite uma reflexão crítica sobre temas que norteiam as práticas religiosas em nosso país. Questões como respeito e aceitação são trazidas pelas tirinhas, de maneira mais leve e bem-humorada, características típicas do gênero com o qual decidimos trabalhar.

Um dos temas que as tirinhas dão margem para reflexões e debates é a (in)tolerância religiosa, tema este ao qual nos propusemos levantar questionamentos, leituras e construção de sentidos a partir da aplicação das atividades durante o desenvolvimento desta pesquisa.

¹ As tirinhas de Um Sábado Qualquer, com as quais desenvolvemos o nosso trabalho, foram criadas por Carlos Ruas em 2009 e têm como temática principal a religião. De maneira bem-humorada e crítica, o autor questiona as religiões e suas verdades absolutas, o respeito às crenças, além de inserir outras temáticas como sexualidade e política. Na atualidade, as tirinhas de Um Sábado Qualquer são muito lidas e acompanhadas através das redes sociais. Na página <<http://www.umsabadoqualquer.com/>> são disponibilizadas informações sobre o autor, bem como sobre os personagens, além de conter todas as tirinhas produzidas por ele.

Defendemos a relevância de trabalhar sobre a (in)tolerância religiosa nas escolas, visto que esse tema está inserido na vida social do jovem. Os noticiários apresentam um crescimento no número de denúncias referentes ao desrespeito às diferentes religiões. Esses dados são mais preocupantes quando a religião em questão é de origem africana². A não aceitação das diferentes religiões gera violência de variadas proporções. Sendo assim, a escola é um dos espaços para debater temas de importância social como esse em busca de minimizar o preconceito. Objetivando um ensino que prepare o estudante para defender ideias nas mais diversas situações cotidianas, sejam elas sociais ou acadêmicas, não podemos deixar de rememorar a proposta de redação do ENEM 2016 que versava sobre “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”.

Sobre as tirinhas, percebemos que estas são objeto de estudo significativo, visto que, além da temática trabalhada em seu conteúdo possibilitar uma leitura crítica, elas também são de fácil acesso aos jovens, podendo ser lidas através das redes sociais, Facebook e Blog. Como o trabalho foi desenvolvido em uma turma de 9º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede pública municipal de São Caetano, na qual boa parte dos estudantes demonstra interesse pelas redes sociais, a escolha das tirinhas se justifica, também porque os alunos poderão ampliar suas leituras também fora da sala de aula.

Ainda sobre os textos escolhidos para o desenvolvimento desse estudo, destacamos que a escolha não foi aleatória, pois houve a intenção de debater temas de relevância social. O gênero também foi minuciosamente escolhido. Adotamos o gênero tirinha, pois é notório que este gênero atrai atenção dos estudantes para a leitura (VERGUEIRO, 2014). A preferência pela leitura desse gênero é facilitada pelo fato de ele possibilitar uma união entre as linguagens verbal e não verbal, favorecendo a compreensão do texto como um todo. Podemos dizer que as tirinhas facilitam a comunicação, a leitura, “(...) na medida em que utilizam fartamente um elemento de comunicação que esteve presente na história da humanidade desde os primórdios: a imagem gráfica”. (VERGUEIRO, 2014, p. 8)

Além disso, o gênero tirinha oportuniza o contato com o humor, o que deixa as temáticas mais acessíveis de serem discutidas. Destacamos também a importância do trabalho com esses

² Os dados sobre a intolerância religiosa estão disponíveis no site <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2016/01/21/n-de-denuncias-de-intolerancia-religiosa-no-disque-100-e-maior-desde-2011.htm>.

textos, pois eles permitem tanto aos alunos, quanto aos professores pensar sobre fatos a partir de diferentes ângulos, inferir, criar hipóteses, dentre outras possibilidades.

Retomando aspectos relevantes sobre a turma escolhida, enfatizamos que por já termos um contato com os estudantes há dois anos e por conhecermos seus comportamentos e suas opiniões religiosas, instigadas, muitas vezes, pela visão religiosa da gestão da escola³, percebemos que poderia ser pertinente inserir reflexões críticas acerca do tema proposto, já que alguns dos estudantes demonstravam, em momento de debates, certa resistência em aceitar as diferenças, fossem elas de ordem religiosa ou mesmo sobre outras temáticas.

Um trabalho com essa perspectiva de desenvolver discussões e reflexões acerca da intolerância religiosa justifica-se em qualquer ambiente de ensino, pois não se pode conceber uma escola na qual o social não seja trabalhado. Os PCN (1998) falam em diversidade e nada mais coerente que falar e debater na escola temas que pertençam ao cotidiano dos estudantes. Além disso, é um dos objetivos dos PCN (1998, p. 33) “conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia”. Associado a isto, ressaltamos a garantia legal da livre expressão religiosa, respaldada pela Constituição Federal que em seu artigo 5º, garante, dentre outros direitos, a liberdade religiosa, enfatizando que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza(...)” . (CF, 1988.)

Além disso, apesar de o discurso propagado em nosso país ser o de que vivemos em um estado laico, ao analisarmos os noticiários percebemos que há uma contradição dentro da nossa própria representatividade política quando se diz haver uma “bancada evangélica” no Congresso Nacional. Vamos muito além disso quando há permissões legais para que se possa ensinar, em escolas públicas de um país laico, a partir de uma única crença.⁴

Partindo dessas reflexões, interessou-nos responder à seguinte questão: como refletir criticamente sobre a realidade social de nosso país a partir de uma leitura significativa e que

³ A gestão da escola a qual nos referimos encerrou suas atividades no final do ano letivo de 2016. Quando nos referimos a esta gestão não temos a intenção de criticar, apenas de apontar que por haver uma orientação religiosa por parte dela talvez isso pudesse colaborar para perceber apenas uma religião como aceitável.

⁴ A notícia sobre a decisão do Supremo Tribunal Federal sobre o ensino confessional em escolas públicas encontra-se disponível no site <<https://g1.globo.com/politica/noticia/supremo-permite-promocao-de-crencas-no-ensino-religioso.ghtml>> Acesso em 02 de novembro de 2017.

produza sentidos e tendo para o desenvolvimento desta a reflexão sobre a (in)tolerância religiosa?

A (in)tolerância religiosa, assim como o preconceito racial, o preconceito de gênero e outros temas precisam estar inseridos nas salas de aula por permitirem um “pensar sobre” e a escola, sendo o ambiente do “pensar sobre”, não pode se esquivar de tais temas.

Dessa forma, estabelecemos como objetivo geral de nosso estudo: analisar práticas de leitura, nas aulas de Língua Portuguesa, que permitam a construção de sentidos sobre a (in)tolerância religiosa, a partir da abordagem desta temática nas tirinhas de “Um sábado qualquer”. E como objetivos específicos, delimitamos os seguintes: analisar como as práticas de leitura propostas favorecem a compreensão do texto a partir de elementos de coesão, coerência, intertextualidade e interdiscurso; observar como os estudantes percebem as intencionalidades do texto a partir de aspectos inerentes ao gênero; verificar quais as estratégias utilizadas durante a leitura que promovem a construção de sentidos sobre uma temática de relevância social.

A partir do problema de pesquisa que delimitamos para investigação e desenvolvimento do trabalho, tornou-se necessário definir uma base metodológica. Optamos, então, pela abordagem qualitativa, pois nos interessa a observação da relação entre o que é estudado e os sujeitos envolvidos no processo. Consideramos que, diante das respostas dadas pelos membros da comunidade participante da pesquisa, apenas alguém que esteja envolvido diretamente com o grupo poderá dar sentido e significado ao que será respondido (MINAYO, 2012). Além disso, a pesquisa será desenvolvida como pesquisa-ação-reflexão sendo necessária a análise do real, o estudo dele e a intervenção na prática para a obtenção de resultados desejáveis. Justificamos essa escolha no sentido de estarmos inseridos na realidade escolar e analisarmos o universo dos sujeitos envolvidos, incentivando-os a uma reação diante das práticas já vivenciadas e uma consciência transformadora a partir do que já é vivido.

Utilizamos, para o desenvolvimento da intervenção, um questionário diagnóstico (Anexo 1) sobre questões relacionadas à (in)tolerância religiosa. Os dados obtidos através deste questionário tiveram como finalidade indicar caminhos para o desdobramento das atividades que foram propostas na sequência. Após a sondagem inicial, aplicamos uma Sequência de Atividades (Anexo 2) visando trabalhar a cada etapa as habilidades a serem despertadas no que diz respeito à leitura e à construção de sentidos. Por fim, no início da pesquisa não tínhamos

programado um questionário final, mas surgiu a necessidade deste como uma forma de fechar um ciclo e tentar compreender como aquele trabalho havia sido avaliado pelos alunos e como estes perceberam ou não sua relevância. Dessa forma, aplicamos um questionário final (Anexo 3) com questões relacionadas à compreensão do tema pelos alunos após o encerramento do ciclo de atividades.

Organizamos este trabalho em três capítulos, sendo o primeiro embasado em Antunes (2005; 2007; 2010; 2014); Cavalcante (2017); Costa Val (1999); Dell’Isola (2001); Geraldi (1984; 2006; 2010); Kleiman (2006; 2016); Kleiman e Moraes (1999); Koch e Elias (2012; 2015); Koch e Travaglia (2015); Koch (2014); Soares (1998); Silva (1999; 2011); dentre outros, com foco nas teorias sobre leitura e compreensão de textos, além de enfatizar o texto e os recursos extraídos dele que favorecem a compreensão. Neste capítulo, também destacamos a leitura como prática social. Já no segundo capítulo, a partir das contribuições de Miller (1984; 2012); Bazerman (2005; 2006); Bawarshi e Reiff (2013); Marcuschi (1996; 2002; 2008); Santaella (2012); Vergueiro (2014); Mendonça (2002); Miller (1984) e Ramos (2014; 2017), foi dado enfoque ao gênero trabalhado, destacando o humor como uma contribuição importante para o trabalho com a leitura a partir dos trabalhos de Freud (1978); Magalhães (2010) e Possenti (2013). Além disso, destacamos a relevância do trabalho com a temática da (in)tolerância religiosa como um meio de desmascaramento de realidades sociais, a partir das concepções abordadas por Durkheim (1996); Eco (1998); Guerreiro (2005) e Silva e Ribeiro (2007). No terceiro capítulo, foi feita a análise dos dados com foco tanto nos sujeitos envolvidos quanto nos questionários e atividades propostas, interpretando estes dados. Por fim, tecemos nossas considerações finais acerca da pesquisa desenvolvida, retomando dados importantes em seu percurso.

CAPÍTULO 1 - LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS: MÚLTIPLOS CAMINHOS E UM OBJETIVO

A leitura e a compreensão de textos são objetos de estudo e de pesquisa para os estudiosos da linguagem, sendo reconhecidas como fundamentais para um ensino de língua eficiente nas escolas brasileira. O “como ensinar” leitura e escrita na escola ainda se configura como um grande dilema e, mesmo a última não contemplando o universo de nossa pesquisa, ampliar discussões que voltem o olhar para a prática deste ensino é algo necessário e urgente. Sabemos que receitas prontas e acabadas do “como ensinar” não serão encontradas, no entanto refletir sobre os caminhos possíveis a serem percorridos para que esse ensino seja realizado de maneira satisfatória é fundamental.

Traçaremos um percurso sobre os aspectos fundamentais quando se fala em ensinar leitura. Dentre eles destacaremos concepções de leitura e de linguagem, além de enfatizarmos a leitura como compreensão, como inferência e também como prática social. Neste percurso, daremos enfoque ao texto como unidade básica de ensino da língua, além de evidenciarmos aspectos relativos à coesão, coerência, intertextualidade e interdiscurso. Compreendemos que todos esses elementos são imprescindíveis para um ensino produtivo da leitura.

1.1 AFINAL, O QUE É LER?

Muito se fala sobre a importância da leitura na vida dos indivíduos, pois é a partir dela que muitos caminhos são percorridos na vida social destes. Sendo assim, a importância desta leitura é lugar de destaque também no âmbito escolar. É notória a responsabilidade dada à escola quanto à formação de leitores, responsabilidade esta transferida quase que exclusivamente para os professores de LP. Diante dessa responsabilidade e diante também da perceptível relevância social que tem a leitura para formação cidadã, cabe à escola refletir sobre o que é leitura e sobre qual concepção de leitura devemos adotar no ensino da língua materna.

Algumas vezes, trata-se a leitura como mera decodificação na qual não é exigida uma reflexão sobre o que é lido. Nesta concepção é excluída a interação entre o autor, o leitor e o texto. Basta que se conheça e reconheça o sistema linguístico para que se entenda o que ali está posto. O foco é na estrutura linguística e não na compreensão das ideias. É como se tudo o que precisasse ser dito estivesse posto no texto e o reconhecimento do código fosse suficiente para esta leitura (KOCH & ELIAS, 2012).

Outra perspectiva de leitura dá enfoque ao autor. O leitor, nesta concepção, se torna passivo, captando apenas as intenções do autor. Excluem-se, assim, os seus conhecimentos prévios. Basta que este compreenda as intenções do autor para que se julgue ter havido uma leitura. O texto é visto como um produto lógico, como resultado único do pensamento do autor (KOCH & ELIAS, 2012).

Há ainda outra concepção de leitura que dá ênfase à interação autor-leitor-texto. Nesta concepção, o sentido do texto se dá por meio desta interação, levando em consideração tanto as intenções do autor, quanto as experiências prévias do leitor. Neste sentido,

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH & ELIAS, 2012, p. 11)

Partindo dessa concepção de leitura, percebemos que não há como produzir sentido quando o foco está somente em um dos elementos envolvidos no ato de ler. A leitura se dá na interação entre todos os elementos, a partir do acionamento de diferentes estratégias para que se tenha uma leitura efetiva.

Para Geraldi (2010, p. 103),

Ler não é apenas reconhecer o signo com suas significações do passado. Ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto – que incluem também as contrapalavras do leitor – para permitir a emergência de um sentido concreto, específico e único, produto da leitura que se está realizando. Neste sentido, a leitura é também co-produção do texto, uma atividade orientada por este, mas que lhe ultrapassa.

A visão trazida pelo autor reforça a ideia de que a leitura é um processo de interação, de produção de sentidos, sentidos estes trazidos pelo conjunto autor-leitor-texto. Ir além do que está explícito no texto possibilita uma compreensão mais ampla e uma produção não apenas de um sentido para o que foi lido, mas de vários outros sentidos possíveis.

Ainda referente à ideia de leitura como processo de interação, Geraldi (2006, p. 91) diz que “(...) a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita”. Dessa forma, é perceptível a concepção de que leitura é um processo de interlocução e esta não acontece de maneira isolada. Ainda para Geraldi (2006, p. 91),

O autor, instância discursiva de que emana o texto, se mostra e se dilui nas leituras de seu texto: deu-lhe uma significação, imaginou seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, pois este, por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação.

É relevante destacar também que a leitura nos permite adquirir novos conhecimentos e que está deve ser considerada um bem cultural. O acesso à leitura permite ao leitor a interpretação de si e do mundo ao seu redor. Permite também a ampliação de conhecimentos e o rompimento com paradigmas. Para Silva (2011, p.47) “(...) ler é realmente participar mais crítica e ativamente da comunicação humana”. A leitura possibilita o encontro de diferentes culturas, dinamiza as relações sociais e favorece a comunicação. Neste sentido, Silva (2011, p. 47) afirma que,

Leitura, enquanto uma forma de participação, somente é possível de ser realizada entre os homens. Os signos impressos, registrando as diferentes experiências humanas apenas medeiam as relações que devem existir entre os homens – relações estas que dinamizam o mundo cultural. Sendo um tipo específico de comunicação, a leitura é uma forma de encontro entre o homem e a realidade sociocultural; o livro (ou qualquer outro tipo de material escrito) é sempre uma emersão do homem do processo histórico, é sempre a encarnação de uma intencionalidade, e por isso mesmo, “sempre reflete o humano”.

Neste percurso sobre a leitura, torna-se fundamental destacar também que para um trabalho que objetive ter o texto e a leitura como foco e compreendendo que estes são considerados mecanismos fundamentais para o ensino da língua e, conseqüentemente, instrumentos de letramento, a maneira como se concebe a linguagem é algo a ser considerado.

Há três concepções de linguagem que merecem destaque por permearem as práticas docentes para o ensino da língua. Para Geraldi (1984), podemos dividir as concepções de linguagem em três: 1- *linguagem como expressão do pensamento*; 2- *linguagem como instrumento de comunicação*; 3- *linguagem como processo de interação*.

Nesta primeira, percebe-se a linguagem como forma de manifestação do pensamento. O domínio de regras para se expressar bem é fundamental nesta concepção, sendo sustentada a ideia de erro e acerto. O indivíduo que dominar estas regras terá comunicação plena. Sabemos que essa concepção ignora o fato de que nem sempre saber as regras é sinônimo de domínio da comunicação. Afinal, as regras sejam elas da gramática normativa ou da gramática de uso estão postas no cotidiano, mas para se fazer entender em uma comunicação, e também para se expressar, outros conhecimentos, além dos formais, precisam ser acionados.

Na segunda concepção, a linguagem é considerada como um código que serve para transmitir uma mensagem, dessa forma o contexto não tem lugar de destaque, compreendendo-

se a comunicação de maneira fechada e isolada. As ideias de emissor e receptor são preconizadas nessa concepção.

Já a terceira concepção de linguagem, que colabora para o desenvolvimento de nossa proposta, percebe a linguagem como forma de interação. Nesta concepção, as ideias de emissor e receptor dão lugar a ideia de interlocutores. Mais do que apenas transmitir um código ou dominar regras específicas, fazer uso da linguagem é situar-se em um contexto, com propósitos definidos e com situações históricas, sociais e culturais que contribuem para que essa linguagem seja elemento de comunicação. Para Travaglia (2009, p. 23) “A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentidos entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio histórico e ideológico”. Essas ideias propostas pelo autor comprovam que a interação é fundamental no processo de comunicação e que é através dessa interação que os sujeitos se situam no mundo e se reafirmam também ideologicamente.

Reafirmando a ideia de interação, vale ressaltar que,

Falo, ouço; escrevo, leio; volto-me ao outro, comunico-me. Situo-me com os outros; busco a união através das coisas do mundo. Esta busca é mediada por um determinado tipo de linguagem – sem ela inexistiria a possibilidade de expandir as minhas experiências e de participar da *transformação* da cultura. Ganho a minha existência, passo a existir, à medida em que me situo dentro de um mundo *sínico* que me envolve, dentro das linguagens captadas pela minha percepção e levadas até a minha consciência. (SILVA, 2011, p. 76, grifos do autor)

Em aspectos semelhantes às concepções de linguagem trazidas por Geraldí, Soares (1998) também faz uma divisão histórica de como a linguagem é percebida. Para ela, inicialmente, percebia-se a linguagem e, conseqüentemente, o ensino da língua como um aprofundamento acerca das normas e regras. O foco no código linguístico, já dominado por muitos dos que chegavam às aulas de língua era preconizado. Percebemos, então, que este ensino de normas e regras vê a língua como um sistema fechado. Sobre isso, Soares (1998, p. 54) nos afirma que

Uma história da escola no Brasil revela que, até aproximadamente os anos 50, o ensino destinava-se, fundamentalmente, às camadas privilegiadas da população, às únicas que tinham acesso assegurado à escolarização. Ora, os alunos pertencentes a essas camadas chegavam às aulas de Português já com um razoável domínio do dialeto de prestígio (a chamada “norma padrão culta”), que a escola usava e queria ver usado. A função do ensino da Língua Portuguesa era, assim, fundamentalmente, levar ao conhecimento, talvez mesmo apenas ao *reconhecimento*, das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio: ensino da gramática, isto é, ensino *a respeito* da língua, e contato com textos literários, por meio do qual se desenvolviam

as habilidades de ler e de escrever, uma modalidade de língua já de certa forma dominada. (grifos da autora)

Ainda de acordo com Soares (1998), após esse momento no qual a educação era destinada às classes mais ricas, houve uma popularização da educação. As classes menos abastadas passaram a ter acesso ao processo de escolarização e com isso o considerado “bom português” deu espaço à presença das variantes linguísticas menos prestigiadas. A partir da década de 70, entrou em cena outra concepção de linguagem, passando o ensino a ser pautado na comunicação e expressão, havendo mudanças inclusive nas nomenclaturas das disciplinas lecionadas. No entanto, as práticas que priorizavam supostamente a expressão e a comunicação, minimizavam esse trabalho em práticas de repetição e decodificação.

Por último, a partir dos anos de 1980, temos a concepção de linguagem como interação, com a qual Soares (1998) compactua, que propõe um ensino de língua a partir das relações sociais dos sujeitos. É na interação que os processos de leitura e escrita ganham sentidos diversos. Esta perspectiva nos remete também ao dialogismo defendido por Bakhtin (1929) e reafirma que a comunicação acontece a partir da interação.

Dessa forma, fica evidente que o processo de comunicação acontece a partir da linguagem e esta é uma das formas que o indivíduo dispõe para: *situar-se no mundo, situar-se para o outro e situar-se com o outro*. É na interação que os sujeitos se constituem e se transformam.

Situando o trabalho com a leitura nas escolas, percebemos que ainda há muitas práticas de simulação. Como aponta Kleiman (2016, p. 38),

Cabe notar que a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido. Aliás, essa leitura desmotivada não conduz à aprendizagem (...)

Desenvolver um trabalho que ultrapasse a mecanicidade da leitura ainda causa dúvidas e questionamentos. Esse “como fazer” ainda parece desafiador. E apesar de não encontrarmos fórmulas para tal, talvez um dos caminhos favoráveis para o trabalho com a leitura em sala de aula seja o contrário da automatização. Favorecer ao aluno o contato com usos mais reais da língua, propor textos mais próximos da realidade e que despertem a curiosidade e o interesse, podem contribuir para que se alcancem objetivos desejáveis para o trabalho com a leitura.

Além de todas as questões já pontuadas sobre a leitura, é relevante destacar ainda a percepção de leitura como uma possibilidade de rompimento com o mundo no qual o sujeito está situado. Percebida assim, a leitura é uma forma de conduzir à existência do senso crítico e, conseqüentemente, o despertar para o desmascaramento de realidades sociais. Vista por esse ângulo, a leitura é, pois, um ato político. E como tal tem como princípio refletir sobre a realidade e modificá-la. Fica evidente, diante do exposto, que o texto é (re)construído durante o processo de interlocução e que, para desenvolver a leitura, a participação ativa tanto do autor, quanto do leitor são complementares. Estes se encontram para construir as possíveis significações para o texto. Diante disso, trabalharemos com a concepção de que não há uma única leitura possível para um texto, mas sim diversas leituras possíveis para um texto e discutiremos questões relacionadas à compreensão textual, a partir da ideia de que ler é compreender.

1.1.1 Ler é compreender

Ao assumirmos uma concepção de leitura que não trata os elementos envolvidos neste processo de forma isolada, mas sim interligada, torna-se importante destacar questões fundamentais para que sejam construídos sentidos e significados. Uma das questões importantes a ser ressaltada é a de que não existe um sentido único para um texto. A produção de sentidos surge a partir das experiências e conhecimentos do leitor que são ativados no momento da leitura, além de levar em consideração também as intenções do autor.

Dessa forma, como afirma Koch (2014, p. 205),

A pluralidade de leituras e de sentidos pode ser maior ou menor dependendo, por um lado, do texto, do modo como foi constituído, do que foi explicitamente revelado, e do que foi implicitamente sugerido; por outro lado, da ativação, por parte do leitor, de conhecimentos de natureza vária, bem como de seus objetivos e de sua atitude perante o texto.

Sendo assim, devemos considerar a multiplicidade de sentidos de um texto a depender de fatores envolvidos na relação autor-texto-leitor. Não defendemos aqui que qualquer significado atribuído a um texto deve ser tido como correto, mas sim que há diversas implicações na construção desses sentidos.

Outro fator primordial para a produção de sentidos é o contexto. O contexto colabora para situar o autor-texto-leitor em um dado momento específico, favorecendo a compreensão. Vale destacar que

O contexto engloba não só o cotexto, como a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural), o contexto acional e, portanto, o contexto sociocognitivo dos interlocutores. Este último, na verdade, subsume os demais. Ele reúne todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos actantes sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal (...) (KOCH, 2014, p.209)

Diante desse acionamento diverso de conhecimentos feito pelo contexto, podemos ressaltar que muitas questões que outrora pudessem ser conflituosas, a partir do contexto, possam ser resolvidas. Um exemplo disso é a ambiguidade que talvez não se resolva apenas com elementos linguísticos, mas sim com o contexto. O contexto minimiza questões que poderiam ser problemáticas se nos detivéssemos apenas ao dito. Compreender é ir além das palavras escritas. Para Silva (2011, p. 50) “(...) o leitor (que assume o modo da compreensão) porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se”. E, sendo assim, o leitor que visa compreender um texto estabelece com ele uma relação conflituosa, podendo reafirmá-lo ou refutá-lo. É nesse processo que se dá a compreensão, nesta (des)ordem de ideias surgidas através de uma leitura.

Outro aspecto a ser pontuado quando falamos em leitura e compreensão é que por mais que defendamos a ideia de que ler é produzir sentidos, é compreender, isto ainda causa certos questionamentos, pois a leitura depende de diversos fatores intra e extratextuais. Um deles é o conhecimento prévio que cumpre papel fundamental para auxiliar o leitor na compreensão dos textos que lê. Sobre esta questão Kleiman (2016, p. 15), afirma que “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”. Fica evidente, então, que as leituras se constroem ao longo das experiências e vivências do leitor e que muitos conhecimentos são acionados para que esta leitura se efetive de maneira satisfatória e a compreensão textual seja atingida.

Sobre esse acionamento diverso de conhecimentos, Kleiman (2016, p. 15), afirma que

É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

Diante do posicionamento da autora percebemos que a defesa de que um bom leitor seria aquele que domina plenamente as regras gramaticais se esvazia, pois fica claro que além

do conhecimento linguístico, um leitor proficiente faz uso de todas as estratégias que lhe são favoráveis para a compreensão de um texto. Neste sentido, Kleiman (2016, p. 30) afirma que

O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar.

Dessa forma, explicitamos a importância do conhecimento prévio para a leitura e a compreensão dos textos, e destacamos que esse encontro do leitor com o texto permite o reativamento de conhecimentos e experiências vividas pelo leitor em diferentes momentos de sua existência. Partindo disso, há a necessidade de fazer com que os alunos percebam, no ato da leitura, que não são meros decodificadores, mas sim que fazem parte daquele universo e que precisam dispor de elementos variados para que se alcance o propósito de compreensão de um texto na sua completude. Para Kleiman (2016, p. 30), “o aluno poderá tornar-se ciente da necessidade de fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento, em vez de uma mera recepção passiva. Recipientes não compreendem”.

Essa postura de não ser apenas um receptor de informações, mas sim tornar possível a transformação de informações a partir da compreensão dos textos, deve fazer parte do universo escolar. Propiciar aos alunos estratégias que favoreçam a produção de sentidos e que rompam com o óbvio precisam ser vivenciadas nas escolas. E estas devem ir na contramão do que, em geral, se tem como leitura. A leitura, algumas vezes, é percebida de maneira automática e devemos destacar que assim a compreensão fica comprometida.

Destacamos diante do exposto, então, que para se produzir sentidos perante a um texto lido, é exigida muito mais que uma simples decodificação. Estratégias de conhecimento, reconhecimento e compreensão devem ser acionadas, sejam de forma consciente ou inconsciente para que se alcance um nível desejado de atribuição de sentidos para uma leitura. Além disso, torna-se importante levantar questionamentos sobre o papel da inferência para a compreensão de textos, isto porque ler também é inferir.

1.1.2 Ler é inferir

Quando falamos em ler e compreender temos duas teorias norteadoras. Uma delas afirma que a leitura é uma decodificação e elementos puramente lexicais interferem na leitura e na compreensão do que é lido. A outra percebe a leitura e a compreensão como um processo

de inferência, no qual as interações sociais, cognitivas e lexicais se unem às noções de coerência e coesão para se ter uma compreensão ampla do todo.

Nesta segunda abordagem de leitura e compreensão está situada a noção de inferência. Ler é construir sentidos, não de maneira isolada, mas sim unindo todos os elementos disponíveis no nível textual e extratextual para se chegar a um dos sentidos possíveis para um texto. Para Marcuschi (2008, p.248), “(...) as teorias que postulam a ideia de que compreender se funda em atividades cooperativas e inferenciais, tomam o trabalho de compreensão como construtivo, criativo e sociointerativo”. Dessa forma, percebemos que o sentido ou os sentidos possíveis para um texto, não estão exclusivamente no texto, no leitor ou no autor. É necessária uma colaboração entre todos estes para se chegar a uma compreensão do texto.

Partindo desta perspectiva, Marcuschi (2008, p. 249), afirma que

A contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. As inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto. Funcionam como estratégias ou regras embutidas no processo.

Sendo assim, a inferência colabora para que elementos outros sejam acionados para que a compreensão textual aconteça. Esses elementos acionados pela inferência levam em conta o conhecimento de mundo do leitor associado aos conhecimentos textuais, de gênero, dentre outros.

A construção de sentidos para um texto é favorecida pelo processo de inferência. Para Cavalcante (2017, p. 31),

As inferências envolvem processos cognitivos que relacionam diversos sistemas de conhecimento, como o linguístico, o enciclopédico e o interacional. Esses conhecimentos entram em ação no momento em que articulamos as informações que se encontram na superfície textual (o contexto) com outras que se acham armazenadas em nossa memória, acumuladas ao longo de nossas diversas experiências. É a partir dessas deduções que preenchemos várias lacunas deixadas pelo contexto e fazemos antecipações, levantamos hipóteses sobre os sentidos do texto. Essas inferências dependem, por sua vez, de um conjunto de fatores, como o grau de formalidade, o gênero textual, os conhecimentos dos interlocutores, a situação comunicativa específica em que se dá o texto etc.

Dessa forma, compreendemos que a inferência é um movimento que mobiliza diferentes conhecimentos e vai muito além do contexto, pois o leitor precisa resgatar o que já sabe sobre determinado assunto para gerar novas possíveis informações acerca deste. Neste sentido,

Dell’Isola (2001, p. 44) nos diz que “Inferência é, pois, uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas”.

Pontuando a importância da inferência para a leitura de textos, é importante destacar também que a inferência é um resgate de memórias do leitor e esta interfere diretamente no levantamento de hipóteses sobre o que está sendo lido. Sendo assim, segundo Dell’Isola (2001, p. 47), “todo o processo de inferência conduz a traços de memória”.

Outro aspecto relevante a ser destacado sobre a inferência é que esta tem íntima relação com o contexto sociocultural no qual o indivíduo que lê e se posiciona frente ao texto está situado. Dessa forma, Dell’Isola (2001, p. 103) explica que

A informação sociocultural é parte importante do conhecimento registrado na memória, o qual é usado na compreensão textual e na produção de inferências. Inferências são geradas de um conhecimento prévio de mundo que, por sua vez, nasce do conjunto de vivências, experiências e comportamentos sociais de cada indivíduo. Os indivíduos que pertencem ao mesmo grupo possuem conhecimento de mundo similar, uma vez que compartilham de práticas de vida semelhantes.

Sendo assim, as inferências surgem também a partir da identificação do leitor com o texto. É neste processo interativo que o texto ganha sentidos e significados e que o leitor pode chegar a deduções sobre ele. Podemos dizer, então, que ler é inferir. É acionar os processos cognitivos, associados aos elementos textuais, unindo também a estes conhecimentos diversos para que se torne possível alcançar a compreensão do que é lido. Compreendemos, então, que as inferências são fundamentais para que haja a compreensão textual.

Diante das abordagens feitas sobre texto, leitura e compreensão, leitura e inferência, devemos refletir também sobre as práticas de leitura vivenciadas no contexto escolar e pontuar questões pertinentes sobre a leitura como prática social.

1.1.3 Leitura como prática social

As discussões sobre o desenvolvimento do trabalho com a língua, na escola, fomentam questionamentos sobre a artificialidade dos processos de ensino e aprendizagem, no que diz respeito às práticas de leitura, escrita e análise linguística. Apesar de utilizarmos a língua em nosso cotidiano, muitas vezes as práticas desenvolvidas durante as aulas, que fazem uso dessa mesma língua, parecem distantes dos alunos, tornando-as, assim, um problema para a aprendizagem significativa.

Uma das questões mais complexas, nessa relação entre ensino e aprendizagem da língua, diz respeito ao desenvolvimento de práticas de leitura que sejam importantes para os estudantes. Algumas vezes, os textos trazidos para a sala de aula não têm relação com o universo dos alunos, outras vezes os textos são levados para as aulas com o único propósito de trabalho com a gramática tradicional, tornando-os assim um mero pretexto.

Diante dessas questões devemos pensar sobre práticas de leitura que sejam mais reais e não apenas simulações. Apesar de não parecer uma tarefa simples, uma das orientações possíveis para se desenvolver o trabalho com a leitura é enxergá-la como prática social. Segundo Kleiman (2006, p. 25),

As nossas atividades são realizadas no mundo social, em situações concretas, e é através da linguagem, nas suas diferentes modalidades, que realizamos muitas das ações que nos interessam. São as situações sociais, com objetivos sociais e com modos sociais de interação, as que determinam, em grande medida, os tipos de atividades que podem ser realizadas, que tipos de contextos podem ser construídos pelos participantes, quais são as interações possíveis.

Partindo dessas afirmações, podemos perceber que não compete mais à escola desenvolver práticas de leitura que não trabalhem questões sociais inseridas no cotidiano dos jovens. A leitura significativa parte dos usos reais da língua, de gêneros inseridos na realidade dos alunos.

Partindo também dessa concepção de que a leitura é uma prática social e não algo realizado de maneira isolada, descontextualizada e fora da realidade, Marcuschi (2008, p.229 e 230) afirma que

Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem-sucedida. Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.

Dessa forma, percebemos que para ler e compreender são necessários bem mais que esforços unilaterais. É na convivência social que os enunciados ganham sentido. É na vivência cotidiana que os textos podem ser compreendidos se não como um todo, ao menos com seu principal propósito. Sendo assim, Marcuschi (2008, p. 231) assegura que “A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural”.

Nesta perspectiva de leitura enquanto prática social, não podemos deixar de dar enfoque ao letramento. Um indivíduo considerado letrado é aquele que vai muito além das linhas escritas de um texto. É o que consegue perceber nas entrelinhas o não dito explicitamente. Além disso, consegue perceber também a leitura como forma de ação social, modificando sua realidade e (re)pensando sobre ela. É também considerado um sujeito letrado aquele que faz uso dessa leitura para além dos muros da escola, vivenciando-a em suas práticas sociais. Sobre isso, Kleiman e Moraes (1999, p.90) nos afirmam que

A diferença entre ser alfabetizado e ser letrado implica diferenças no grau de familiaridade com diversos usos da escrita do cotidiano: escrever bilhetes e cartas, compreender uma notícia no jornal, entender uma explicação médica, preencher formulários oficiais, defender seus direitos de consumidor, contribuir para um debate. O indivíduo plenamente letrado também é capaz de desfrutar de um romance, de um poema, mas não é a sua relação com a obra literária a que define sua condição de letrado ou não letrado. Ser letrado se estende também ao conhecimento de práticas orais; por exemplo, aquelas que envolvem mais planejamento e cuidado do que a conversação espontânea na família ou entre amigos, como proferir uma palestra ou participar num debate no sindicato.

Partindo da concepção de que um sujeito letrado é aquele que sabe utilizar a língua em suas mais variadas formas, defendemos que este sujeito letrado carrega consigo, a partir das suas leituras de mundo e de textos, a possibilidade de usar a língua como instrumento de debate sobre crenças, valores e atitudes, agindo, dessa forma, de maneira cidadã.

Neste sentido, reafirmamos a necessidade de um ensino de língua que possibilite a leitura como prática social, como ação integrada do indivíduo para com a sociedade, fazendo uso dos conhecimentos aprendidos na escola dentro de um contexto de uso situado e com um propósito socialmente definido e não apenas como práticas escolarizadas sem finalidades sociais. Sobre esta questão, Soares (1998, p.18) esclarece que “nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, sobretudo, levar os indivíduos - crianças e adultos - a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita”.

É papel da escola, então, ir além da alfabetização. É importante que o ensino tenha como premissa o letramento, a inserção social do indivíduo, sendo possibilitado a este indivíduo letrado que escolhas de qualquer ordem sejam feitas. Para Kleiman e Moraes (1999, p.91-92) “o sujeito letrado pode optar pela modalidade que preferir, opção não permitida ao sujeito apenas alfabetizado. Essa possibilidade de opção, como todos sabemos, é um primeiro passo necessário para a formação do cidadão crítico”. Vale salientar que ao enfatizarmos a questão do letramento, sabemos que os estudos sobre o letramento apontam para o domínio da escrita. No entanto, defendemos que leitura e escrita são atividades complementares que favorecem ao

sujeito o uso pleno da língua nas mais variadas modalidades. Assim sendo, fazemos referência ao termo letramento para pontuar a importância de um ensino que permita ao aluno ser proficiente e letrado tanto nas práticas de leitura, quanto nas práticas de escrita, visto que estas se complementam.

Diante do exposto, devemos considerar que para desenvolver práticas de leitura, em sala de aula, que despertem questões sociais relevantes a serem debatidas, o reconhecimento de que o texto é a unidade básica de ensino é primordial.

1.2 O TEXTO COMO UNIDADE DE ENSINO

Quando falamos em leitura, temos como unidade básica para o desenvolvimento dessa leitura o texto. É consenso que para considerarmos um conjunto de palavras como um texto não podemos soltá-las de maneira desordenada. Para que o texto se constitua é necessária tanto uma ordenação linguística adequada, quanto uma construção de sentidos e significados.

Como afirma Costa Val (1999, p. 3), “Pode-se definir texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa semântica e formal”. Partindo desta perspectiva, o texto é percebido como unidade de sentido. Para algo ser considerado texto é essencial que haja uma significação.

Para Antunes (2010, p.30), “(...) todo texto é a expressão de algum propósito comunicativo”. Dessa forma, podemos perceber que, ainda que o texto não siga a norma considerada culta da língua, este só será considerado como tal se cumprir propósitos comunicativos socialmente definidos. No entanto, ao voltarmos nosso olhar para o texto dentro do âmbito escolar percebemos que, algumas vezes, as práticas de leitura e também as de escrita desconsideram a funcionalidade do texto fazendo com que o estudante leia ou escreva apenas para cumprir exigências escolares.

Outro aspecto relevante quando falamos em *texto* é observar que este não se constitui sozinho, mas sim leva em consideração a interação, sendo de extrema importância o papel do interlocutor. Não escrevemos no vazio ou para ninguém, cumprimos um propósito de comunicação durante o processo de escrita e, para tanto, levamos em consideração o interlocutor.

É neste processo dinâmico, interacionista, que se dá o texto. É marca própria da linguagem a atribuição de funcionalidade e neste sentido não seria o texto um processo gratuito

de uso das palavras. Ao produzirmos um texto sabemos o que queremos dizer, para quem queremos dizer e quais as intenções com o dito.

Neste sentido, Antunes (2010, p. 31) nos diz que “(...) todo texto é expressão de uma atividade social. Além de seus sentidos linguísticos, reveste-se de uma relevância sociocomunicativa, pois está sempre inserido, como parte constitutiva, em outras atividades do ser humano”.

Sendo assim, os usos que fazemos da língua e as construções textuais às quais estamos sujeitos diariamente ainda que, nas palavras de Antunes (2010, p. 31), “(...) seja, simplesmente, para não ficarmos calados.”, constitui o que está em torno de cada construção textual: a necessidade de comunicação.

Torna-se relevante destacar ainda que o texto é elemento fundamental e norteador para o ensino da língua. É a partir dele que traçamos um percurso para o processo de ensino e aprendizagem, afinal como nos diz Marcuschi (2008, p. 88), “o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua”. Assim sendo, é a partir dele que proporcionamos ao estudante o contato com a diversidade de fatores linguísticos. É com ele também que permitimos o desenvolvimento de estratégias que colaborem para a competência comunicativa do falante.

Para Cavalcante (2017, p. 18), “o texto permeia toda a nossa atividade comunicativa”. Assim sendo, ele é o início e o fim de todo o trajeto percorrido para que o ensino de língua seja satisfatório e atinja as diferentes habilidades desejadas a um usuário da língua.

O objetivo do trabalho com a língua deve priorizar a ampliação da competência linguística e, conseqüentemente, comunicativa do estudante. Dessa forma, não devemos conduzir o ensino da língua de maneira isolada e descontextualizada. O texto por ser um evento comunicativo no qual há uma diversidade de fatores envolvidos, permite uma vasta possibilidade de abordagens e de enfoques ao ensinar a língua.

Sendo assim, não podemos perceber o texto como algo fechado. De acordo com Cavalcante (2017, p. 30),

O texto não pode ser concebido somente do ponto de vista do sistema linguístico, ou seja, privilegiando aspectos sintáticos e semânticos, em detrimento dos aspectos pragmáticos, das mais diversas situações de uso. Também não se pode pensar o texto como um objeto material, ou como uma superfície linear na qual os sentidos se acham organizados. Para tomá-lo como unidade de análise, é preciso, necessariamente, considerar mais do que a sua tessitura, pois um conjunto de contextos e de

conhecimentos (linguísticos, cognitivos, interacionais) está envolvido no processo da (re)construção dos sentidos que se empreende durante a compreensão e a produção de um texto.

O texto como unidade de ensino amplia as formas de abordagens do trabalho com a língua, visto que este já se constitui um farto objeto de estudo. Temos a partir do texto possibilidades diversas de abordagens da língua em suas diferentes funcionalidades.

Outro aspecto sobre texto que deve ser destacado é a abordagem acerca dos gêneros textuais. Sabemos que os gêneros estão em todas as nossas produções textuais, sejam elas orais e/ou escritas. É impossível produzir textos sem se apropriar de um ou mais gêneros textuais. E diante disso, as discussões mais recentes visam objetivar um ensino que priorize a abordagem dos gêneros de maneira satisfatória.

Partindo de uma concepção de gêneros que os percebe como “forma de ação social” (MILLER, 1984), destacamos que estes englobam um universo comunicativo, social, cultural e interacional. Podemos dizer que os gêneros permeiam nossas práticas comunicativas e que as nossas interações verbais estão associadas à produção de diferentes gêneros, ainda que não tenhamos consciência dessas produções.

Assim, nas palavras de Marcuschi (2008, p. 154),

(...) é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual.

Partindo dessas observações acerca do texto e compreendendo-o como unidade básica de ensino da língua, podemos então discutir um pouco sobre elementos que favorecem a compreensão textual, como é o caso da coesão e da coerência.

1.2.1 Coesão e coerência como recursos para a compreensão

Sempre que falamos sobre leitura, seja no âmbito acadêmico ou no senso comum, remetemos a esta os conceitos de coesão e coerência. Dessa forma, é consenso que para se compreender um texto torna-se necessário estabelecer relações de coesão e coerência, acionando elementos imprescindíveis para que este faça sentido.

Diante disso, torna-se imprescindível delimitar os conceitos de coesão e coerência e relacioná-los, visto que um colabora com o outro para que o leitor compreenda os sentidos de um texto. A coesão está relacionada aos elementos linguísticos expostos no corpo do texto e

que são indícios cotextuais que levam o leitor a atingir a compreensão textual. Sendo assim, a coesão é vista como o aspecto formal de um texto (CAVALCANTE, 2017).

Sobre a coesão, Koch e Travaglia (2015, p. 47) explicam que:

(...)Por *coesão* se entende a ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual. Ao contrário da coerência, que é subjacente, a coesão é explicitamente revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto, o que lhe dá um caráter *linear*, uma vez que se manifesta na organização sequencial do texto. (grifos dos autores)

Neste sentido, percebemos que a coesão permite ao leitor explorar os elementos linguísticos do texto, fazendo conexões e relações para que se alcance o objetivo da leitura que é a compreensão percebendo a importância da coesão textual para que o leitor compreenda o que lê, ressaltamos um aspecto importante sobre esta. O leitor que domina o código linguístico pode atingir níveis de compreensão com maior facilidade. Não defendemos que o domínio linguístico é o único fator que favorece a compreensão, nem que este domínio seja garantia de que a compreensão aconteça, mas defendemos que um leitor que conhece os aspectos linguísticos acaba por fazer as ligações necessárias para que se estabeleça a coerência a um dado texto e, conseqüentemente, a sua compreensão. Sobre isso, Koch e Travaglia (2015, p. 14) esclarecem que:

A coesão textual, mas não só ela revela a importância do conhecimento linguístico (dos elementos da língua, seus valores e usos) para a produção do texto e a sua compreensão e, portanto, para o estabelecimento da coerência. O conhecimento dos elementos linguísticos e sua relação, por exemplo, com o contexto de situação também é importante para o cálculo do sentido e a percepção de um texto coerente.

Situando a coesão como uma rede de relações criadas nos textos e que permitem ao leitor estabelecer os seus elos de sentidos, expomos três tipos de relações textuais responsáveis pela coesão: *coesão por reiteração*, *coesão por associação* e *coesão por conexão* (ANTUNES, 2005).

Na *coesão por reiteração*, temos a retomada de elementos durante a realização da leitura de um texto. Para Antunes (2005, p. 52).

A reiteração é a relação pela qual os elementos do texto vão de algum modo sendo retomados, criando-se um movimento constante de volta aos segmentos prévios – o que assegura ao texto a necessária continuidade de seu fluxo, de seu percurso –, como se um fio o perpassasse do início ao fim. É por isso que todo texto se desenvolve também num movimento para trás, de volta, de dependência do que foi dito antes, de modo que cada palavra se vai ligando às outras anteriores e nada fica solto. Esse movimento, visto de outro lado, indica ainda que tudo o que vai sendo posto no texto

é virtualmente objeto de futuras retomadas. Cada elemento vai dando acesso a outros. Na verdade, cada segmento do texto está sempre ligado a outro, para trás e para a frente.

Nas construções dos textos a reiteração ocorre quando substituímos palavras e expressões por outras e requeremos do leitor que um resgate seja realizado para que a continuidade do texto seja preservada.

Sobre a *coesão por associação*, temos a presença de palavras pertencentes ao mesmo campo semântico e, portanto, estabelecemos entre elas uma ligação. Isso se deve ao fato de que todo texto se constitui em torno de uma unidade temática e, assim sendo, prevalece a relação semântica entre as palavras utilizadas para sua construção (ANTUNES, 2005).

No que concerne à coesão por conexão, temos a relação estabelecida entre orações e períodos através dos conectores e suas respectivas relações semânticas. Vale destacar que os conectores não servem apenas como um elo entre essas orações e períodos, mas estabelecem relações de sentido e o mau uso destes resulta em problemas sérios de coerência textual (ANTUNES, 2005).

Diante disso, Antunes (2005, p.59) nos apresenta um quadro no qual ficam evidentes os procedimentos e os recursos utilizados em cada relação textual apresentada anteriormente e que permitem que elas aconteçam.

Quadro 1. A propriedade da Coesão do Texto: Relações, Procedimentos e Recursos.

A COESÃO DO TEXTO			
Relações textuais (Campo 1)	Procedimentos (Campo 2)	Recursos (Campo 3)	
1 REITERAÇÃO	1.1 Repetição	1.1.1. Paráfrase	
		1.1.2. Paralelismo	
		1.1.3. Repetição propriamente dita	• De unidade do léxico • De unidade da gramática

	1.2 Substituição	1.2.1. Substituição gramatical	Retomada 1 por: • pronomes • advérbios
		1.2.2. Substituição lexical	Retomada por: • sinônimos • hiperônimos • caracterizadores situacionais
		1.2.3. Elipse	Retomada • elipse
2. ASSOCIAÇÃO	2.1. Seleção lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas	• por antônimos • por diferentes modos de relações de parte/todo
3. CONEXÃO	3.1. Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos parágrafos e blocos supraparágráficos	Uso de diferentes conectores	• preposições • conjunções • advérbios • e respectivas locuções

Fonte: Antunes (2005, p. 51)

Diante da discussão fomentada até então, percebemos que a coesão e a coerência estão interligadas e que a primeira colabora para que a segunda aconteça, ainda que esta não seja garantia para a existência daquela. Segundo Koch e Travaglia (2015, p. 49) “embora a coesão auxilie no estabelecimento da coerência, ela não é garantia de se obter um texto coerente”. Ou

seja, outros fatores de textualidade em conjunto com a coesão é que garantem a existência da coerência.

Ainda sobre essa estreita relação de complementação entre a coesão e coerência, Antunes (2005, p. 177) afirma que:

(...) as relações entre a coesão e a coerência são bastante estreitas e interdependentes. Quer dizer, não há uma coesão que exista por si mesma e para si mesma. A coesão é uma decorrência da própria *continuidade* exigida pelo texto, a qual, por sua vez, é exigência da *unidade* que dá *coerência* ao texto. (grifos da autora)

Partindo do conceito de coesão para o de coerência, reafirmamos a importância de que para se compreender um texto diversos outros conhecimentos, além dos linguísticos, precisam ser acionados. Para Cavalcante (2017, p. 30-31) “hoje a noção de coerência engloba não apenas a unidade semântica, mas também, e especialmente, todas as inferências que precisam ser feitas para que os sentidos sejam construídos”. Como já vimos anteriormente, no processo de inferência, diversos conhecimentos são ativados no momento da leitura para que os sentidos de um texto sejam percebidos.

Diante disso, temos por coerência textual a possibilidade de que um texto faça sentido dentro de um contexto. Sobre isso, Koch e Travaglia (2015, p. 21) defendem que

(...)a coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. Este sentido, evidentemente, deve ser do todo, pois a coerência é global.

Diante disso, torna-se impossível estabelecer a coerência para um texto sem que este esteja contextualizado. Se tratarmos textos de maneira isolada, sem a possibilidade de acionar os princípios citados pelos autores, podemos arriscar julgá-los incoerentes e sem sentido. Por isso, para que a coerência de um texto seja garantida, precisamos ter uma noção do todo. Por isso, defendemos que o ensino da língua, seja na leitura ou na escrita, de maneira isolada e descontextualizada, desprivilegia o acesso a inúmeros elementos favorecedores à compreensão global de um texto.

Estabelecendo uma relação entre coerência e texto, destacamos que para Koch e Travaglia (2015, p. 53),

(...) É a coerência que faz com que uma sequência linguística qualquer seja vista como um texto, porque é a coerência, através de vários fatores, que permite estabelecer relações (sintático-gramaticais, semânticas e pragmáticas) entre os elementos da sequência (morfemas, palavras, expressões, frases, parágrafos, capítulos, etc.), permitindo construí-la e percebê-la, na recepção, como constituindo uma unidade significativa global. Portanto, é a coerência que dá textura ou *textualidade* à sequência

lingüística, entendendo-se por *textura* ou textualidade aquilo que converte uma sequência lingüística em um texto. Assim sendo, podemos dizer que a coerência dá origem à textualidade (...) (grifos dos autores)

Para que exista a coerência em um texto, compreendemos que muitos fatores são primordiais, sendo estes: *elementos linguísticos, conhecimento de mundo, conhecimento compartilhado, inferências, fatores de contextualização, situacionalidade, informatividade, focalização, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade, consistência e relevância* (KOCH e TRAVAGLIA, 2015).

Quando falamos em *elementos linguísticos*, defendemos que mesmo as palavras não sendo o único elemento colaborador para que se apreendam os sentidos de um texto, elas são elementos imprescindíveis e fundamentais para que essa apreensão ocorra. Nas palavras de Koch e Travaglia (2015, p. 71)

(...) esses elementos servem como pistas para a ativação de conhecimentos armazenados na memória, constituem o ponto de partida para a elaboração de inferências, ajudam a captar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem o texto, etc.

Já no que diz respeito ao *conhecimento de mundo*, referimo-nos ao conhecimento adquirido ao longo de nossa vida. Nas palavras de Koch e Travaglia (2015, p. 72) “adquirimos esse conhecimento à medida que vivemos, tomando contato com o mundo que nos cerca e experienciando uma série de fatos”. Os autores ainda afirmam que arquivamos esse conhecimento a partir de *modelos cognitivos*, como *os frames, os esquemas, os planos, os scripts e as superestruturas* (KOCH e TRAVAGLIA, 2015).

Ao nos referirmos ao *conhecimento compartilhado* nos remetemos ao repertório de conhecimentos trocados entre os interlocutores em um ato de comunicação. Diante de uma leitura, o produtor e o receptor do texto compartilham informações a partir de conhecimentos em comum (KOCH e TRAVAGLIA, 2015). Ainda sobre isso, Koch e Travaglia (2015, p.77) afirmam que:

Para que um texto seja coerente, é preciso haver um equilíbrio entre informação dada e informação nova. Se um texto contivesse apenas informação nova, seria ininteligível, pois faltariam ao receptor as bases (“âncoras”) a partir das quais ele poderia proceder ao processamento cognitivo do texto. De outro lado, se o texto contivesse somente informação dada, ele seria altamente redundante, isto é, “caminharia em círculos”, sem preencher seu propósito comunicativo.

Sobre a *inferência*, já abordada anteriormente, compreendemos que esta se dá a partir do acionamento, por parte do leitor, do seu conhecimento de mundo, estabelecendo uma relação não explícita entre elementos de um texto, na busca de sua compreensão (KOCH e TRAVAGLIA, 2015).

Os *fatores de contextualização* dizem respeito às pistas dadas em um texto que permitem ao leitor situá-lo em dado contexto e atribuir-lhe coerência. Sobre isso Koch e Travaglia (2015, p. 81) salientam que “os fatores de contextualização são aqueles que “ancoram” o texto em uma situação comunicativa determinada”.

Acerca da *situacionalidade*, temos duas direções possíveis de análise. Uma direciona da situação para o texto e nela a adequação do lugar e do momento de comunicação são fatores relevantes para a compreensão, enquanto a outra direciona do texto para a situação e ressalta que o mundo textual não é o mesmo mundo real (KOCH e TRAVAGLIA, 2015). Ainda neste sentido, Koch e Travaglia (2015, p.86) afirmam que “um texto que é coerente em dada situação pode não o ser em outra: daí a importância da adequação do texto à situação comunicativa”.

Analizando a *informatividade* como um dos fatores para a coerência textual, compreendemos que esta está relacionada ao grau de informações contidas em um texto. Quanto mais o texto for previsível, menor será seu grau de informatividade e quanto mais imprevisível o texto, com maior quantidade de informações novas, maior também será seu grau de informatividade (KOCH e TRAVAGLIA, 2015, p.2015).

Ampliando a discussão sobre os elementos constitutivos da coerência, remetemo-nos à *focalização*. Koch e Travaglia (2015, p.88) afirmam que este recurso:

(...) tem a ver com a concentração dos usuários (produtor e receptor) em apenas uma parte do seu conhecimento, bem como com a perspectiva da qual são vistos os componentes do mundo textual. Seria como uma câmera que acompanhasse tanto o produtor como o receptor no momento em que um texto é processado. O primeiro fornece ao segundo determinadas pistas sobre o que está focalizando, ao passo que o segundo terá de recorrer a crenças e conhecimentos partilhados sobre o que está sendo focalizado, para poder entender o texto (e as palavras que o compõem) de modo adequado.

Sobre a *intertextualidade*, remetemo-nos a uma relação entre os textos. Para que um texto seja compreendido, recorremos a outros textos a partir do acionamento do nosso conhecimento prévio. Esta intertextualidade pode ser de *forma*, quando palavras, expressões, trechos e enunciados são repetidos ou de *conteúdo*, quando textos de mesma época, de mesma área do conhecimento ou de mesma cultura conversam entre si (KOCH e TRAVAGLIA, 2015).

Acerca da *intencionalidade* e da *aceitabilidade*, temos para a primeira a forma como os emissores fazem uso dos textos para alcançarem suas intenções comunicativas e para a segunda a contraparte da primeira (KOCH e TRAVAGLIA, 2015).

Concluindo o círculo de elementos favorecedores da coerência, temos os conceitos de *consistência* e *relevância*. Sobre a consistência, Koch e Travaglia (2015, p. 99) afirmam que

A condição de *consistência* exige que cada enunciado de um texto seja consistente com os enunciados anteriores, isto é, que todos os enunciados do texto possam ser verdadeiros (ou seja, não contraditórios) dentro de um mesmo mundo ou dentro dos mundos representados no texto.

Já sobre a relevância, como requisito básico para a coerência, segundo Koch e Travaglia (2015, p. 99), “exige que o conjunto de enunciados que compõem o texto seja relevante para um mesmo tópico discursivo subjacente, isto é, que os enunciados sejam interpretáveis como falando sobre um mesmo tema”.

Diante dos aspectos analisados percebemos, então, que a coerência não diz respeito apenas aos aspectos linguísticos, mas os ultrapassa. Neste sentido, Antunes (2005, p. 176) ressalta que:

A coerência não é, portanto, uma propriedade estritamente linguística nem se prende, apenas, às determinações meramente gramaticais da língua. Ela supõe tais determinações linguísticas; mas as ultrapassa. E, então, o limite é a funcionalidade do que é dito, os efeitos pretendidos, em função das quais escolhemos esse ou aquele jeito de dizer as coisas.

Para situarmos os conceitos aos quais tecemos nossa discussão neste tópico, vejamos a tirinha⁵ que segue:

Figura 1. Tirinha 01



Fonte: Blog Um Sábado Qualquer, acessado em 27/11/2017, às 22h.

Se analisarmos os elementos propostos por Antunes (2005) percebemos que encontramos, nesta tirinha, a coesão por associação, já que a seleção lexical proposta em sua construção tem valor semântico aproximado. O conjunto de palavras *dinheiro*, *carro*, *terreno*, *apartamento*, deixa subentendida a relação entre a resolução de problemas na vida do personagem associada ao capital. Essa construção permite também que o leitor construa

⁵ A referida tirinha não pertence ao conjunto de tirinhas que constituem nossa sequência de atividades.

sentidos diante da interligação das palavras e consiga entender o texto como coerente diante do seu propósito comunicativo que é criticar a relação entre a religião e o dinheiro. Destacamos ainda que nem sempre um único texto fará uso de todos os recursos de coesão, visto que mesmo o autor dispondo de todos os recursos ele os utiliza de acordo com seus propósitos comunicativos.

Diante do exposto, reafirmamos a relevância da coesão e da coerência como fatores indispensáveis para que uma leitura produza sentidos. Considerando que estes não são os únicos fatores imprescindíveis para a leitura e a compreensão de textos, torna-se necessário discutir um pouco sobre a intertextualidade e o interdiscurso.

1.2.2 Intertextualidade, interdiscurso e intencionalidade

Ao falarmos em leitura, torna-se necessário delimitar alguns fatores imprescindíveis para que esta seja realizada de maneira plena. Dentre esses fatores, destacamos a intertextualidade e a interdiscursividade. Ressaltamos que para se discutir o conceito de intertextualidade precisamos retomar o conceito de *texto*. Nas palavras de Antunes (2010, p.30) “(...) o que falamos ou escrevemos, em situações de comunicação, são sempre textos”. Assim sendo, podemos definir texto como todo conjunto de palavras que cumpre um propósito comunicativo socialmente definido.

Diante disso, pontuamos que os conceitos de intertextualidade e interdiscursividade nos remetem ao dialogismo defendido por Bakhtin (1929)⁶ que consiste na presença de um texto dentro de outro texto ou de um discurso dentro de outro discurso, dando espaço também para que haja a polifonia que são outras vozes com as quais se conversam dentro de um texto ou de um discurso. Nesses conceitos, percebemos que nenhum enunciado é neutro e estes sempre são carregados de interferências de outros enunciados realizados anteriormente.

Assim sendo, ao lermos, sejam textos voltados à prática escolar ou à prática social, acionamos diversos conhecimentos, dentre esses conhecimentos, fazemos o resgate de outros já existentes a partir de leituras anteriores, trazendo então o processo da intertextualidade.

Toda leitura realizada é uma cadeia de informações, uma ligação de um texto a outro ou outros lidos durante a vida de um indivíduo. Sobre isso, Kleiman e Moraes (1999, p.63) ressaltam que “Um texto traz, então, referências explícitas ou implícitas a outros textos”. E é

⁶ A teoria do dialogismo desenvolvida por Mikhail Bakhtin data de 1929. Ainda que nossa pesquisa tenha consultado o material datado de 1999 e ser este o que consta em nossas referências, consideramos importante destacar a data como marco para os estudos da linguagem.

nessa rede de textos, nessa inter-relação entre eles que podemos alcançar um dos propósitos principais da leitura que é a compreensão.

Explicitando o que se entende por intertextualidade, recorremos às palavras de Kleiman e Moraes (1999, p.62) que esclarecem que:

O significado de um texto não se delimita ao que apenas está nele; seu significado resulta da interseção com outros. Assim, a intertextualidade refere-se às relações entre os diferentes textos que permite que um texto derive seus significados de outros

Dessa forma, percebemos que extraímos sentidos para um texto a partir das relações que estabelecemos com outros textos. Ainda sobre estabelecer sentidos para um texto a partir das conexões que fazemos com outros, Kleiman e Moraes (1999, p.62) explicam que:

Como membros de um grupo social, conhecemos essas relações e temos, portanto, conhecimento intertextual. Para todo leitor, um texto funciona como um mosaico de outros textos, alguns mais próximos, alguns mais distantes, alguns mais pertinentes, outros menos, mas todos eles influenciando a leitura. Entendemos um texto porque somos capazes de reconhecer esses traços e vestígios. Quanto mais reconhecemos, mais fácil será a leitura e mais enriquecida será a nossa interpretação. Ou seja, a intertextualidade é um fenômeno cumulativo: quanto mais se lê, mais se detectam vestígios de outros textos naquele que se está lendo e mais fácil se torna perceber as suas relações com outros objetos culturais e, portanto, mais fácil é sua compreensão.

Ou seja, quanto mais acesso a leituras o indivíduo tiver, mais facilmente ele conseguirá ativar em sua memória conhecimentos acumulados de leituras anteriores e mais encadeamento de sentidos, significados, compreensões e interpretações serão possíveis. Dessa forma, compreendemos a partir de Kleiman e Moraes (1999, p. 62) que “(...) Todo texto remete a outros textos no passado e aponta para outros no futuro”. Compreendemos, então, que a intertextualidade é um diálogo constante entre os textos e que esta é fator primordial para que haja uma mediação entre os sentidos e para que a compreensão seja possível.

Relacionada à intertextualidade, temos também a interdiscursividade. Entendemos por interdiscursividade a presença de discursos outros em um determinado discurso. Conceituamos discurso como a partir da Análise Crítica do Discurso, ACD de agora em diante, visto que esta situa o discurso como parte da vida social e, diante de nossa proposta que prioriza o desenvolvimento da leitura crítica compreendemos que esta seja a teoria mais adequada em nosso contexto. Situamos as abordagens formalista e funcionalista como duas visões diferentes acerca da linguagem. Nas palavras de Resende e Ramalho (2013, p. 12), “a *formalista* julga a linguagem um objeto autônomo, enquanto a *funcionalista* a julga um objeto não suficiente em si”. (grifos das autoras) Assim sendo, diante de toda a discussão tecida até então, percebemos

que a visão funcionalista da linguagem é a que adotamos e, portanto, definiremos discurso a partir de sua perspectiva que diz respeito à linguagem em uso (RESENDE E RAMALHO, 2013).

Diante da nossa escolha pela definição de discurso à luz da ACD, evidenciamos que apenas o paradigma funcionalista de discurso é aceitável. Segundo Resende e Ramalho (2013, p. 13),

Para analista do discurso, somente o conceito funcionalista de discurso é aplicável, uma vez que o foco de interesse não é apenas a interioridade dos sistemas linguísticos, mas, sobretudo, a investigação de como esses sistemas funcionam na representação de eventos, na construção de relações sociais, na estruturação, reafirmação e contestação de hegemonias no discurso. Está claro, entretanto, que o conhecimento acerca da gramática – uma gramática funcionalista – é indispensável para que se compreenda como estruturas linguísticas são usadas como modo de ação sobre o mundo e sobre as pessoas.

Assim sendo, considerar discurso a partir do foco da ACD corrobora nossa pesquisa, no sentido de que propomos práticas de leitura que viabilizam a reflexão crítica e que despertam o rompimento com as práticas abusivas de imposição ideológica. Assim sendo, conceituamos ideologia também na perspectiva da ACD. Fairclough (2001, p. 117) esclarece que as ideologias:

(...) são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação.

Nesta perspectiva, compreendemos que o combate ao desrespeito, foco de nossa leitura crítica, esbarra nas ideologias e também em discursos hegemônicos de supervalorização de uma crença em detrimento de outra. Assim sendo, para Fairclough (2001, p. 117)

As ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de ‘senso comum’; mas essa propriedade estável estabelecida das ideologias não deve ser muito enfatizada, porque minha referência a ‘transformação’ aponta a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação. Quando são encontradas práticas discursivas contrastantes em um domínio particular ou instituição, há probabilidade de que parte desse contraste seja ideológica.

A partir do exposto e retomando os conceitos de intertextualidade e interdiscursividade, fica evidente que não há muito como dissociá-las, já que ambas estão interligadas. Dessa forma, ambas estão relacionadas à polifonia, às vozes que interferem no processo discursivo e textual. Destacamos apenas que na interdiscursividade a disseminação de ideologias torna-se o foco

principal, pois, em geral, fazemos referências em nossos discursos a discursos já existentes para reiterar nossas crenças e ideologias.

Para Fiorin (2016, p.58)

Deve-se chamar intertextualidade apenas as relações dialógicas materializadas em textos. Isso pressupõe que toda intertextualidade implica a existência de uma interdiscursividade (relações entre enunciados), mas nem toda interdiscursividade implica uma intertextualidade.

Dessa forma, percebemos que apesar de a intertextualidade e a interdiscursividade estarem relacionadas não é garantia que a ocorrência de uma implique na imediata ocorrência da outra.

Há ainda que se diferenciar conceitualmente a intertextualidade da intratextualidade, pois são conceitos distintos. A presença de outra voz no texto não é indicativo de que haja intertextualidade. Sobre isso, Fiorin nos afirma que (2016, p. 58):

Bakhtin diz que há relações entre textos e dentro dos textos. Isso significa que se deve diferenciar a intertextualidade da intratextualidade. Assim, quando duas vozes são mostradas no interior do texto, como por exemplo, no discurso direto, no indireto ou no indireto livre, não se deve falar em intertextualidade.

Trazendo esses conceitos para os textos com os quais optamos desenvolver este trabalho, percebemos que há a presença tanto da intertextualidade quanto da interdiscursividade, pois eles nos remetem ao texto bíblico, além de também trazerem uma carga ideológica. Destacamos que neste caso a interdiscursividade presente causa um efeito conflitante, pois o autor se utiliza de um discurso religioso, que muitas vezes é inflexível, para tentar trazer o seu discurso que prioriza a flexibilidade, a aceitação e a tolerância. Observaremos como esses processos acontecem em uma das tirinhas, que não compõe o corpus de tirinhas de nossa pesquisa, de USQ.

Figura 2. Tirinha 02



Fonte: Blog Um Sábado Qualquer, acessado em 27/07/2017, às 22h.

A tirinha acima nos remete à intertextualidade, visto que se refere, ainda que de maneira implícita, ao texto bíblico original e, nas palavras de Koch (2015, p.101), “todo texto faz remissão a outro(s) efetivamente já produzido(s) e que faz(em) parte da memória social dos leitores”. No caso da interdiscursividade, que pode ser geradora de conflito, e que é utilizada de maneira proposital para levar o leitor à reflexão, a tirinha nos remete a dois discursos distintos: o discurso religioso de punição associado ao fato de não seguir os mandamentos e o discurso proposto pela tirinha de que não há punição e sim felicidade eterna, inclusive para aqueles que não seguem as palavras de Deus. Compreendemos que a intencionalidade proposta pelo autor da tirinha é permitir que as pessoas compreendam que quando o assunto é crença, essa crença pertence a um universo subjetivo e dependendo da ideologia que cada um carregue consigo essa crença é diferente. O movimento de aceitação começa quando o leitor é provocado a perceber que cada indivíduo concebe a religião de maneira própria e subjetiva.

Outro fator de textualidade que nos permite compreender os sentidos de um texto diz respeito à intencionalidade. A intencionalidade está centrada em quem produz o texto e sobre isso Marcuschi (2008, p. 126) ressalta que:

O critério de intencionalidade, centrado basicamente no produtor do texto, considera a intenção do autor como fator relevante para a textualização. Tanto assim, que se costuma indagar: o que é que o autor deste texto pretende? Resta saber se esta indagação é sobre a intencionalidade do autor ou sobre os conteúdos transmitidos pelo texto.

Ainda assim, se compreendemos a linguagem a partir de um processo interacionista, compreendemos também que a intencionalidade, mesmo tendo foco maior no autor, não exclui

o leitor do processo. Como diz Marcuschi (2008, p. 127) ao se referir ao leitor e autor “ambos têm intenções”. Definimos, então, a intencionalidade como um processo de colaboração entre os interlocutores, preconizando-se o que se pretende dizer e a aceitação ⁷ou não do dito.

Percebemos, durante todo o percurso de nosso primeiro capítulo, que para trabalhar com leitura e produção de sentidos nas aulas de LP alguns elementos se tornam primordiais. Trouxemos alguns conceitos que selecionamos como fundamentais, obviamente não os únicos quando se fala em trabalhar leitura, e discutimos sobre eles. Traremos, então, no capítulo 2, questões relacionadas ao gênero e à temática com os quais desenvolvemos a nossa pesquisa.

⁷ Para Marcuschi (2008), a *intencionalidade* e *aceitabilidade* estão associadas, já que a primeira diz respeito às pretensões do autor enquanto a segunda se refere às reações do leitor frente ao lido.

CAPÍTULO 2 - O GÊNERO E A TEMÁTICA: CONSTRUTOS SOCIAIS, HISTÓRICOS E COGNITIVOS

Uma das áreas de grandes discussões teóricas sobre o ensino da língua versa sobre os gêneros textuais. Quais gêneros devem ou não ser ensinados na escola? Como deve se pautar esse ensino: de maneira explícita ou implícita? O que se objetiva com o ensino de gêneros nas aulas de LP? Diante de inúmeros questionamentos, defendemos que o trabalho com os gêneros textuais deve permitir ao estudante o acesso a debates variados sobre temáticas igualmente variadas.

Diante disso, acreditamos ser o gênero, e também a temática abordada a partir desse gênero, uma maneira de construir relações sociais, históricas e cognitivas. Toda comunicação acontece a partir de um gênero e permitir ao aluno que este gênero o insira em contextos sociais específicos pode ser uma das formas de colaborar para um ensino de LP que priorize práticas mais reais e menos mecanicistas com a língua.

2.1 O GÊNERO: TEORIAS E PRÁTICAS

Muito se discute, na atualidade, acerca dos gêneros textuais e de suas implicações para o ensino e a aprendizagem da língua. Sabemos que o estudo do gênero dá enfoque ao uso social da língua e considera também que em todas as nossas práticas sociais, em todas as nossas construções dialógicas de comunicação fazemos uso de algum gênero ou de muitos gêneros. Por isso, o trabalho com os gêneros textuais, em sala de aula, tem ganhado a cada dia mais destaque. É perceptível que o ensino de elementos linguísticos de maneira isolada, descontextualizada, já não atinge os objetivos desejados. Dessa forma, cabe ao professor desenvolver um trabalho que priorize o contato do aluno com textos de diversos gêneros, favorecendo assim uma reflexão sobre os usos da língua.

A partir disso, é pertinente discutirmos sobre as contribuições do trabalho com o gênero nas aulas de LP e diferenciarmos conceitualmente alguns aspectos sobre este tema que ainda geram dúvidas e interferem diretamente nas práticas em sala de aula. Inicialmente é essencial, no sentido de estabelecer um parâmetro de trabalho com os textos em sala de aula e de ampliar as discussões a partir da diferenciação de conceitos, já que em muitos casos o trabalho com o gênero é reduzido ao trabalho com a tipologia, fomentarmos discussões acerca da diferenciação sobre *tipos textuais* e *gêneros textuais*. De maneira simplista, poderíamos dizer que os primeiros contemplam um universo bem mais limitado e fechado, enquanto que os segundos abrangem

um conjunto muito mais amplo e se constroem a partir das intenções comunicativas do usuário da língua. Sobre esta diferenciação, podemos dizer também que os *tipos textuais* estão relacionados à composição linguística do texto, já os *gêneros textuais* estão relacionados à composição sócio comunicativa do texto (MARCUSCHI, 2002).

Marcuschi (2002, p. 23) nos apresenta o quadro⁸ a seguir para que tenhamos uma ideia da diferenciação entre *tipos textuais* e *gêneros textuais* de maneira mais objetiva. Essa diferenciação está posta e contribui de maneira relevante para nosso trabalho, visto que ele objetiva a leitura de textos voltada para as práticas sócio comunicativas e, portanto, utilizamos a abordagem dos gêneros. Sendo assim, esclarecer a diferença entre *tipo* e *gênero* favorece a compreensão de nossa proposta.

Quadro 2. Diferença entre Tipo Textual e Gênero Textual.

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas;	1. realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados e não são textos empíricos	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: Marcuschi (2002, p.23).

Diante da diferenciação posta pelo autor, destacamos que, em nossa sequência de atividades, não enfatizaremos a tipologia narrativa tão frequente no gênero pelo qual optamos. Reconhecemos que o tipo é constitutivo do gênero, porém diante das nossas escolhas que preconizam o propósito comunicativo, não objetivamos uma abordagem reducionista dos gêneros a partir apenas da sua tipologia.

⁸ O autor refere-se ao seu quadro como “quadro sinóptico” e, portanto, utilizamos a mesma nomenclatura.

Sendo assim, percebemos que, na prática, há ainda muitos equívocos acerca das definições sobre tipos e gêneros textuais, sendo estes, muitas vezes trabalhados como sinônimos. Observamos que estes equívocos devem ser esclarecidos e evitados para que não se reduza o trabalho com os gêneros apenas ao trabalho com a tipologia, valorizando a forma em vez do sentido, sendo este último a prioridade de nosso trabalho. Diante do exposto e nas palavras de Bazerman (2005, p. 31),

A definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos. Ignora as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades percebidas em novas circunstâncias e a mudança no modo de compreender o gênero no decorrer do tempo.

Há ainda que se destacar que são diversas as abordagens sobre gêneros e independentemente da teoria adotada todas se encaminham para a interligação entre o gênero e a situação comunicativa. Nas palavras de Bawarshi e Reiff (2013, p. 79),

Tanto as abordagens linguísticas como as retóricas – quer na forma da linguística sistêmico-funcional, de inglês para fins específicos ou dos estudos retóricos de gênero – compartilham a compreensão fundamental dos gêneros como indissociavelmente ligados à situação.

Assim sendo, percebemos que o trabalho com os gêneros a partir unicamente da forma ou da estrutura, não dimensiona os gêneros, nas palavras de Bawarshi e Reiff (2013, p.81), como “conceitos sociológicos que medeiam modos textuais e sociais de conhecer, estar e interagir em contextos determinados”. Partindo disso, percebemos que o trabalho com os gêneros a partir da sua dimensão social se enquadra em nossa proposta de trabalho, já que esta visa o desenvolvimento da leitura a partir da significação e reflexão realizada através dela. Neste sentido, Bawarshi e Reiff (2013, p. 81) ressaltam que

Os estudos retóricos de gênero tendem a se concentrar mais em como os gêneros capacitam os usuários a realizar retórica e linguisticamente ações simbólicas situadas e, ao fazer isso, desempenham ações e relações sociais, cumprem papéis sociais e moldam realidades sociais.

Reafirmando os gêneros como formas de atuação social ativa, Bazerman (2005, p. 106) ressalta que “cada pessoa, através da comunicação por gêneros textuais, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com que está se comunicando”.

Trazendo esses conceitos para a aplicabilidade em sala de aula, percebemos o trabalho com os gêneros textuais oportuniza aos alunos perceber a linguagem a partir de situações

concretas de uso, permitindo também que ele faça suas escolhas linguísticas de maneira adequada à situação comunicativa na qual está inserido. Acerca dessa questão, Bazerman (2006, p. 76) alega que:

A familiarização com os gêneros e registros, correspondentes aos sistemas de que as pessoas participam, permite que o indivíduo, de alguma forma, compreenda a complexidade das interações e equacione seus atos comunicativos em relação às ações comunicativas de muitas outras pessoas.

Diante da compreensão de que os gêneros medeiam as situações comunicativas, atribuindo-lhes sentidos, Bawarshi e Reiff (2013, p. 94) ressaltam que “definir os gêneros como ações retóricas significa reconhecê-los como formas de interpretação social que tornam possíveis certas reações”.

Acerca dos gêneros, devemos ressaltar ainda que estes cumprem propósitos comunicativos bem definidos e que ao desejarmos desenvolver nos estudantes a proficiência tanto na leitura, quanto na escrita, devemos reconhecer nos gêneros uma fonte inesgotável para tal. Sobre isto, Marcuschi (2002, p. 29) nos diz que “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”.

Sendo assim, é notória a característica de função social exercida pelos gêneros e não cabe dentro desta definição considerar que os gêneros sejam modelos estagnados a serem seguidos. Para Marcuschi (2008, p. 155 e 156),

O estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas.

Diante dessa dinamicidade e plasticidade dos gêneros, temos, a partir deles, uma ampla possibilidade de trabalho com a língua. Segundo Marcuschi (2002, p. 35),

O trabalho com os gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero. E há muitos gêneros produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, merecedores de nossa atenção.

Percebemos, então, que os gêneros surgem a partir do social e servem como aparato para a comunicação. Assim sendo, Bazerman (2005, p. 31) revela que:

Gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas as outras suficientemente com vistas a seus propósitos práticos.

Compreendemos, então, que os gêneros se apresentam como possibilidades de atuação em sociedade e retomamos a importância deles como formas de ação social. Nas palavras de Miller (2012, p. 44):

O que aprendemos quando aprendemos um gênero não é apenas um padrão de formas ou mesmo um método para realizar nossos próprios fins. Mais importante, aprendemos quais fins podemos alcançar: aprendemos que podemos elogiar, apresentar desculpas, recomendar uma pessoa para outra, assumir um papel oficial, explicar o progresso na realização de metas.

Diante do exposto, os gêneros permitem a atuação do indivíduo em sociedade, permitem também que os usuários da língua façam suas escolhas de modo a participarem efetivamente das interações sociais.

Por essas razões, defendemos que, no desenvolvimento de atividades voltadas para a formação de leitores proficientes, é indispensável o envolvimento dos estudantes com os mais variados gêneros textuais. Justificamos, então, nossa escolha pelo gênero tirinha, gênero sobre o qual pontuaremos alguns aspectos a seguir, por entendermos que esse gênero possibilita o contato com diferentes aspectos da língua, sejam de ordem estrutural ou semântica e pragmática.

2.1.1 O gênero tirinha

Despertar o interesse pela leitura talvez seja um dos obstáculos quando se fala em ensinar a língua. Vivemos, atualmente, em uma sociedade tecnológica e isso, à primeira vista, pode parecer distanciar os estudantes das leituras consideradas essenciais para uma boa formação leitora. No entanto, ainda que se pense que o vasto contato com as tecnologias e seus universos afasta o jovem da leitura é perceptível o amplo contato, possibilitado pelas redes sociais, tanto com a leitura quanto com a escrita. Talvez o que se leia nestes ambientes não seja o desejado pela escola, mas o fato é que se lê e se escreve muito mais a partir desse acesso às diversas tecnologias existentes.

Diante desse universo tecnológico, é primordial pensar em levar uma leitura para a escola que se torne um pouco mais atrativa aos jovens. Não defendemos aqui que a leitura deve ser feita somente por prazer ou que outros gêneros considerados menos visuais não possam

atrair a atenção dos estudantes. No entanto, diante de um trabalho que objetiva uma leitura crítica, acreditamos que a opção pelo gênero tirinha, gênero pelo qual optamos, é válida.

Para Santaella (2012, p. 14)

“(...) desde a invenção da fotografia, depois seguida de uma série de meios imagéticos – cinema, televisão, vídeo -, e agora em plena efervescência dos meios digitais, com suas variadas interfaces – computadores, desktops, iPhones, iPads -, o ser humano está rodeado de imagens por todos os lados, em cada canto e minuto do seu cotidiano, isso sem considerarmos que, quando dormimos, continuamos a ver imagens nos sonhos. Diante disso, nada poderia ser mais plausível, e mesmo necessário, que a imagem adquirir na escola a importância cognitiva que merece nos processos de ensino e aprendizagem.”

Sendo assim, acreditamos que as tirinhas, ao fazerem uso da linguagem verbal e da linguagem não verbal, tornam-se uma leitura atrativa para nosso público alvo, além de favorecerem a produção de sentidos almejada neste trabalho.

Além do aspecto visual ofertado pelo gênero em questão, outro fator merece destaque quando o trabalho com tirinhas é realizado. As tirinhas permitem uma leitura aparentemente mais rápida por serem curtas, o que talvez colabore com a intenção de despertar o interesse pela leitura em sala de aula. Esse gênero torna-se acessível para todos os níveis de leitores, desde os adultos menos escolarizados até as crianças em fase de aquisição da leitura e escrita, sendo primordiais para o desenvolvimento da prática de leitura significativa em sala de aula (MENDONÇA, 2002).

Ainda referente ao gênero que será trabalhado, destacamos que as tirinhas são consideradas um subtipo do gênero História em Quadrinhos, tendo como características principais o fato de serem mais curtas, terem um caráter mais sintético, podendo ser sequenciais ou fechadas (MENDONÇA, 2002).

No que diz respeito às tirinhas utilizadas no desenvolvimento deste trabalho, as tirinhas de USQ, consideramos que elas são do subtipo tiras-episódio, pois “(...) o humor é baseado especificamente no desenvolvimento da temática numa determinada situação, de modo a realçar as características das personagens” (MENDONÇA, 2002, p.198). Vamos observar a tirinha abaixo, que não integra o corpus de tirinhas da sequência de atividades, para percebermos as características enfatizadas por Mendonça (2002) quanto às tiras-episódio.

Figura 3. Tirinha 03.



Fonte: Blog Um Sábado Qualquer, acessado em 27/07/2017, às 22h.

Percebemos que a temática da tirinha ou tira-episódio se constrói diante de uma situação em que dois personagens se submetem a uma atividade avaliativa. O humor é gerado pelo diálogo estabelecido entre os personagens Deus e Oxalá que acompanham seus seguidores. Deus, em uma atitude inesperada, recorre a Oxalá para que o ajude, inclusive prometendo oferendas. Nesse contexto, as características dos personagens são realçadas e percebemos que há um rompimento com a expectativa da relação estabelecida entre os personagens Deus e Oxalá.

Queremos destacar ainda que há, atualmente, uma discussão acerca da nomenclatura ideal para se referir ao gênero em questão. Os termos *tira* e *tirinha* são utilizados como sinônimos, cabendo destacar que antes da exposição desse gênero através da internet o termo *tira* era bem mais recorrente, hoje dando lugar ao termo *tirinha* (RAMOS, 2017). Sobre essa dupla terminologia, Ramos (2017, p.39) explica que

Na prática, nesses contextos, ambas as palavras têm sido utilizadas e funcionam como sinônimas. Há, no entanto, outros motivos que podem ser apontados para essa popularização rápida do termo “tirinha”, como o fato de haver uma pluralidade de expressões para se referir às tiras no país. Tantas maneiras acabam por dificultar a escolha de apenas uma das formas.

Diante do exposto, fica evidente que o gênero tirinha tem caráter dinâmico, ao associar imagem e escrita, também é de leitura acessível aos diferentes tipos de leitores e, portanto,

colabora com o desenvolvimento de práticas de leitura que tenham como objetivo a construção de sentidos. Aprofundaremos, então, nossa discussão observando o humor como colaborador para que haja a construção da crítica nesse gênero.

2.1.2 O humor como crítica social

Ao lermos um texto, uma das grandes questões que se tornam indispensáveis para o leitor é a percepção de sua intencionalidade. Os elementos que fazem parte dele, sejam textuais ou extratextuais, nos servem como indícios para que possamos compreender os seus propósitos comunicativos. Quando falamos sobre o gênero tirinha, percebemos a recorrência do uso do humor como um desses indícios que nos servem de suporte para que possamos captar os sentidos do texto.

Sabemos que o humor é uma das características principais do gênero com o qual desenvolvemos este trabalho. Sabemos também que este humor tem como propósito além de levar ao riso, tratar de temáticas densas e polêmicas de maneira mais suave. A estratégia utilizada pelos produtores do gênero é romper com as expectativas do leitor e nesse rompimento surge o humor. Para Ramos (2017, p. 64),

Essa estratégia de criar uma situação inesperada é o que leva à produção do humor. É como nas piadas: há uma espécie de armadilha no final da narrativa, que apresenta uma situação até então imprevisível, surpreendente, e que gera a comichão.

Essa estratégia que gera o humor favorece também o despertar para a criticidade, pois a partir do momento em que rompemos com o esperado abrimos nossa mente para o novo. Percebemos isso com clareza nas tirinhas de USQ quando elas nos permitem reconhecer personagens com comportamentos inusitados e diferentes daqueles que esperávamos quando nos baseamos no texto original. Sobre essa questão, Magalhães (2010, p. 29) ressalta que “o desafio do humor é construir um texto evocando outro texto que apresentará uma oposição em suas proposições, deflagradas pelo jogo de significados por via de elementos semânticos”.

Ainda sobre enfatizar a descoberta de um sentido inesperado, Possenti (2013, p.61) ressalta que

(...) as técnicas humorísticas fundamentais consistem em permitir a descoberta de outro sentido, de preferência inesperado, frequentemente distante daquele que é expresso em primeiro plano e que, até o desfecho da piada, parece ser o único possível.

Nota-se que o autor se remete a um gênero distinto daquele com o qual propusemos o desenvolvimento de nosso trabalho. No entanto, alguns autores como Ramos e Vergueiro

(2015) já destacam as semelhanças entre as piadas e as tirinhas, semelhanças estas apontadas posteriormente neste mesmo tópico.

Vale salientar que ao desejarmos promover em sala de aula leituras que priorizem o desenvolvimento cidadão do estudante é indispensável a utilização de textos que permitam essa reflexão. Assim sendo, percebemos que a contribuição das leituras que promovam o acesso dos estudantes ao humor e, conseqüentemente, à crítica é ampla, visto que permite tanto o acionamento de uma dinâmica linguística, quanto uma mobilização de conhecimentos enciclopédicos para que se alcance a compreensão. Analisaremos o uso humor e também a crítica realizada, a partir da tirinha que segue, que não pertence ao nosso corpus de atividades, mas que esclarece os aspectos que nos interessam no momento.

Figura 4. Tirinha 04.



Fonte: Blog Um Sábado Qualquer, acessado em 27/07/2017, às 22h.

Ao observarmos a construção da tirinha, percebemos o humor muito associado à crítica estabelecida. O personagem Deus faz uso da expressão “Tá louco.” para enfatizar que não deseja ser brasileiro, atribuindo esse não desejo ao fato de que teria de pagar muitos impostos. Assim sendo, a crítica feita é a de que os impostos pagos pelos brasileiros são abusivos, abusivos de tal modo que nem Deus quer ser brasileiro.

Dessa forma, ressaltamos que propor leituras que permitam uma análise crítica da realidade social na qual o aluno se encontra, através também do humor, colabora para que a compreensão e a construção de sentidos sejam estabelecidas. Destacamos, então, que outro aspecto a ser evidenciado nos textos que revelam humor é o fato de eles deixarem a leitura mais leve, favorecendo também a construção de sentidos. Sobre isso, ressaltamos que, durante o desenvolvimento de nossas atividades, os alunos deram destaque ao humor como forma de propiciar uma leitura mais descontraída e de maior aceitação para se trabalhar temas que geram discordâncias e possíveis embates ideológicos. Diante disso, mesmo havendo um vasto trabalho com esse gênero em sala de aula, devemos voltar o nosso olhar ao uso do humor como recurso

para que se consiga um trabalho exitoso no que diz respeito a dar respostas aos temas de amplitude social.

Trouxemos para o trabalho tirinhas não tão usadas nos contextos escolares, nem no contexto das avaliações em larga escala. No entanto, destacamos que outras tirinhas que fazem uso do recurso humorístico como as de Mafalda e Calvin, por exemplo, estão presentes nas escolas e também em avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM. Assim sendo, enfatizamos a necessidade de compreensão do humor, e também o seu trabalho em sala de aula, como forma de debate de temáticas polêmicas e também como favorecedor do desenvolvimento da criticidade dos estudantes, preparando-os, inclusive, para estarem diante desse recurso para além da escola.

Ressaltamos ainda que a importância de trabalhar o humor independe do gênero textual no qual este recurso é utilizado. Segundo Ramos e Vergueiro (2015, p. 199), “as piadas, assim como as tiras, são ótimos exercícios de interpretação”. Ambos os gêneros fazem uso dos mesmos mecanismos para que a compreensão aconteça. Ramos e Vergueiro (2015, p. 199) destacam ainda que:

Texto curto (tanto o da piada quanto o da tira), inferências, conhecimentos prévios, quebra de expectativa no final, uso de personagens conhecidos ou não são apenas algumas das aproximações entre as duas áreas.

Seguindo o mesmo encaminhamento de que os textos humorísticos, sejam eles de quais gêneros forem, são fontes ricas para o trabalho com a leitura crítica, Possenti (2013, p. 81) evidencia que:

Estudos do humor e humoristas reafirmam constantemente a tese de que esse “tipo de discurso” veicula sentidos censurados ou proibidos, que deixariam de subsistir, ou sequer teriam vindo à existência, sem a vitalidade do discurso humorístico. No entanto, pode-se verificar com relativa facilidade que as piadas (mas também outros tipos de textos humorísticos) constroem-se sobre lugares comuns e estereótipos. Ou seja, não são as piadas (ou o discurso humorístico) que os constroem. Elas só os exploram de novo e a seu modo. Essa característica do humor fica bem clara quando o objeto são etnias ou populações com identidade bem estereotipada (argentino é orgulhoso, baiano é preguiçoso, judeu/turco é argenteiro, inglesa é fria etc.), mas também está presente em piadas que versam sobre aspectos da sexualidade.

Essa exploração de temáticas propostas a partir do humor promove a reflexão e pode colaborar para a desconstrução de rótulos. Referindo-nos especificamente ao tema sobre o qual desenvolvemos nossas práticas de leitura, o humor objetiva propor a tolerância a partir da quebra de expectativa do leitor sobre personagens tidos como intocáveis pela sociedade, como é o caso de Deus.

Percebemos, então, que as construções cômicas se revelam como uma contestação à realidade, como formas de questionamento e, mesmo provocando o riso, revelam-se também como formas de posicionamento político. Nas palavras de Cirne (1982, p. 23)

Ao se valer dos mecanismos da cultura de massa, o quadrinheiro, a rigor, compromete-se política e socialmente com o tempo histórico que marca a sua existência enquanto ser concreto no interior das classes sociais, assim como se compromete ao recusar esses mesmos mecanismos. De uma forma (dentro da cultura de massa) ou de outra (à sua margem), o artista de quadrinhos só tem um compromisso: com a realidade. Este compromisso, decerto, não se esgota em um realismo estreito, de cunho idealista.

Neste comprometimento político e social, o humor tende a mostrar a realidade de maneira a desestabilizar os conceitos preestabelecidos acerca de determinados assuntos, em geral assuntos que causam polêmicas e divergências de opiniões. Especificamente relativo ao nosso tema, o humor leva à reflexão de maneira mais leve e permite que os leitores, mesmo não tendo as mesmas opiniões, busquem a prática da tolerância.

Pontuamos que diante do caráter já exposto acerca do humor que objetiva, muitas vezes, a desconstrução de rótulos, Freud (1978, p. 191) reafirma que “o humor não é resignado, mas rebelde”. A rebeldia destacada se refere ao fato de o humor permitir que assuntos tidos como intocáveis ou subversivos passem a ser discutidos, proporcionando, inclusive, reações frente a esses assuntos.

Diante do exposto, destacamos o humor como elemento fundamental para a construção da crítica sobre diferentes temas. É a partir dele que percebemos o mundo como ele é, ainda que de maneira mais amena, e podemos modificar nossos comportamentos e atitudes. Assim sendo, torna-se também imprescindível discutir sobre o papel da leitura como prática cidadã e debater acerca de temáticas que tenham relevância social e a inserção destas temáticas em sala de aula.

2.2 TEMÁTICAS DE RELEVÂNCIA SOCIAL: A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Muito se discute sobre o que é importante ou não para o ensino de LP nas escolas. Obviamente não se chega facilmente a um consenso sobre o que deve ou não ser ensinado, mas temos na leitura um dos destaques. No entanto, cabe a nós, professores, a seleção das leituras que serão inseridas no cotidiano dos jovens. Cabe a nós também propiciar caminhos que permitam que essa leitura não seja realizada de maneira a supervalorizar as regras gramaticais e desmerecer os sentidos, o debate e o despertar para a criticidade.

Diante disso, é pertinente que haja uma reflexão sobre quais temas devemos debater com nossos alunos. Precisamos estar em alerta para não cairmos nas armadilhas propagadas de

que alguns assuntos não são pertinentes para a escola, não são tarefa do professor. Essa defesa de não debater temas de importância social mascara sua real intencionalidade que é a de cada vez mais formar indivíduos que ignoram as diferenças sociais que estão ao seu redor.

Dessa forma, defendemos que a leitura deve proporcionar ao estudante a ampliação de conhecimentos sobre temas vários. Deve proporcionar também sua construção cidadã e participativa na sociedade. E deve, primordialmente, levar ao cidadão o conhecimento sobre as diferenças, o respeito ao outro e a aceitação. Por isso, avançaremos nosso debate focando na leitura como fonte de (des)mascaramentos sociais e como fonte geradora de criticidade.

2.2.1 A (in)tolerância religiosa: (des)mascaramentos sociais e o despertar para a criticidade

Falar sobre o diferente não é tarefa simples em uma sociedade construída por preconceitos. Basta que nos remetamos ao preconceito racial que tem sua origem a partir da escravidão ou ao preconceito de gênero que tem origem na cultura machista de dominação e de sobreposição de um gênero a outro, para que compreendamos a não facilidade em se tratar sobre as diferenças. Na verdade, todos os preconceitos socialmente estabelecidos estão atrelados a uma cultura de dominação e de subserviência e preconizam a estigmatização de um grupo em detrimento a outro.

Quando falamos em desrespeito às religiões, compreendemos que esse desrespeito está também atrelado a outras formas de discriminação, dentre elas, o preconceito racial. As religiões mais afetadas com a discriminação no Brasil são as oriundas de matriz africana e isso está intimamente relacionado à figura do negro na sociedade⁹.

Não podemos falar sobre a (in)tolerância religiosa sem a conceituarmos. Para Silva e Ribeiro (2007, p. 9), “a atitude de não aceitar a prática religiosa do outro usando violência física, psicológica, escrita ou verbal com a finalidade de combatê-la” se configura como uma prática de não tolerância, de desrespeito à religião do outro.

Diante da vastidão de (in)tolerâncias encontradas em nosso país, percebemos que a (in)tolerância religiosa é manifestada por grupos que, mesmo se dizendo conhecedores dos mandamentos divinos, promovem uma cultura de violência como forma de obter um monopólio religioso. Nas palavras de Silva e Ribeiro (2007, p. 44):

⁹ A associação entre o preconceito racial e o preconceito religioso está disponível em < http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160120_intolerancia_religioes_africanas_jp_rm > Acesso em 30 de janeiro de 2018.

As várias tentativas de unir os grupos religiosos em prol de algo significativo para a humanidade muitas vezes não têm tido muito sucesso. Assim, sendo, essa atividade realizada em comum acordo pelos grupos é vista como uma grande incoerência, uma vez que as religiões não se entendem para realizar e promover a paz, não poderia se entender para realizar a violência. Nestes últimos tempos podemos verificar que a religião pode funcionar tanto para a promoção da paz quanto para a promoção da violência.

Percebemos, então, que a não tolerância às diferentes religiões é professada, muitas vezes, por pessoas religiosas. A discriminação religiosa é oriunda do não conhecimento ou do incentivo de outrem¹⁰.

Nosso tema central trata sobre a (in)tolerância religiosa, no entanto se ampliássemos as discussões para outros tipos de (in)tolerância perceberíamos que muito ainda se precisa discutir na tentativa de alcançar uma cultura de paz. Como afirmam os PCN (1998, p. 7), já em seus objetivos, o ensino deve preconizar o desenvolvimento da capacidade de o aluno “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas”. Assim sendo, é papel da escola proporcionar a reflexão crítica e promover a partir dela a mudança de atitudes.

No que diz respeito ao tema com o qual desenvolvemos nossas atividades, ressaltamos que apesar de vivermos em um país laico e de ser assegurado, na forma da lei, o direito à livre expressão religiosa, o desrespeito às religiões ainda é crescente. Os números de denúncias sobre discriminação religiosa também são crescentes, mas ainda não divulgam a real situação de desrespeito, já que muitas vítimas não realizam a denúncia¹¹.

O não reconhecimento da diversidade, a não aceitação do outro, a tentativa de sobreposição de uma religião a outra, são evidências de que ainda vivemos em uma sociedade que constrói estereótipos baseados na visão de suposta superioridade ou de erro. Essas visões são reducionistas e apenas instigam o desrespeito, o preconceito e a violência. Neste sentido, a escola é o espaço destinado à conscientização, à revolução do pensamento.

Ressaltamos ainda que essa não aceitação, essa negação das diferentes religiões é também uma forma de demonstração de poder, de domínio social e cultural. Não abrir espaço para que todas as religiões sejam aceitas predispõe um suposto monopólio de determinada religião em detrimento de outra. Sobre isso, Bourdieu (2007, p. 57) argumenta que:

¹⁰ Possivelmente esse outrem se materializa na figura dos líderes religiosos, visto que, em alguns casos, estes estabelecem uma relação de poder para com os seus seguidores e desejam continuar reafirmando suas religiões como únicas a serem seguidas, incentivando, ainda que inconscientemente, a não aceitação das outras religiões.

¹¹ Baseamos nossa afirmação em dados de 2015, disponíveis em <<http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-registra-uma-denuncia-de-intolerancia-religiosa-a-cada-15-horas,70002081286>> Acesso em 27 de janeiro de 2018.

Indivíduos ou instituições, podem lançar mão do capital religioso na concorrência pelo monopólio da gestão dos bens de salvação e do exército legítimo do poder religioso enquanto poder de modificar em bases duradouras as representações e as práticas dos leigos, inculcando-lhes um habitus religioso, princípio gerador de todos os pensamentos, percepções e ações, segundo as normas de uma representação religiosa.

Partindo da premissa de que a religião é um artefato cultural e que deve ser vivenciada de maneira plena e livre de preconceitos, reconhecemos que o debate acerca dela é urgente e necessário. Nas palavras de Durkheim (1996, p. 38):

A religião é coisa eminentemente social. As representações religiosas são representações coletivas que exprimem realidade coletivas, os ritos são maneiras de agir que surgem unicamente no seio dos grupos reunidos e que se destinam a suscitar, a manter, ou a refazer certos estados mentais desses grupos.

Vista dessa maneira, a religião é uma forma de construção da identidade¹² e, portanto, não pode ser objeto de estigma. As identidades para se firmarem socialmente não podem partir do princípio de que para existirem precisam negar umas as outras. A convivência harmoniosa e a aceitação precisam ser vistas como um caminho possível, caminho este que vai de encontro ao extermínio professado em nome de Deus.

Percebemos, então, que o desrespeito às diferentes religiões constitui forma de violência e lutar contra a (in)tolerância também é papel da escola. Umberto Eco (1998, p. 117) afirma que:

Educar para tolerância adultos que atiram uns nos outros por motivos étnicos e religiosos é tempo perdido. Tarde demais. A intolerância selvagem deve ser, portanto, combatida em suas raízes, através de uma educação constante que tem início na mais tenra infância, antes que possa ser escrita em um livro, e antes que se torne uma casca comportamental espessa e dura demais.

Percebemos, então, que em nosso país, seja de ordem religiosa ou não, as agressões revelam a não aceitação das diferenças, a dificuldade que ainda existe de conviver com a diversidade. E reconhecendo que a escola cumpre um papel social de promover a reflexão e de tentar combater o desrespeito à diversidade, destacamos a relevância de proporcionar o acesso a leituras que permitam o despertar para a criticidade. Silva (2011, p. 93), nos aponta que:

A leitura crítica é condição para a educação libertadora, é condição para a verdadeira ação cultural que deve ser implementada nas escolas. A explicitação desse tipo de leitura, que está longe de ser mecânica (isto é, não geradora de novos significados), será feita através da caracterização do conjunto de exigências com o qual o leitor crítico se defronta, ou seja, CONSTATAR, COTEJAR e TRANSFORMAR. (grifos do autor)

¹² O conceito acerca da identidade ao qual nos remetemos está em consonância ao da Análise Crítica do Discurso que percebe a construção da identidade como um construto social, ressaltando o discurso como constitutivo dessa identidade (MOITA LOPES, 2003).

Diante do proposto pelo autor, o aluno, a partir do acesso aos textos que o permitem refletir acerca da (in)tolerância religiosa, constata a realidade sociocultural de preconceito e estigma referente às diferentes religiões, analisa e confronta essa realidade e transforma seu modo de pensar e de agir frente às diferenças. É neste processo de reflexão e ação que o leitor crítico é concebido, não apenas em debates sobre a (in)tolerância religiosa, mas também sobre diversos outros temas que necessitem de aceitação do outro e também de si mesmo.

Sendo assim, para que uma leitura seja significativa os sentidos produzidos para ela devem priorizar o rompimento com o óbvio e quem sabe até uma mudança de postura social. É neste situar-se enquanto sujeito social ativo, participativo e cidadão que as leituras devem ser realizadas. Esse leitor crítico, frente a uma realidade de (in)tolerância religiosa, é movido a posicionar-se contrário a uma realidade de desrespeito e tende a questionar, problematizar e produzir sentidos que favoreçam a aceitação das diferentes religiões existentes, tanto no contexto macro, a sociedade, quanto em um contexto micro, a escola ou a comunidade em que vive. Sobre isso, Silva (2011, p. 93, 94) defende que:

O leitor crítico, movido por sua intencionalidade, desvela o significado pretendido pelo autor (emissor), mas não permanece nesse nível – ele reage, questiona, problematiza, aprecia com criticidade. Como empreendedor de um projeto, o leitor crítico necessariamente se *faz ouvir*. A criticidade faz com que o leitor não só compreenda as ideias veiculadas por um autor, mas leva-o também a posicionar-se diante delas(...) (grifos do autor)

Dessa forma, é relevante perceber que diante das inúmeras vozes encontradas dentro de um texto, o leitor proficiente e crítico é aquele capaz de se posicionar diante delas e trazer a sua própria voz para o texto. Sendo assim, segundo Silva (2011, p. 111), “a leitura deve ser geradora de novas experiências para o indivíduo”. Compreendemos, então, que ao ter contato com leituras que abordem acerca da (in)tolerância religiosa o estudante é conduzido à reflexão e a mudança de comportamentos e atitudes.

Sobre a leitura que aborde temáticas de relevância social, dentre elas a (in)tolerância religiosa, como fonte geradora de reflexão e de criticidade, destacamos ainda, nas palavras de Silva (2011, p. 111) que:

A leitura, se empreendida segundo os parâmetros deste trabalho, vem facilitar o surgimento da reflexão e da tomada de posição. “Reflexão” significa a apropriação do nosso ato de existir, através de uma crítica aplicadas às obras escritas. “Tomada de posição” significa confronto dos significados desvelados e a participação na busca da verdade. Por isso mesmo a leitura deve ser colocada como um instrumento de participação e renovação cultural.

Compreendendo a leitura como um processo que demanda do aluno uma reflexão sobre o mundo no qual ele está inserido, percebemos que não pertence mais a escola a formação de leitores ingênuos. A escola, muitas vezes, é alvo de críticas quando propõe debates acerca de uma temática como a (in)tolerância religiosa. No entanto, ao defendermos a escola como espaço para a formação da cidadania não podemos nos esquivar de tais temas. Compreendemos a leitura, então, como estando a serviço do debate, da reflexão e da educação cidadã. Sobre isso, Silva (1999, p.17), de maneira assertiva se coloca.

numa posição decididamente contrária às concepções redutoras de leitura dentro do nosso sistema educacional. Isto porque, se radicalmente assumidas, essas concepções podem agir em sentido oposto ao objetivo maior da escola, que é o de produzir leitores que a nossa sociedade necessita. E no meu modo de entender, a sociedade brasileira não está solicitando o leitor ingênuo e reproduzidor de significados, mas sim cidadãos leitores que produzam novos sentidos para a vida social através da criatividade, do posicionamento crítico e da cidadania.

Partindo disso, defendemos que a leitura deve partir de uma perspectiva transformadora, deve permitir ao leitor romper com paradigmas e superar visões limitadas seja referente a qualquer assunto. Em nosso caso específico, promovemos a leitura como forma de modificar a realidade de (in)tolerância na qual estamos inseridos e que não cabe mais em uma sociedade tão plural. Para Silva (1999, p. 17),

A mudança de mentalidade ou das formas de pensar não é uma tarefa das mais fáceis, mas, por professar a esperança, acredito que todos os seres humanos têm condições de superar visões e comportamentos não-condizentes com o momento histórico.

Diante disso, percebemos que a partir de leituras que viabilizem a discussão de temas que tratem da pluralidade da nossa sociedade, a mudança de atitude frente a essa pluralidade é privilegiada. Sobre essa questão de uma sociedade plural, Guerreiro (2005, p. 88) ressalta que:

A liberdade religiosa só pode existir verdadeiramente num ambiente pluralista, mas o pluralismo, abre as portas à intolerância, uma vez que são necessariamente confrontadas visões diferentes do mundo e da vida. É necessário assegurar que desse confronto não resulta um conflito cujas dimensões podem colocar em causa o próprio pluralismo. Para tal a tolerância constitui-se como um conceito chave.

Durante a aplicação de nossas atividades, constatamos a necessidade de debater a pluralidade e de compreendê-la como constitutiva da sociedade e não como objeto de conflitos. As divergências de opiniões ocorreram, o que era esperado diante da temática a qual nos

propusemos realizar as leituras, no entanto essas divergências não foram fonte de desrespeito e, sim, de aprendizagem sobre as diferentes religiões.

Percebemos com isso que o convívio harmonioso entre as pessoas inclui a aceitação das suas diferenças e, conseqüentemente, o respeito as suas escolhas religiosas. Uma educação libertadora, pautada nos direitos humanos, deve preconizar leituras e debates que permitam a compreensão de que é possível conviver com as diferenças e aceitá-las. A escola é um espaço privilegiado para se trabalhar a (in)tolerância religiosa e seu ensino, conforme a concepção de Bittar (2008, p. 88) “deve preparar para o convívio com a diversidade, na base do diálogo e do respeito, voltado para a alteridade, como forma de prática de solidariedade social, na base da tolerância”.

Assim sendo, temos a partir da escola e mais especificamente nas aulas de LP, a leitura como aliada na tentativa de despertar o aluno para a criticidade acerca de temáticas que preconizem o respeito e aceitação, como é o caso do debate sobre a (in)tolerância religiosa.

Diante das observações feitas sobre leitura crítica, sobre o despertar para a criticidade através de textos que demandem diferentes temáticas, reafirmamos que debater a (in)tolerância religiosa através das tirinhas contribui para a formação cidadã dos estudantes. O fortalecimento de atitudes que visem combater o desrespeito nas suas mais variadas formas de expressão deve ser propósito da escola, pois apenas assim conseguiremos uma sociedade mais justa e igualitária. É a través da leitura e do desmascaramento permitido por ela que conseguiremos, ou pelo menos, tentaremos minimizar os desrespeitos em suas mais variadas formas.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS: UMA OBSERVAÇÃO SOBRE AS POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM A LEITURA ATRAVÉS DO CORPUS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos questões fundamentais para situar como a pesquisa foi desenvolvida, na prática, em sala de aula. Inicialmente, caracterizaremos o grupo com o qual a pesquisa foi desenvolvida e justificaremos nossas escolhas para obtenção dos dados relevantes para a pesquisa. Posteriormente, analisaremos o questionário diagnóstico aplicado à turma, observando como o primeiro contato com a temática foi percebido pelos alunos.

Em seguida, faremos uma breve descrição de como a sequência de atividades foi aplicada, objetivando destacar as dúvidas mais recorrentes e as questões nas quais os alunos mais precisaram de intervenções por parte da professora. Daremos continuidade destacando as competências desempenhadas pelos alunos para responderem às questões propostas na sequência de atividades no que se refere às dimensões linguísticas e discursivas.

Por fim, observaremos o questionário final, que surgiu da necessidade de finalização de um ciclo, e interpretaremos as contribuições do estudo, a partir do que os alunos apontaram como relevante.

3.1 O GRUPO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Definimos, inicialmente, como grupo participante da pesquisa o 9º ano A, da Escola Municipal Maria do Socorro Pontes Braga¹³, São Caetano-PE¹⁴. Desenvolvemos as atividades com toda a turma que é composta por 37 alunos, sendo 18 meninos e 19 meninas, com faixa etária entre 14 e 17 anos.

O que mais nos motivou a realizar essa pesquisa com a temática da (in)tolerância foi perceber, em momentos de debates nas aulas e também em momentos variados de contato com a turma, que alguns alunos demonstravam a não aceitação das diferenças, fossem de ordem religiosa ou de diversas outras temáticas, e como justificativa para essa não aceitação o discurso religioso sempre estava presente.

Diante disso, compreendemos que inserir a leitura das tirinhas poderia colaborar para uma reflexão crítica por parte dos alunos e uma possível mudança de comportamento e

¹³ A escola, na qual desenvolvemos nossa pesquisa, situa-se próximo às margens da BR 232 e recebe alunos das comunidades que a cercam.

¹⁴ A cidade de São Caetano está localizada no interior de Pernambuco e tem população estimada para o ano de 2017 de 37.023 habitantes. (Fonte: IBGE). Ressaltamos que há algumas divergências acerca da escrita do nome da cidade (São Caetano ou São Caitano), no entanto assumimos em nosso trabalho o nome reconhecido através dos documentos oficiais da cidade que é São Caetano.

aceitação da diversidade com mais facilidade. Por isso, então, optamos por desenvolver o trabalho com toda a turma e não selecionamos alunos no início da pesquisa. Nosso foco foi contemplar a todos, trabalhando a leitura e desenvolvendo nos alunos o senso crítico e reflexivo.

Após a aplicação da pesquisa com todos os alunos, tornou-se necessária uma seleção para que tivéssemos parâmetros de análises. Como a aplicação da sequência de atividades foi realizada durante o curso normal das aulas de LP na escola, um dos fatores mais prejudiciais foi a frequência escolar ¹⁵ dos alunos e a participação em todas as atividades.

Dessa forma, defendemos a nossa opção de recorte com a seleção dos alunos que posteriormente serão descritos por terem sido estes os que realizaram todas as etapas das atividades, desde o questionário diagnóstico, passando pelas 9 atividades e concluindo com o questionário final. Com esse critério de seleção, objetivamos ter um grupo no qual comparações e evoluções fossem possíveis de serem analisadas. Evidentemente, não excluimos a possibilidade de que apareçam análises de contribuições dadas por outros alunos que não estejam no grupo principal, visto que podem surgir respostas que nos apontem caminhos para importantes reflexões em nossa pesquisa. Nosso corpus inicial de 37 alunos foi então reduzido para um corpus de 12 alunos, sendo 5 meninos e 7 meninas.

No quadro 3, que segue, encontram-se os códigos alfanuméricos referentes aos alunos que fazem parte do nosso corpus de análise, bem como a referência ao gênero feminino ou masculino e também a faixa etária ¹⁶. A partir de então iremos fazer referência a eles por este código, por se tratarem de alunos menores de idade.

Quadro 3. Estudantes do corpus principal da pesquisa.

Iniciais	Gênero	Idade
A1	Feminino	15 anos
A2	Feminino	15 anos
A3	Feminino	15 anos
A4	Feminino	15 anos

¹⁵ As aulas nas quais a sequência de atividades foi proposta aconteciam nos dias de segunda-feira e terça-feira, pois eram os dias nos quais a professora tinha expediente na escola. Diante de uma realidade local muito peculiar, que é a realização da Feira da Sulanca no município vizinho, Caruaru, em dias de segunda-feira, as ausências dos alunos algumas vezes eram justificadas associadas a isso. Evidentemente, outros motivos como atestados médicos e ausências sem justificativa também ocorreram. Como nosso trabalho se estendeu por algumas aulas, o aluno que deixasse de realizar qualquer uma delas já rompia o ciclo e não concluía a sequência completa.

¹⁶ Informamos o sexo dos estudantes e a faixa etária apenas como uma das maneiras de identificação. No entanto, queremos destacar que estes fatores, diante de nossa análise, não constituem variantes significativas para os dados da pesquisa.

A5	Feminino	15 anos
A6	Feminino	15 anos
A7	Feminino	14 anos
A8	Masculino	15 anos
A9	Masculino	14 anos
A10	Masculino	15 anos
A11	Masculino	14 anos
A12	Masculino	15 anos

Fonte: elaborado pela autora.

Ao aplicarmos o questionário diagnóstico com os alunos, objetivamos uma sondagem sobre as opiniões que eles tinham acerca da importância ou não de se debater a temática da (in)tolerância religiosa. Evidentemente que com as respostas dadas pelos alunos também tivemos mais dados que caracterizaram o grupo pesquisado. Além disso, tivemos a pretensão de compreender também se os alunos já haviam se deparado com atitudes que envolviam a temática e como reagiram diante delas.

Dos 12 alunos que constituem o corpus da nossa pesquisa, ao serem questionados se seguiam alguma religião específica 11 responderam que sim, sendo que dentre eles 8 se denominaram católicos, 2 evangélicas e 1 cristã¹⁷. Dentre os alunos analisados, apenas 1 aluna disse não seguir nenhuma religião e justificou sua crença em Deus, mas não se denominou religiosa. No quadro 4, identificamos os alunos e suas respectivas religiões¹⁸ para que possamos ter um panorama entre o aluno e a sua forma de caracterização religiosa:

Quadro 4. Estudantes e respectivas religiões.

Estudantes	Religião
A1	Não possui religião, mas justificou a crença em Deus.
A2	Cristã

¹⁷ Trouxemos para o corpo do texto a resposta dada pela aluna, a forma como ela se identifica, como cristã, mas não especificando a religião a qual pertence ou a qual não pertence. Sabemos que todas as religiões citadas pelos alunos são consideradas cristãs, mas quisemos ressaltar que especificamente esta aluna trouxe apenas o termo “cristã” para denominar a sua religiosidade.

¹⁸ Com esse questionamento objetivamos compreender se as posturas que os alunos teriam diante da temática tinham ou não relação com as práticas religiosas praticadas por eles. Não objetivamos com isso levantar um juízo de valor, apenas colaborar para a análise da compreensão textual e compreender melhor a dimensão discursiva presente nas respostas dos alunos.

A3	Católica
A4	Evangélica
A5	Católica
A6	Evangélica
A7	Católica
A8	Católico
A9	Católico
A10	Católico
A11	Católico
A12	Católico

Fonte: elaborado pela autora.

Após o posicionamento dos estudantes acerca da religião a qual são adeptos, questionamos se, na concepção deles, há o respeito às diferentes religiões. A resposta unânime foi a de que não se respeitam as diferentes religiões. As justificativas dadas para tal resposta destacam que, muitas vezes, as pessoas julgam a religião que seguem como superiores e desprezam as demais. Ainda foi destacado como justificativa que o desrespeito, o preconceito e a violência são sinais de que não há a aceitação das diferenças religiosas. Verificamos ainda a defesa de que por haver diferentes costumes o desrespeito às religiões é recorrente.

Destacamos dentre as justificativas dadas a da aluna A6. A referida aluna fez um relato de que acredita não existir respeito entre as diferentes religiões, visto que dentro do seu próprio convívio familiar há separação religiosa e brincadeiras que a aluna julga “sem a mínima graça”.

Ao serem indagados sobre já terem presenciado ou tomado conhecimento de algum tipo de violência relativa à religiosidade de alguém, 4 alunos disseram que não, enquanto que 8 disseram que sim. Os relatos expostos foram desde questões vistas através da mídia, até relatos ocorridos com os próprios alunos quando decidiram seguir determinada religião. Além disso, foi destacado mais uma vez que muitos acreditam que a religião que seguem é melhor do que as outras. Por fim, a aluna A3 relatou já ter presenciado julgamentos sobre acreditar ou não “na mãe de Jesus” e destacou certa rivalidade entre as religiões por isso.

Com relação a se os alunos já tiveram acesso a notícias de desrespeito às religiões, já nos relatos do questionamento anterior eles destacaram já terem visto através da mídia sinais de desrespeito às diferentes religiões. Dentre os 13 alunos, 5 disseram nunca ter tido contato com esse tipo de notícia e 7 disseram que já haviam visto alguma notícia relacionada à temática. Destacamos como ponto relevante das respostas dos alunos a percepção de que há muita

discriminação com relação aos muçulmanos e também aos praticantes do candomblé. Destacamos também que a aluna A4 trouxe para a discussão o exemplo do apedrejamento da menina adepta ao candomblé¹⁹. A aluna, mesmo sem ter consciência disso, já antecipava uma futura leitura que seria realizada no decorrer da sequência de atividades. Com isso, fazemos uma associação com as teorias que defendem que o conhecimento de mundo é comprovadamente importante para respaldarmos nossas leituras e compreendermos mais facilmente os textos com os quais temos contato e as leituras que realizamos no decorrer das nossas vidas. Evidentemente, confirmaremos ou não esta afirmação feita aqui ao chegarmos na atividade e avaliarmos o desempenho da aluna nas relações intertextuais e interdiscursivas realizadas.

Ao questionarmos sobre a escola ser ou não um espaço para se discutir temas como a (in)tolerância religiosa, 2 alunos, A12 e A5, foram contrários alegando que isso é algo pessoal e, portanto, subjetivo. Já 10 dos alunos defenderam a importância de discutir temas como esse na escola e respaldaram suas respostas das mais variadas formas.

A aluna A6 aponta a escola como fonte de debate, já que, segundo ela, as pessoas não aprendem o suficiente sobre respeito em seus lares. Já a aluna A7 destacou que a escola é um espaço de educação e, portanto, é espaço para se debater temas de relevância social. De maneira geral, também foi dada como justificativa que a escola é um espaço de debate e de se aprender a respeitar as diferenças.

Diante desse posicionamento dos alunos percebemos que a escola é vista como lugar de debate, lugar de aprendizagem e que esta não pode se eximir da responsabilidade social que exerce na vida dos estudantes. Assim sendo, a escola deve possibilitar aos alunos, de acordo com os PCN (1998, p.7),

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

A escola vista como esse espaço de debate, ressaltado nas respostas dos alunos, prioriza a formação cidadã e plural. Nas palavras de Araújo (2003, p. 31), trata-se da

¹⁹ Este caso diz respeito a uma notícia veiculada na mídia e que faz parte dos textos de apoio utilizados em nossa pesquisa. A notícia enfatiza o apedrejamento de uma menina de 11 anos assim que esta havia saído de um culto de candomblé. A matéria completa está nos anexos deste trabalho e também está disponível em <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/menina-vitima-de-intolerancia-religiosa-diz-que-vai-ser-dificil-esquecer-pedrada.html>> Acesso em 20 de dezembro de 2016.

busca pelo desenvolvimento de aspectos que dêem aos jovens e às crianças as condições físicas, psíquicas, cognitivas e culturais necessárias para uma vida pessoal digna e saudável e para poderem exercer e participar efetivamente da vida política e da vida pública da sociedade, de forma crítica e autônoma.

Diante do exposto, nossa última indagação foi sobre a importância de se combater a (in)tolerância religiosa e como esse combate pode ser viabilizado. Para o aluno A12 esse combate não tem nenhum tipo de importância. Os outros 11 alunos disseram que acreditam ser importante combater a (in)tolerância e destacaram o respeito, a educação e a aceitação como elementos fundamentais para que haja um maior acolhimento das diferenças.

Com esse breve mapeamento sobre as opiniões iniciais dos alunos acerca da temática, considerando que até o momento eles ainda não haviam tido nenhum contato oficial com as tirinhas e com os textos de apoio, passaremos à descrição e à análise de como se configurou a dinâmica de aplicação da sequência de atividades, apresentando-as.

3.2 O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO CONTEXTO DE APLICAÇÃO

As atividades²⁰ foram aplicadas seguindo a mesma dinâmica, visto que buscávamos um padrão para obtenção de uma análise o mais objetiva possível. Dessa forma, podemos descrever o processo de execução das atividades com a apresentação da atividade para os alunos, a leitura das tirinhas realizada por eles e o levantamento de hipóteses que pudessem instigar a imaginação e a curiosidade dos alunos. Tivemos a precaução de tentar não interferir na leitura e, conseqüentemente, na compreensão dos alunos, visto que nosso objetivo era a construção de sentidos e significados realizada por eles. Evidentemente realizamos intervenções sempre que os alunos sentiram dificuldades e sempre que estas fossem possíveis e necessárias sem interferir, nem dar respostas aos alunos.

Sendo assim, iremos expor, de maneira sintética, os comportamentos e reações dos alunos ao se depararem com as questões, além de especificarmos quais questões geraram uma maior dificuldade e quais foram recebidas de maneira positiva, gerando, inclusive, comentários dos alunos.

O contexto de aplicação das atividades 1 e 2 merece destaque, já que foi algo inesperado e tivemos de fazer adaptações para que a sequência de atividades não ficasse comprometida. Idealizamos, inicialmente, a aplicação destas 2 primeiras atividades, que demandavam o uso da

²⁰ A sequência de atividades completa, com tirinhas, questões e textos de apoio, está em nossos anexos. Iremos, no decorrer do desenvolvimento de nossas descrições e análises, apresentando cada item pertinente para cada momento.

internet e de computadores, na Biblioteca Digital do município, visto que a escola na qual aplicamos a pesquisa não dispõe de Laboratório de Informática. No entanto, ao marcamos nossa visita para início da sequência de atividades, fomos informados que os computadores estavam em manutenção, bem como a internet não estava funcionando.

Tivemos, então, a ideia de solicitar a outras escolas que disponibilizassem o recurso do qual estávamos precisando, porém, nossas tentativas não obtiveram sucesso por alguns motivos, como falta de disponibilidade do recurso na escola ou falta de espaço na agenda da escola para receber nossos alunos. Naturalmente, compreendemos que nem sempre é simples conseguir disponibilidade em outras instituições, visto que os recursos tecnológicos são muito solicitados tanto por professores quanto por alunos.

Dessa forma, foi preciso que criássemos uma alternativa para que nossa intervenção pudesse caminhar. Então, levando em consideração que nossa escola dispõe de internet e dispõe também de alguns notebooks, improvisamos²¹ um laboratório de informática na biblioteca da escola e iniciamos a aplicação das atividades, efetivando, então, a prática de nossa pesquisa. Traremos, na sequência, as atividades propostas, seguidas de avaliações e comentários acerca do contexto de aplicação delas.

Quadro 5. Atividade 1

ORIENTAÇÃO PARA ATIVIDADE	QUESTÕES
Para compreendermos os textos com os quais trabalharemos durante as aulas que seguem, acessem o endereço eletrônico http://www.umsabadoqualquer.com/ e observem as seguintes questões.	1- Antes de se aprofundar no conteúdo das tirinhas, você consegue imaginar sobre que temática elas tratam? 2- Observe no link “Sobre o USQ” um pouco da história do autor. De início, qual você acha que é a intenção do autor ao produzir suas tirinhas? 3- Ainda no link “Sobre o USQ” são apresentados os personagens que compõem as tirinhas. Você reconhece esses personagens de algum outro texto? Se sim, qual?

²¹ O termo *improvisar* não foi utilizado de maneira pejorativa, pois acreditamos que a educação não deve ser feita de improvisos. No entanto, diante da dificuldade encontrada e diante da urgência em dar continuidade ao desenvolvimento da pesquisa foi necessário um ajuste, uma adaptação. Apenas assim conseguimos seguir com o andamento da pesquisa.

	4- Pelo que você percebeu das características comportamentais dos personagens, há algo de diferente do que você já conhecia? Comente.
--	---

Fonte: elaborado pela autora.

Com relação à atividade 1, que teve por finalidade um contato inicial dos alunos com as tirinhas, além de também inserir os alunos no contexto de circulação das mesmas, conseguimos observar que os alunos tiveram muita dificuldade em compreender o termo “temática”, tendo sido necessária a devida explicação e esclarecimento do termo. Foi perceptível que ao substituímos o termo “temática” por “tema”, os alunos informaram ter compreendido melhor. Percebemos também um grande interesse em observar as tirinhas, mesmo que de maneira rápida, conforme era solicitado na atividade. Ao término da atividade, ao serem indagados sobre as dificuldades encontradas, os alunos informaram que a questão 3 deixou muitas dúvidas e que não conseguiram compreendê-la facilmente. Temos como hipótese que talvez a formulação do questionamento não tenha ficado tão clara, já que dos 12 estudantes, 5 disseram não reconhecer os personagens de nenhum outro texto e ao serem indagados posteriormente disseram que reconheciam sim e que na atividade não compreenderam que era isso que estava sendo perguntado.

Avaliamos que essa confusão, apresentada acima, se deu pela não compreensão do termo “reconhece”, já que durante o debate mudamos o termo “reconhece” por “você já viu” e os alunos que antes haviam dito nunca terem visto os personagens, conseguiram, então, fazer a associação entre eles e os personagens bíblicos. Percebemos assim, que a compreensão pode ter sido comprometida pela influência do léxico utilizado. Isso nos aponta que ampliar o conhecimento lexical dos alunos pode contribuir para que, enquanto leitores ou produtores textuais, eles tenham esse recurso a seu favor e não de maneira desfavorável. Esse dado de nossa pesquisa marca com clareza a importância atribuída pelos PCN (1998, p. 33) à “ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas” como forma de possibilitar a compreensão de textos. Observaremos então as considerações acerca da atividade 2.

Quadro 6. Atividade 2

ORIENTAÇÃO PARA ATIVIDADE	QUESTÕES
Acessem novamente à página http://www.umsabadoqualquer.com/ e responda ao que se pede na questão 1.	1- Pela sua observação, há um público leitor definido para essas tirinhas? Justifique.

Agora, para responder as próximas questões, acessem a página de Um sábado qualquer através do Facebook de vocês. Observem, de modo geral, os comentários das pessoas sobre as tirinhas.	2- Através dessa observação, como se dá a aceitação das tirinhas pelas pessoas: são bem aceitas levando para o lado do humor, da leveza ou não são bem aceitas, achando uma afronta à religiosidade? 3- E para você, o que essas tirinhas representam?
--	--

Fonte: elaborado pela autora.

No que diz respeito à atividade 2, percebemos de início que, ao serem solicitados que acessassem o Facebook, os alunos demonstraram resistência, justificando que não queriam acessar suas páginas para que não ficassem informações sigilosas em outros computadores. A resistência conseguiu ser vencida através de uma interferência da professora, informando que ao sair da página ninguém mais teria acesso às informações. Nesta atividade, além dessa resistência inesperada, constatamos que foram solicitadas por diversas vezes que a questão 1, que tratava sobre haver um público leitor definido para as tirinhas, fosse explicada, esclarecida. Apesar dessa demonstração de dificuldade na compreensão da questão 1, apenas os alunos A10 e A11 responderam de maneira não satisfatória ao questionamento, dizendo que há um público definido e relacionando a isso os comentários e visualizações, sem explicar a associação feita por eles entre os comentários e visualizações e o público definido.

Figura 5. Questão 1 - atividade 2.

1- Pela sua observação, há um público leitor definido para essas tirinhas? Justifique.

Fonte: elaborada pela autora.

Figura 6. Resposta do aluno A11 - Questão 1, atividade 2.

1ª) R= Sim, porque tem vários comentários e várias visualizações

Fonte: atividade do aluno.

Figura 7. Resposta do aluno A10 - Questão 1, atividade 2.

1) sim porque o alguns comentarios e bastantes visualização

Fonte: Atividade do aluno.

Ressaltamos que ao dizermos que as respostas não foram satisfatórias, nos remetemos a não clareza delas. Evidente que se ampliarmos essa discussão podemos supor que ambos os alunos associaram que o público que comenta e visualiza é um público específico que segue as tirinhas, no entanto como isso não fica claro em suas respostas tratamos apenas como uma inferência de nossa parte. Daremos continuidade com a atividade 3, abaixo exposta.

Figura 8. Atividade 3.



Fonte: Blog Um Sábado Qualquer, acessado em 27/07/2017, às 22h.

Quadro 7. Atividade 3.

ORIENTAÇÃO PARA ATIVIDADE	QUESTÕES
Muitos são os gêneros textuais aos quais temos acesso em nosso cotidiano. Vamos analisar um pouco das características do gênero ao qual estamos tendo acesso. Observe a tirinha acima e responda ao que se pede.	1- Quais as linguagens utilizadas para compor a tirinha? 2- O formato no qual as letras aparecem na tirinha são diferentes de outros gêneros textuais aos quais você já teve acesso? 3- Como podemos perceber qual personagem fala a cada momento?

	4- Levando em consideração o conteúdo da tirinha, você a classificaria como humorística, crítica ou humorística e crítica? Por quê? 5- Explique qual a sua compreensão sobre a fala presente no segundo quadrinho e por qual motivo ela desencadeia a tristeza do personagem no último quadrinho. 6- Se buscarmos associar a fala “Eu não acredito em você” com a diversidade religiosa, a que conclusão podemos chegar? 7- Reúna os aspectos observados nas questões de 1 a 4 e resuma, com as suas palavras, quais as características do gênero textual tirinhas.
--	---

Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisarmos a aplicação da atividade 3, percebemos que houve muita dificuldade em identificar e diferenciar as linguagens utilizadas na composição das tirinhas. Apenas 4 alunos responderam de maneira coerente, sendo que usando os termos “linguagem verbal” e “linguagem não verbal”, apenas as alunas A2 e A3.

Os alunos A6 e A11 se referiram às imagens, ao texto e às falas. Houve também certa dificuldade em compreender a relação estabelecida entre os personagens que compõem a tirinha o que talvez possa resultar em problemas de compreensão que serão analisados posteriormente. Por fim, percebemos que apesar de atividade construir sistematicamente uma sequência que destacava as características do gênero com o qual estavam tendo contato, houve certa dificuldade em compreender a questão que solicitava a compilação dessas características. Ainda assim, percebemos que 6 alunos conseguiram responder a esse questionamento de maneira satisfatória. Passamos, então, à atividade 4.

Figura 9. Tirinha, Atividade 4.



Fonte: Blog Um Sábado Qualquer, acessado em 27/07/2017, às 22h.

Quadro 8. Atividade 4.

ORIENTAÇÃO PARA ATIVIDADE	QUESTÕES
Observe a tirinha acima, de Um sábado qualquer, e responda ao que se pede.	1- Os personagens em questão, Deus e Papai Noel, são personagens que mexem com o imaginário das pessoas. Levando em consideração essa questão, o uso da palavra “CARAMBA” é adequado no primeiro quadrinho da tirinha? Justifique sua resposta. 2- O que a palavra “CARAMBA” expressa no contexto? Se precisássemos substituir essa palavra por outra palavra ou expressão, de sentido semelhante, qual seria? 3- Se levarmos em consideração os personagens em questão, qual relação podemos estabelecer entre eles? 4- Qual personagem representa a esfera religiosa? E o outro personagem, qual a representatividade social que ele tem? 5- Na sequência dos quadrinhos, há a frase “ELE REALMENTE EXISTE”. Essa frase foi pensada pelos dois personagens. O que podemos entender a partir dela, levando em

	consideração a expressão utilizada no primeiro quadrinho e as fisionomias das personagens? 6- Ao usar o pronome ELE é feita referência a mesma pessoa? Quem é ELE no contexto levando em conta que a frase é dita por personagens diferentes? 7- O que a palavra “REALMENTE” reforça para nós, leitores, quanto ao contexto da cena vivenciada na tirinha? 8- A partir da análise da tirinha, quais os discursos sobre crença que podemos destacar? 9- Qual a possível intenção do autor com a tirinha em questão? Leve em consideração para sua resposta tanto os aspectos linguísticos, quanto a temática explorada e também a linguagem não verbal.
--	---

Fonte: elaborado pela autora.

Na atividade 4, evidenciamos que de toda a sequência foi a que mais precisou de intervenções e explicações por parte da professora. Destacamos as questões 3, 5, 6 e 8 como as que mais foram solicitados esclarecimentos. A questão 3 demandava que fosse criada uma relação entre os personagens e apesar da dúvida as alunas A1 e A7 estabeleceram a relação de representatividade do Natal, enquanto que os alunos A3, A6, A2 e A11 estabeleceram uma relação de crença e de que são personagens que mexem com o imaginário. Os demais alunos não conseguiram estabelecer nenhuma relação coerente entre os personagens. As demais questões que motivaram dúvidas serão analisadas posteriormente nos tópicos dedicados exclusivamente aos aspectos de discursivos e linguísticos. Observaremos em seguida a atividade 5 e as considerações acerca dela.

Figura 10. Tirinha, Atividade 5.



Fonte: Blog Um Sábado Qualquer, acessado em 27/07/2017, às 22h.

Quadro 9. Atividade 5.

ORIENTAÇÃO PARA ATIVIDADE	QUESTÕES
Leia a tirinha acima e responda às questões que seguem.	1- No primeiro quadrinho da tira, o personagem agradece às pessoas pela arrecadação de dinheiro. Qual a intenção dessa arrecadação? 2- A expressão utilizada pelo personagem no primeiro quadrinho “A CASA DO SENHOR” foi dita em que sentido? 3- O aparecimento de Deus surpreende o outro personagem? Por qual motivo isso acontece? 4- A expressão “A CASA DO SENHOR” foi compreendida por Deus de que maneira? Retire outras expressões utilizadas na tirinha que justifiquem a sua resposta. 5- Durante os agradecimentos, Deus cita muitos nomes. Por qual motivo isso acontece?

	6- Os três últimos quadrinhos mostram o personagem idealizador da arrecadação com quais expressões faciais? Por que o personagem ficou dessa forma? 7- Você consegue se remeter a outros discursos próximos ao do personagem da tirinha? Quais são estes discursos e onde eles acontecem? 8- Todo texto possui uma intencionalidade. Qual a intencionalidade da tirinha em estudo? 9- A que conclusão podemos chegar observando a relação entre dinheiro e religiosidade?
--	---

Fonte: elaborado pela autora.

Durante o desenvolvimento da atividade 5, queremos, para o momento, destacar que a tirinha causou uma reação diferente das demais tirinhas trabalhadas até então. Muitos dos alunos disseram ter gostado bastante e disseram que retratava muito bem a realidade, enquanto que para outros alunos tornou-se necessária uma intervenção no sentido de demonstrar que a tirinha não se referia a uma religião específica. Houve também a necessidade de esclarecer, através de exemplos, o que significava a palavra “intencionalidade²²”, bem como esclarecer o que são “discursos²³”. A questão 5 foi inserida na atividade como forma de observar os conhecimentos de mundo dos alunos e perceber quais as associações que eles fariam diante dos agradecimentos realizados pelo personagem Deus. Constatamos que essa questão gerou muita dúvida e mesmo com os esclarecimentos 10 dos alunos não associaram a forma de agradecimento das tirinhas a nenhuma motivação. Já a aluna A4 trouxe como elemento motivador dos agradecimentos o fato de o personagem estar discursando e, para ela, isso gerou os agradecimentos. A aluna A3 já destacou que os agradecimentos fizeram parte de uma brincadeira, já que o personagem agradece ao pai e a mãe, mas sendo Deus não possui esses familiares.

Elencamos duas associações que seriam possíveis de os alunos realizarem. A primeira dizia respeito a um programa infantil ²⁴que sempre trazia os agradecimentos de participantes se

²² Explicamos para os alunos que a intencionalidade de um texto tem relação com o que o autor deste texto pretendeu ao escrevê-lo. Evidentemente que, no momento da explicação, trouxemos exemplos para ilustrar esse conceito.

²³ Sobre discurso, didatizamos o conceito de maneira simples enfatizando que os discursos são práticas sociais que revelam as ideias de determinado grupo ou de determinada pessoa. Exemplificamos a partir da ideia de discurso religioso e ressaltamos que dependendo das crenças os discursos podem ser modificados. Os alunos se remeteram também aos discursos políticos para compreenderem como os discursos se dão em práticas reais de uso.

²⁴ O programa infantil ao qual nos referimos é o Xou da Xuxa que foi ao ar nos anos 80, pela TV Globo.

remetendo aos familiares, criando um bordão e deixando isso como marca. Possivelmente os alunos não realizaram essa associação, pois a faixa etária não condiz com a época no qual o programa era televisionado. A segunda associação possível e bem mais recente²⁵ dizia respeito aos agradecimentos/dedicatórias dos políticos aos seus familiares durante as votações do impedimento da presidenta Dilma Rousseff. Ainda assim, os alunos não conseguiram associar esses agradecimentos do personagem a essa possibilidade de crítica.

Queremos destacar também a frequência de uma brincadeira do aluno A9 para com a aluna A4 que insinua sempre que a aluna, em suas respostas, está sempre fazendo um culto. Os demais alunos da turma achavam graça diante da suposta brincadeira do colega e, diante da frequência com a qual isso ocorria, tornou-se necessário dar uma pausa e conversar sobre o fato. Percebemos que tanto o aluno que brincava quanto a aluna que era alvo da brincadeira, estabeleciam uma relação de confiança e que essa brincadeira não estava sendo encarada como desrespeitosa. No entanto, trouxemos esse dado como forma de destacar que o desrespeito às diferentes religiões pode surgir em tom de brincadeira, ocultando a gravidade da situação. Assim sendo, devemos estar atentos e debater sobre o assunto sempre que as circunstâncias demandarem esse debate. Ao final dessa atividade, os alunos A8 e A10 citaram os vídeos de Porta dos Fundos, associando as tirinhas ao conteúdo de alguns desses vídeos. Diante disso, houve a sugestão para que ao final das atividades os vídeos fossem assistidos (descreveremos ainda neste tópico como isso ocorreu). Dando continuidade, apresentaremos a atividade 6²⁶.

Figura 11. Tirinha, Atividade 6.



Fonte: Blog Um Sábado Qualquer, acessado em 27/07/2017, às 22h.

²⁵ As votações do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, as quais nos referimos, aconteceram no ano de 2016.

²⁶ A atividade 6 está sendo apresentada neste momento sem o texto de apoio que fala sobre as ideias medievais. O referido texto pode ser consultado na sequência de atividades completa que está em anexo.

Quadro 10. Atividade 6.

ORIENTAÇÃO PARA ATIVIDADE	QUESTÕES
Observe a tirinha acima para responder ao que se pede. Leia também o texto que segue <i>Idade Média: “Idade das trevas”, período medieval durou dez séculos</i>, para refletir sobre o que são “ideias medievais”.	1- Qual o momento e o espaço retratados na tirinha? 2- A fala de Luciraldo, no quadrinho 1, é esperada pelo espírito? Comprove sua resposta retirando do quadrinho 2 o conectivo utilizado e identificando seu sentido. Para ajudar na resposta, pesquise sobre os conectivos utilizados nas orações coordenadas e seus respectivos sentidos. 3- No último quadrinho, Luciraldo inicia sua fala com a palavra “ISSO”. Essa palavra está substituindo um termo que apareceu anteriormente. Qual é esse termo? 4- Qual a estratégia utilizada ao substituir um termo por outro na construção de um texto? 5- No último quadrinho, Luciraldo se refere ao sofrimento como uma “ideia medieval arcaica”. Leia o texto <i>Idade Média: “Idade das trevas”, período medieval durou dez séculos</i> e compare-o ao que é dito por Luciraldo. Como você explica o que Luciraldo defende em sua fala? Utilize elementos de ambos os textos para justificar sua resposta. 6- O discurso de “sofrimento eterno” é defendido pelas religiões? Pesquise sobre diferentes religiões e o que elas falam a esse respeito. 7- Com que intenção há a disseminação na sociedade da ideia de “sofrimento eterno”? 8- A tirinha traz um novo conceito sobre o inferno. Comparando com o que já se conhece sobre este ambiente através de outros textos, tente explicar a visão exposta em cada um desses discursos.

Fonte: elaborado pela autora.

Com relação ao desenvolvimento da atividade 6, foram solicitados muitos esclarecimentos acerca do termo “disseminação” que aparecia na questão 7. Apesar dessa solicitação, descrevemos a atividade 6 como a mais tranquila em termos de solicitações de intervenções e explicações sobre ela. Talvez isso se deva ao fato de haver um texto de apoio e isso ter colaborado para que os alunos compreendessem a atividade com maior facilidade. Destacamos ainda que apesar de já termos nesse momento das atividades um maior contato com as tirinhas e os personagens, muitos dos alunos ainda não conseguiram diferenciar o personagem Luciraldo, das tirinhas, do personagem Satanás, bíblico, e se referem a ele como o personagem bíblico. Passamos, então, à apresentação da atividade 7.

Figura 12. Tirinha parte 1, Atividade 7.



Fonte: Blog Um Sábado Qualquer, acessado em 27/07/2017, às 22h.

Figura 13. Tirinha parte 2, Atividade 7.



Fonte: Blog Um Sábado Qualquer, acessado em 27/07/2017, às 22h.

Quadro 11. Atividade 7.

ORIENTAÇÃO PARA ATIVIDADE	QUESTÕES
Leia, analise e compare as tirinhas partes 1 e 2 expostas anteriormente.	1- As duas tirinhas trazem Deus e Luciraldo em um diálogo. Qual a temática do diálogo nas duas tirinhas? 2- A tirinha 1 traz em seu primeiro quadrinho uma indignação de Deus. Sobre o que Ele demonstra estar indignado? 3-Explique, com elementos da tirinha, o comportamento das pessoas quando o assunto em questão é religião. 4- Na tirinha 2, Luciraldo sugere que Deus crie uma “patente”. Pesquise o significado dessa palavra no dicionário e conclua: qual o motivo de Luciraldo ter dado essa sugestão a Deus? 5- Já na tirinha 1, Luciraldo diz que é uma “novela mexicana” Deus ser Alá e Alá ser Deus. O que significa esse termo usado por Luciraldo? Levante possibilidades de resolver essa “novela”. 6- “Eles ficam tacando bombas em mim alegando que só Alá é o Deus verdadeiro”. Essa fala é dita por quem? Quem são “Eles” referidos no primeiro quadrinho? 7- Como você classifica esse tipo de comportamento citado por Deus na tirinha? Você concorda com essa forma de defender as religiões? 8- As tirinhas de Um sábado qualquer trazem à tona questões sobre religião. A partir das duas tirinhas lidas, qual crítica podemos destacar?

Fonte: elaborado pela autora.

Na atividade 7, houve muitas dúvidas sobre as questões 3, 5 e 7. Na questão 3, percebemos que, mesmo com dificuldades, alguns alunos expressaram a questão de acreditar em apenas uma religião como correta. O aluno A10 citou que há um comportamento de revolta por parte das pessoas quando querem que apenas o seu Deus seja o verdadeiro, já o aluno A11

afirmou que por não haver uma concordância entre as religiões há a guerra, o conflito. As alunas A7 e A1 destacaram como comportamentos a polêmica, o desrespeito e o preconceito para com as religiões diferentes. A aluna A6 destacou comportamentos que causam tristeza, indignação e revolta. E por fim, a aluna A4 trouxe a visão de que muitas pessoas se comportam de maneira agressiva, enquanto outras tratam do assunto de maneira calma e educada. Sobre a questão 5, que tratava do termo “novela mexicana” utilizado na tirinha, apenas os alunos A12, A5, A11 e A8, não conseguiram explicar o que o termo significava. Os demais alunos associaram o termo ao drama, confusão, controvérsia, polêmica. Apenas as alunas A2, A6 e A1 demonstraram a possível solução para resolver a “novela mexicana”, no entanto apenas repetiram a sugestão de Luciraldo de criar uma patente. Era esperado que os alunos propusessem mais tolerância, mais respeito, menos opressão quando o tema em foco for religião. Vale destacar ainda que no decorrer dessa atividade, os alunos demonstraram interesse em descobrir como resolver a problemática da (in)tolerância religiosa. Ao término dessa atividade, foi solicitada uma pesquisa aos alunos para as aulas seguintes sobre as diferentes religiões existentes no mundo. Assim sendo, apresentaremos a seguir a atividade 8²⁷.

Figura 14. Tirinha, atividade 8.



Fonte: Blog Um Sábado Qualquer, acessado em 27/07/2017, às 22h.

²⁷ A atividade 8 está sendo apresentada neste momento sem o texto de apoio que fala sobre o apedrejamento da menina de 11 anos praticante do candomblé. O referido texto pode ser consultado na sequência de atividades completa que está em anexo.

Quadro 12. Atividade 8.

ORIENTAÇÃO PARA ATIVIDADE	QUESTÕES
Leia a tirinha, exposta acima, de Um sábado qualquer:	1- A tirinha traz o mesmo enunciado sendo citados por pessoas diferentes. Quais as diferenças que podemos destacar entre os três primeiros personagens? 2- Mesmo os personagens falando a “mesma coisa”, no último quadrinho, é retratada uma briga entre eles. Por que eles estão brigando? 3- No contexto da tirinha, quem é “Ele” citado na fala dos três personagens? 4- Pesquise, reflita e exponha sobre como cada personagem concebe a religiosidade. 5- Depois de pesquisar sobre os personagens e compreendendo as suas visões religiosas o “Ele” ao qual cada um se refere é o mesmo? Explique. 6- Se substituíssemos o pronome “Ele” por um nome próprio nas falas de cada personagem, como ficaria cada fala? 7- Diante da briga, outro personagem aparece. Quem é esse personagem? 8- A atitude desse personagem é a esperada diante de uma briga? Comente.
Agora, leia a matéria a seguir que foi publicada no G1 em 2015 e responda às questões 4, 5 e 6.	9- Qual a temática abordada na matéria lida? 10- Se compararmos a tirinha de Um Sábado Qualquer à matéria, o que esses dois textos têm em comum? 11- A matéria lida ressalta uma campanha realizada para incentivar o respeito à liberdade religiosa. Você se posiciona favorável ou contrário em relação ao debate sobre respeito e tolerância? Por quê?

Fonte: elaborado pela autora.

Na atividade 8, apesar de ter sido solicitada a pesquisa houve muitas dúvidas no que diz respeito ao entendimento da questão 4 que solicitava que os alunos justificassem como cada personagem da tirinha concebia a religiosidade. Ainda assim, apenas 3 alunas não conseguiram dar informações sobre as religiões citadas na tirinha, foram elas A7, A6 e A5. Os demais descreveram as religiões. Chamou-nos a atenção a resposta da aluna A4

que não se apegou muito a sua pesquisa e trouxe uma resposta elaborada por ela mesma na qual cita que as visões entre as três religiões são diferentes e que isso causa discordâncias e discussões. Ressaltamos que incentivar os alunos a darem respostas coerentes fazendo uso das suas palavras garante que a compreensão textual não seja vista como reprodução do já dito, como muitas vezes ocorre. Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 249), “isto seria o mesmo que supor que compreender um texto seria traduzi-lo em outro equivalente, de modo unívoco, já previsto pelo original”. Defendemos, então, que a autonomia dos estudantes deve ser priorizada e mesmo não sendo tarefa simples²⁸, devemos, ao desenvolver exercícios de compreensão, incentivar a independência dos alunos.

Figura 15. Questão 4, atividade 8.

4- Pesquise, reflita e exponha sobre como cada personagem concebe a religiosidade.

Fonte: elaborada pela autora.

Figura 16. Resposta do aluno A4. Questão 4 - atividade 8.

④ Elas tem visões diferentes sobre "Deus", e expondo suas crenças um acaba discordando do outro. Geralmente pessoas de diferentes religiões acabam discutindo por causa de seus deuses.

Fonte: atividade do aluno.

²⁸ Dizemos não ser tarefa simples estimular a autonomia dos alunos aos compreenderem um texto, diante da nossa experiência enquanto professora. Os alunos ainda partem do princípio de que só responde corretamente ao proposto se copiar da mesma forma que o texto apresenta e isso, possivelmente, pode ser uma proposta de futura investigação.

No decorrer da atividade, os alunos demonstraram pouquíssimas dúvidas e solicitações de esclarecimentos. Destacamos apenas que foi necessário o esclarecimento sobre o significado das palavras “contrário” e “favorável” que apareceram na questão 11. Para finalizarmos a exposição das atividades, apresentaremos a atividade 9²⁹.

Figura 17. Tirinha, atividade 9.



Fonte: Blog Um Sábado Qualquer, acessado em 27/07/2017, às 22h.

Quadro 13. Atividade 9.

ORIENTAÇÃO PARA ATIVIDADE	QUESTÕES
Observe o conteúdo da tirinha abaixo e depois leia a entrevista realizada com Gilbraz Aragão, coordenador do Observatório das Religiões no Recife. Comparando os dois textos lidos, responda.	1- A tirinha traz um diálogo do Facebook, no qual uma das pessoas diz que não vê ninguém falando mal de Satanás. Na resposta dada a essa pessoa, são construídos alguns argumentos. Cite quais são esses argumentos e reflita se eles trazem questões de (in)tolerância religiosa. 2-Na tirinha, Luciraldo está emocionado. O que o deixou dessa forma?

²⁹ A atividade 9 está sendo apresentada neste momento sem o texto de apoio que fala sobre a intolerância religiosa. O referido texto pode ser consultado na sequência de atividades completa que está em anexo.

	3- Na frase da tirinha “pq nenhum satânico ou satanista xinga ou manda a gente pro inferno por não acreditar no diabo deles”, a construção argumentativa dá a entender que isso acontece em outras religiões? Justifique. 4- Na entrevista, alguns aspectos sobre a (in)tolerância religiosa são levantados. Selecione alguns argumentos abordados por Gilbraz que demonstrem se ele é a favor ou contra a (in)tolerância religiosa. 5- Comparando os dois textos lidos, eles tratam sobre a mesma temática? Justifique. 6- Após as leituras realizadas, como podemos descrever a realidade da (in)tolerância religiosa no Brasil? 7- Como essa realidade dita por você, na questão anterior, pode ser mudada?
--	---

Fonte: elaborado pela autora.

Analisaremos a atividade 9, que não provocou muitas dúvidas, porém trouxe muitas reclamações sobre o tamanho do texto de suporte acerca da (in)tolerância religiosa. Foi necessária apenas a explicação acerca do que é “argumentar” para que os alunos compreendessem a questão 1 e 3. Com relação ao personagem Luciraldo sobre o qual nos remetemos anteriormente como ainda haver certa confusão entre o personagem original e o da tirinha, os alunos durante essa atividade consideraram que Luciraldo é muito diferente do que se espera dele. Talvez, nesse momento, tenha havido a compreensão de que apesar de se remeter ao personagem bíblico, na prática, este personagem se difere e muito do outro.

Chamou-nos a atenção o fato de os alunos terem reclamado muito mais da realização das leituras, principalmente das leituras dos textos de apoio, do que da temática trabalhada. Durante o percurso da pesquisa, o esperado era uma resistência em lidar com a temática, no entanto isso não foi evidenciado, preocupando-nos muito mais a insegurança e a resistência em ler. Os alunos solicitavam durante toda a atividade que a professora realizasse a leitura, pois, segundo eles, quando ela lia tudo ficava fácil, claro e compreensível, mas quando eles liam não conseguiam compreender. Destacamos, então, esse fator como uma dificuldade para a realização da pesquisa. Destacamos também que ao serem solicitados e instigados pela

professora a lerem, a usarem recursos diferentes de leitura, como a leitura em voz alta, ou apenas a repetição da leitura com mais tranquilidade e foco, os alunos mudam a afirmação e dizem ter compreendido. Como não foi nosso objetivo analisar essa questão e evidentemente apenas com um aprofundamento e uma nova pesquisa poderíamos encontrar encaminhamentos e respostas para isso, deixamos como proposta para novas pesquisas a investigação sobre se de fato os alunos não sabem ler como afirmam eles e muitos professores ou eles se sentem inseguros e não confiam no potencial de leitura que possuem.

Para finalizarmos a descrição da aplicação das atividades e as nossas impressões e considerações acerca dessa aplicação, queremos destacar que após encerrarmos as atividades oficialmente planejadas, acatamos a sugestão dos alunos e assistimos aos vídeos sugeridos por eles de Porta dos Fundos. Os títulos dos vídeos são: *Céu Católico*, *Missa*, *Ceia*, *Satanás e Escolhido*. Consideramos de extrema relevância a sugestão dos alunos, pois acreditamos que essa foi uma forma de intertextualidade. Os alunos reconheceram nas tirinhas elementos que também estavam presentes nos vídeos e associaram. Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 129),

Há hoje um consenso quanto ao fato de se admitir que todos os textos comungam com outros textos, ou seja, não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado e solitário.

Destacamos o momento de compartilhamento e de debate sobre dos vídeos como extremamente rico e ressaltamos que esse momento contribuiu bastante para uma complementação da vivência sobre a temática para os alunos. Não descreveremos aqui o debate, visto que nosso trabalho não comportaria tal descrição e nossas escolhas priorizam a análise das atividades escritas. No entanto, relatamos como forma de valorizar a interação dos alunos e como forma de destacar que as associações realizadas por eles validam a concepção de que a intertextualidade surge a partir do repertório de textos com os quais já tivemos contato, pois como diz Marcuschi (2008, p. 129) “Esse critério subsume as relações entre um dado texto e os outros textos relevantes encontrados em experiências anteriores, com ou sem mediação”.

Diante da análise de algumas questões de maneira mais pontual e genérica, passaremos para a análise das questões nas quais os aspectos linguísticos contribuíram para que haja a coesão e a coerência e contribuíram também para a compreensão dos questionamentos por parte dos alunos analisados. Compreendemos que a análise contribuirá para percebermos os movimentos feitos pelos alunos para alcançarem a compreensão dos textos com os quais têm contato dentro e fora da escola e ressaltamos que nossa análise não objetiva mensurar conhecimento, nem de categorizar os dados obtidos como certos ou errados, já que nossos

objetivos dizem respeito à promoção da leitura crítica, utilizando recursos linguísticos e extralinguísticos favorecedores para que essa leitura aconteça, além de promover também a reflexão crítica sobre a temática da (in)tolerância religiosa.

3.3 DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS DE LEITURA NA DIMENSÃO LINGUÍSTICA DO TEXTO: EXPLORANDO A COESÃO E A COERÊNCIA A PARTIR DA INFERÊNCIA E DAS PALAVRAS.

Daremos enfoque agora às questões que selecionamos para análise da dimensão linguística e que favoreceram, a partir da coesão e da coerência, a compreensão dos alunos. Queremos destacar que todas as questões da sequência de atividades foram construídas de maneira a provocar reflexões, construções de sentidos e significados. No entanto, selecionamos as que mais claramente exigiram dos alunos conhecimentos acerca de elementos que conduzissem à compreensão textual. No quadro 14, que segue, iremos expor as questões selecionadas para análise, bem como o movimento linguístico que o aluno precisou percorrer para que a construção do sentido fosse favorecida.

Quadro 14. Questões para análise dos aspectos linguísticos: coesão e coerência.

Aspectos Linguísticos Favorecedores da Coesão e da Coerência	Questões
Inferência	Questão 1 – Atividade 1 – Antes de se aprofundar no conteúdo das tirinhas, você consegue imaginar sobre que temática elas tratam? Questão 5 – Atividade 3 – Explique qual a sua compreensão sobre a fala presente no segundo quadrinho e por qual motivo ela desencadeia a tristeza do personagem no último quadrinho. Questão 5 – Atividade 4 – Na sequência dos quadrinhos, há a frase “ELE REALMENTE EXISTE”. Essa frase foi pensada pelos dois personagens. O que podemos entender a partir dela, levando em consideração a expressão utilizada no primeiro quadrinho e as fisionomias das personagens? Questão 6 – Atividade 5 – Os três últimos quadrinhos mostram o personagem

Inferência	idealizador da arrecadação com quais expressões faciais? Por que o personagem ficou dessa forma? Questão 1 – Atividade 6 – Qual o momento e o espaço retratados na tirinha? Questão 2 – Atividade 7 – A tirinha traz em seu primeiro quadrinho uma indignação de Deus. Sobre o que Ele demonstra estar indignado? Questão 2 – Atividade 8 – Mesmo os personagens falando “a mesma coisa”, no último quadrinho, é retratada uma briga entre eles. Por que eles estão brigando? Questão 8 – Atividade 8 – A atitude desse personagem é a esperada diante de uma briga? Comente. Questão 2 – Atividade 9 – Na tirinha, Luciraldo está emocionado. O que o deixou dessa forma?
Palavras e Expressões	Questão 1 – Atividade 4 – Os personagens em questão, Deus e Papai Noel, são personagens que mexem com o imaginário das pessoas. Levando em consideração essa questão, o uso da palavra “CARAMBA” é adequado no primeiro quadrinho da tirinha? Justifique sua resposta. Questão 2 – Atividade 4 – O que a palavra “CARAMBA” expressa no contexto? Se precisássemos substituir essa palavra por outra palavra ou expressão, de sentido semelhante, qual seria? Questão 6 – Atividade 4 – Ao usar o pronome ELE é feita referência a mesma pessoa? Quem é ELE no contexto levando em conta que a frase é dita por personagens diferentes? Questão 7 – Atividade 4 – O que a palavra “REALMENTE” reforça para nós, leitores, quanto ao contexto da cena vivenciada na tirinha?

Palavras e Expressões	Questão 2 – Atividade 5 – A expressão utilizada pelo personagem no primeiro quadrinho “A CASA DO SENHOR” foi dita em que sentido? Questão 4 – Atividade 5 – A expressão “A CASA DO SENHOR” foi compreendida por Deus de que maneira? Retire outras expressões utilizadas na tirinha que justifiquem a sua resposta. Questão 3 – Atividade 6 – No último quadrinho, Luciraldo inicia sua fala com a palavra “ISSO”. Essa palavra está substituindo um termo que apareceu anteriormente. Qual é esse termo? Questão 4 – Atividade 7 – Na tirinha 2, Luciraldo sugere que Deus crie uma “patente”. Pesquise o significado dessa palavra no dicionário e conclua: qual o motivo de Luciraldo ter dado essa sugestão a Deus? Questão 6 – Atividade 7 – “Eles” ficam tacando bombas em mim alegando que só Alá é o Deus verdadeiro”. Essa fala é dita por quem? Quem são “Eles” referidos no primeiro quadrinho? Questão 3 – Atividade 8 – No contexto da tirinha, quem é “Ele” citado na fala dos três personagens? Questão 5 – Atividade 8 – Depois de pesquisar sobre os personagens e compreendendo as suas visões religiosas o “Ele” ao qual cada um se refere é o mesmo? Explique. Questão 6 – Atividade 8 – Se substituíssemos o pronome “Ele” por um nome próprio nas falas de cada personagem, como ficaria cada fala?
------------------------------	---

Fonte: elaborado pela autora.

Diante das questões selecionadas que, do nosso ponto de vista, exigiram mais objetivamente o acionamento do conhecimento de mundo do aluno resultando nas inferências, bem como a construção de sentidos a partir das palavras e expressões utilizadas, chegamos aos dados que serão expostos a seguir.

Com relação à questão 1, da atividade 1, dos 12 alunos analisados, apenas as alunas A7 e A1 conseguiram inferir que a temática geral das tirinhas envolvia a religião. Os demais alunos construíram suas respostas sem nenhuma ligação à temática predominante na página de USQ.

No que diz respeito à questão 5, da atividade 3, que englobava a compreensão dos alunos a partir da fala de um dos personagens e solicitava que eles explicassem o porquê do sentimento de tristeza do outro personagem, obtivemos respostas coerentes a partir do conhecimento de mundo resgatado pelos alunos. De maneira geral, todos os alunos, exceto A12 que em sua resposta não realizou um movimento de inferência dando uma resposta desconexa se comparada à pergunta realizada, associaram que a tristeza do personagem Deus estava associada ao fato de muitas pessoas não acreditarem em sua existência. Nessa questão, avaliamos positivamente o resultado obtido, visto que ele demonstrou que os alunos fizeram reflexões e associações da tirinha ao conhecimento de mundo que possuem. Temos por conhecimento de mundo, segundo Koch e Elias (2015, p. 41), aqueles aos quais recorremos com frequência.

sobre coisas do mundo que se encontram armazenados em nossa memória, como se tivéssemos uma enciclopédia em nossa mente, constituída de forma personalizada, com base em conhecimentos de que ouvimos falar ou que lemos, ou adquirimos em vivências e experiências variadas.

Passando à análise da questão 5, da atividade 4, os alunos precisavam, a partir do entendimento da frase “ELE REALMENTE EXISTE”, inferir seu significado utilizando elementos da tirinha para a realização de tal inferência. De maneira geral, todos os alunos construíram associação de confirmação em uma crença a partir da presença de alguém que se supunha a existência ou de surpresa por encontrar alguém em que não se acreditava na existência. Consideramos dentro desse universo de respostas que, ainda que não com muita clareza, os alunos conseguiram fazer relações entre o significado da frase e o imaginário social que acompanha os personagens Deus e Papai Noel.

No que se refere à questão 6, da atividade 5, compreendemos a partir das respostas dos alunos que, apenas o aluno A9 não conseguiu inferir a tristeza do personagem ao perder o dinheiro para Deus. Os demais alunos construíram a lógica dos sentimentos demonstrados a partir das expressões faciais do personagem, dizendo que ele havia ficado inicialmente surpreso e posteriormente triste por ter perdido o dinheiro arrecadado. Destacamos a resposta e a construção de inferência da aluna A6, visto que ela não se deteve apenas ao exposto na tirinha. Em sua resposta a aluna disse que a tristeza do personagem se devia ao fato de que a real vontade dele não era de ajudar a “Casa do Senhor”. Conforme afirma Marcuschi (2008, p. 249), “as inferências introduzem informações por vezes mais salientes que as do próprio texto”. Compreendemos, então, na resposta da aluna a contribuição da inferência para a construção da criticidade, foco principal de nosso trabalho.

Figura 18. Questão 6 - atividade 5.

6- Os três últimos quadrinhos mostram o personagem idealizador da arrecadação com quais expressões faciais? Por que o personagem ficou dessa forma?

Fonte: elaborada pela autora.

Figura 19. Resposta da aluna A6 - Questão 6, atividade 5.

6- Resposta
Ele fica triste e até chupaca
chorar pelo fato de que Deus
deu o dinheiro dele por que
realmente ajuda e essa do
Senhor não era a vontade
dele.

Fonte: atividade do aluno.

Dando enfoque à questão 1, da atividade 6, observamos que todos os alunos conseguiram inferir qual o lugar retratado pela tirinha, no entanto, os alunos A10 e A8 mencionaram o momento apenas como uma conversa, não enfatizando quais as circunstâncias em que essa conversa acontecia. Já os alunos A12, A1 e A2 informaram apenas o espaço retratado na tirinha, não mencionando o momento. Percebemos, assim, que o fato de os alunos não fazerem as associações e relações devidas ao espaço e momento retratados pode interferir na compreensão textual e na atribuição de sentidos para o texto. Afinal, como afirma Vergueiro (2014, p. 31), as tirinhas

constituem um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o visual e o verbal. Cada um desses ocupa, dentro dos quadrinhos, um papel especial, reforçando um ao outro e garantindo que a mensagem seja entendida em plenitude. Alguns elementos da mensagem são passados exclusivamente pelo texto, outros têm na linguagem pictórica a sua fonte de transmissão.

Observando a questão 2, da atividade 7, percebemos que ao serem indagados sobre o possível motivo da indignação de Deus na tirinha analisada, os alunos A3, A7, A2, A1 e A6 construíram suas respostas em torno do entendimento de que não importa o nome utilizado, Deus seria sempre o mesmo. Os demais alunos não atingiram um nível satisfatório de inferência, pois construíram suas respostas sem enfatizar, ainda que de maneira simplista como os outros alunos, que Deus demonstrava estar indignado por ser também Alá e ser alvo de

ataques. Destacamos que nessa atividade constavam 2 tirinhas a serem analisadas e, em alguns momentos, relacionadas. Ainda que a questão 2 tenha deixado claro a que tirinha se referia, o aluno A9 construiu sua resposta baseado na tirinha 2, demonstrando não ter compreendido a retomada que deveria ser feita.

Figura 20. Questão 2 - atividade 7.

2- A tirinha 1 traz em seu primeiro quadrinho uma indignação de Deus. Sobre o que Ele demonstra estar indignado?

Fonte: elaborada pela autora.

Figura 21. Resposta aluno A9 - Questão 2, atividade 7.

2. Porque as pessoas
não acreditam na
palavra dele.

Fonte: atividade do aluno.

Na sequência, analisando a questão 2, da atividade 8, percebemos que os alunos, de maneira geral, conseguiram inferir que há um egoísmo em querer que Deus ame apenas a um deles, a uma religião específica. Muitos alunos disseram também que a discordância é o motivo da briga. Chamamos a atenção para a resposta de 2 alunos, A4 e A12. A4 informou que a briga ocorre por se referirem a “deuses” diferentes e A12 disse o oposto, que todos eles adoram o mesmo Deus. Destacamos, então, que para uma mesma pergunta foram realizadas inferências completamente diferentes e consideramos que isso, provavelmente, se deva ao repertório que o aluno possua acerca da temática. Atribuímos as inferências realizadas ao repertório dos alunos pelo fato de que a aluna A4 nos permite entender que ela tem conhecimento sobre a diversidade religiosa existente, enquanto que o aluno A12 não demonstra, através de sua resposta, ter esse conhecimento. Esse conhecimento de mundo que os alunos trazem em seus repertórios interfere diretamente nas respostas dadas por eles. Situamos como repertório os conhecimentos prévios dos alunos. Estes englobam os conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo e colaboram efetivamente para que as inferências ocorram (KLEIMAN, 2016).

Ao analisarmos as respostas dadas à questão 8, da atividade 8, consideramos que 10 alunos responderam de maneira adequada, visto que salientaram que, diante do que se espera da figura divina, Ele não gostaria de ver uma briga e valorizaria uma cultura de paz. As respostas

dos outros 2 alunos, A12 e A6, nos chamaram a atenção pelo fato de que a justificativa não foi coerente com a afirmação. A12 respondeu que a atitude de rir da briga não era esperada vindo da figura de Deus, o que até então estava coerente. Porém, o aluno trouxe a fala de Deus como justificativa e não a atitude de rir da briga, gerando dessa forma uma incoerência entre a resposta e a justificativa. Salientamos que em sua fala o personagem Deus pede para os outros personagens não brigarem, sendo essa a fala esperada por nós, leitores. No entanto, mesmo sua fala fazendo menção a não violência, o personagem Deus acha a situação engraçada, sendo esse o fato não esperado. Já a aluna A6 justificou de maneira coerente, mas respondeu assertivamente ao fato de que a atitude da personagem era o esperado pelo leitor. Em sua justificativa a aluna demonstra a compreensão, a inferência, sendo contraditório o seu “sim”. Traremos, abaixo, as respostas dadas por esses dois alunos.

Figura 22. Questão 8 - atividade 8

8- A atitude desse personagem é a esperada diante de uma briga? Comente.

Fonte: elaborada pela autora.

Figura 23. Resposta aluna A6 - Questão 8, atividade 8.

8- Resposta
Sim, ele é Deus né, ele
não gosta disso né.

Fonte: atividade do aluno.

Figura 24. Resposta aluna A12 - Questão 8, atividade 8.

8 | não, porque ele é Deus
então não é esperado a fala
dela,

Fonte: atividade do aluno.

Concluindo a observação sobre as inferências como favorecedoras da construção de sentidos, vamos analisar a questão 2, da atividade 9. Dos 12 alunos, 11 informaram em suas respostas que o personagem Luciraldo estava emocionado por ter sido defendido e por se sentir protegido. Apenas o aluno A11 falou de maneira geral que o comentário foi o que deixou Luciraldo emocionado, sem especificar o que continha no comentário que o fez ficar dessa forma. Assim sendo, compreendemos as inferências como elemento imprescindível para a compreensão de textos e, também, para a produção de sentidos para os textos lidos. Como ressalta Marcuschi (2008, p. 249),

a contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. As inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto. Funcionam como estratégias ou regras embutidas no processo.

Fazendo, a partir de então, as relações necessárias entre o uso de palavras e expressões como elementos fundamentais para a construção de sentidos acerca de um texto, chegamos aos dados pertinentes para nossa pesquisa que serão elencados e avaliados na sequência.

Observando a questão 1, da atividade 4, percebemos que ao analisarem a adequação da palavra “CARAMBA” ao contexto na qual a palavra estava inserida, apenas 3 alunos responderam que a expressão não estava adequada. Para A1, a justificativa foi a de que pareceu que Deus não sabia da existência de Papai Noel. Compreendemos, então, que na consciência da aluna Deus sabia sim da existência e por isso o termo utilizado não foi adequado. Já a aluna A7, foi na mesma linha de raciocínio de A1, no entanto ressaltando que parecia que ambos não se conheciam, mas para ela, subentende-se, que se conhecem. Com relação ao aluno A8, a justificativa dada foi a de que em vez de o termo utilizado ter sido “CARAMBA” deveria ter sido “NOSSA”, para expressar surpresa. Percebemos com isso que o aluno não conseguiu compreender a expressão “CARAMBA” como sinônimo de surpresa, o que interferiu e o conduziu para uma resposta inadequada da questão. Ainda assim, mesmo o aluno não realizando a compreensão necessária para o momento, ressaltamos que essa atividade contribuiu para que o seu repertório lexical fosse ampliado. Os demais alunos conseguiram relacionar a palavra “CARAMBA” à demonstração de surpresa, de susto, estabelecendo a relação entre a palavra e seu contexto de uso. Isso demonstra, nas palavras de Cavalcante (2017, p. 21) “como é relevante conhecer a língua e suas particularidades para conseguirmos atribuir sentidos a um texto”.

Percebemos que na resposta dos alunos à questão citada acima, já houve a antecipação da questão 2, da mesma atividade, pois os alunos de certa maneira já demonstraram a compreensão de que foi algo surpreendente para ambos os personagens. Apenas o aluno A10 relacionou o uso da expressão “CARAMBA” à crença religiosa, demonstrando que não compreendeu o questionamento feito. Destacamos ainda que a maioria dos alunos substituíram o termo “CARAMBA” por “NOSSA” e apenas um aluno, A11, fez uma construção diferente para a substituição, dizendo que deveria ser “NÃO ACREDITO NO QUE ESTOU VENDENDO”. Avaliamos essa nova construção de maneira positiva, já que o propósito com a leitura das tirinhas foi o de proporcionar reflexões. Entendemos que o aluno, ainda que fazendo uso de uma expressão mais informal³⁰, conseguiu estabelecer uma relação de sentido pertinente entre ambas as expressões.

Com relação à questão 6, da atividade 4, enfatizamos o uso do pronome “ELE” pensado pelos dois personagens que compõem a tirinha. A atividade demandava que os alunos associassem o referente “ELE” aos dois personagens, Deus e Papai Noel, dependendo do momento de fala de cada um. Ao serem questionados se o pronome se referia a mesma pessoa e a quem se referia, os alunos A12, A5, A6 e A11, não conseguiram compreender que dependendo de quem estivesse falando o “ELE” se referia a um personagem diferente. Para A11, o pronome se referia sempre a mesma pessoa e já para A12 e A5 o pronome se referia apenas ao personagem Papai Noel. Acreditamos que por ser mais comum o uso do pronome para substituir um termo já explicitado, os alunos não conseguiram associar o “ELE” aos diferentes personagens. A aluna A6 não fez associação ao pronome e ficou apenas no campo da justificativa de que os personagens não acreditavam na existência um do outro, não correspondendo ao que se esperava enquanto resposta ao que havia sido questionado que era concluir que dependendo do momento de fala o “Ele”, ainda que de maneira implícita, retomava os personagens Deus e Papai Noel. Os demais alunos conseguiram fazer a associação de que dependendo de qual personagem estivesse falando o “ELE” seria a referência ao outro personagem. Enfatizamos que, nas palavras de Antunes (2005, p. 86), “os pronomes constituem uma classe particular de expressões referenciais, isto é, de expressões pelas quais nós nos referimos às coisas e às pessoas”, e, portanto, precisam ser trabalhados como recursos de retomada, explícita ou implícita, de termos nos textos.

³⁰ Não avaliamos o uso da expressão informal do aluno como negativa, visto que ela evidencia como provavelmente o alunoalaria a mesma expressão e como isso ocorre em seu cotidiano ao se deparar com algo que julgue surpreendente. Além disso, em nenhum momento foi exigido do aluno que ele fizesse a substituição por uma expressão da linguagem formal.

Partindo para a questão 7, da atividade 4, 8 dos alunos conseguiram associar o sentido da palavra “REALMENTE” a ser verdade, a ser real, a verdadeiramente existir, construindo um sentido adequado para a palavra dentro do contexto. Os alunos A6 e A10 relacionaram o termo ao sentido de surpresa, se remetendo a frase como um todo e não apenas ao termo a ser analisado. A2 relacionou a palavra à existência, mas sem justificar com clareza o que a palavra reforçava em termos de sentido e A9 apenas repetiu a frase, sem explicar com suas palavras a compreensão do termo.

Sobre a questão 2, da atividade 5, compreendemos que para 9 alunos o sentido da expressão “A CASA DO SENHOR” foi compreendido como “IGREJA”. Os demais alunos fundamentaram suas respostas de maneira diferente. Para A12, o sentido da expressão estava relacionado ao lugar de habitação, já A9 atribuiu o sentido de ser a casa de Deus. A aluna A7 adiantou etapas, informando que o personagem queria o dinheiro. Compreendemos que a aluna já se referiu ao sentido da tirinha como um todo e não focou no questionamento realizado naquele momento da atividade.

Ainda referente à expressão “A CASA DO SENHOR”, a questão 4, da atividade 5, indagava aos alunos sobre a compreensão da expressão pelo personagem Deus. Este personagem compreende a expressão não como o lugar onde reside e não como a igreja. Para 9 alunos, a expressão foi compreendida por Deus como residência, moradia, lar. A aluna A5 informou que o sentido da expressão era de igreja, indo de encontro ao sentido atribuído pelo personagem Deus. Percebemos, então, na resposta da aluna que a compreensão ficou comprometida por ela não ter considerado outros sentidos possíveis para a expressão. A aluna A7 disse que a expressão foi compreendida como a casa de Deus, no entanto não especificou que casa seria essa, o lar ou a igreja. O aluno A12 demonstrou não ter compreendido a pergunta, visto que sua resposta não deu indicativos de sentidos possíveis para a expressão analisada na questão. Pontuamos que todos os alunos não retiraram expressões da tirinha que justificassem as respostas dadas por eles.

Considerando para análise a questão 3, da atividade 6, percebemos que ao associarem um termo que substitui outro citado anteriormente, 8 dos alunos analisados associaram o termo corretamente, dizendo que “ISSO” se referia ao “SOFRIMENTO ETERNO”. A aluna A6 informou que o termo era “MAS” não estabelecendo uma relação de coerência. A aluna A4 não compreendeu que o enunciado se referia a um termo citado anteriormente e informou que “ISSO” estava substituindo “FOI”. No entanto, a palavra a qual ela se referia apareceu posterior ao termo “ISSO”. O aluno A8 não conseguiu estabelecer uma explicação coerente para a substituição do termo, não se fazendo compreender, assim como o aluno A12. Destacamos que

mesmo alguns alunos não tendo conseguido estabelecer a associação de substituição de um termo por um pronome de maneira coerente, esse recurso foi percebido pela grande maioria. Destacamos também que este recurso é muito utilizado por nós em nossas interações verbais e que fazer uso dele de maneira adequada pode conduzir a compreensão (ANTUNES, 2005).

Dessa forma, consideramos que devemos voltar o nosso olhar, em nossas aulas de LP, para o uso de palavras e expressões como favorecedores da compreensão e especificamente para o uso do recurso da substituição de palavras ou expressões por um pronome como mecanismo de produção de sentidos. O estudo desses termos sem considerar o contexto de uso já não condiz com as necessidades de ensino da língua. Sobre isso a importância desses referentes como recursos favorecedores da competência textual, Antunes (2010, p. 89), afirma que:

significa muito pouco saber reconhecer as muitas subdivisões dos tipos de pronome, saber que nome eles têm, por exemplo, se não sabemos que função eles desempenham na construção do texto e que restrições de uso eles impõem à sua sequência.

No que se refere à questão 4, da atividade 7, que associava o significado da palavra “PATENTE” ao sentido que ela ganha dentro do contexto da tirinha, compreendemos que essa talvez tenha sido a questão em que menos houve clareza nas respostas dadas, além de uma variedade de respostas e por isso analisaremos as respostas dadas por cada aluno. Para A9, o significado do termo diz respeito a ficar registrada a palavra de Deus. Para A6, o significado é de que Deus como autor principal não tenha seus textos mudados. Já para A2 seria uma forma de proteção para que ninguém roubasse ou dissesse que os textos não pertencem a Deus. A5 compreendeu que o sentido da palavra no contexto dizia respeito à criação de um título para a obra, subentendemos que a Bíblia. O aluno A11 associou o termo às versões criadas para os textos bíblicos, no entanto, não aprofundou seu raciocínio sobre esta questão.

Ainda sobre o mesmo questionamento, para o aluno A8, seria no sentido de “fichar” o nome de Deus para não ser mais alterado. A aluna A4 compreendeu que o termo dizia respeito a ser criada uma única religião e que ninguém mais pudesse criar outra. O aluno A10 expôs o significado dicionarizado da palavra, e disse que no contexto significava criar uma lei. Para A12, o sentido estabelecido no contexto foi o de Deus fazer uma produção apenas para Ele. A aluna A3 compreendeu que Deus deveria ter um nome fixo e todos o chamariam por ele. As alunas A1 e A7 informaram que a patente serviria para ninguém usar o nome de Deus em outros deuses. Percebemos, então, nessa questão que a compreensão ficou comprometida e também que por parte de alguns alunos, apesar das discussões já realizadas, ainda há resquícios de compreender as diferenças como erros.

A questão 6, da atividade 7, observava o uso do pronome “ELES”. Dos 12 alunos que compõem a análise, 3 não conseguiram compreender que a fala que se referia a “ELES” foi dita pelo personagem Deus. Além disso, esses alunos, A8, A5 e A9, também não conseguiram associar a quem se direcionava o pronome em questão. Os demais alunos associaram à fala ao personagem Deus e dentre eles, A12 disse que o pronome se referia aos profetas, A7, A3, A10, A2 e A6 compreenderam que o pronome abrangia as pessoas em geral, os seres humanos e os alunos A11, A4. e A1 compreenderam que o pronome fazia referência aos muçulmanos.

Com relação à questão 3, da atividade 8, percebemos que ao serem questionados novamente sobre a quem o pronome “ELE” se referia, dentro de um novo contexto, uma nova tirinha e uma nova situação, 10 alunos compreenderam que o termo se referia a Deus. Os alunos A3 e A11 enfatizaram que o pronome se referia ao Deus de cada uma das personagens, sendo que A3 fez referência nominal a cada um deles, dizendo que o pronome “ELE” se referia a Deus, Alá e Adonai, respectivamente.

Ainda na mesma atividade, agora na questão 5, os alunos A9 e A5 não conseguiram dar uma resposta com clareza. Dos 10 alunos restantes, 6 compreenderam que o “ELE” não se referia ao mesmo Deus, visto que se tratam de religiões diferentes e, conseqüentemente, os nomes atribuídos também são diferentes, enquanto que, para A2, A8, A10 e A6, o pronome se refere ao mesmo Deus. Ao serem indagados, na questão 6 da mesma atividade, sobre a substituição do pronome por nomes próprios na frase dita por cada um dos personagens, A6 informou não ter pesquisado e por isso não soube responder, A7 informou os nomes referentes aos personagens e não ao Deus de cada um. Os alunos A5, A9, A12 e A4 informaram que seria sempre o nome Deus em qualquer uma das falas dos personagens. Para A2, A8, A10, A3, A11 e A1, os nomes seriam diferentes e fizeram referência a Deus, Alá, Adonai, Jesus. Percebemos que alguns dos alunos, após a realização da pesquisa, conseguiram compreender que linguisticamente os nomes seriam diferentes.

As últimas três questões descritas por nós deram conta de uma questão muito significativa no estudo da LP, o recurso da substituição. Nosso foco foi possibilitar a reflexão dos alunos para compreenderem os sentidos dos pronomes dentro do contexto, compreenderem a quais personagens esses pronomes se referiam ou quais processos de substituição aconteciam. Não partimos de propostas de substituição de termos, mas sim de substituições já ocorridas, de maneira implícita ou explícita, para que o processo não acontecesse de maneira mecânica, mas sim reflexiva, pois como diz Antunes (2005, p. 89).

A escola, por vezes, parece pretender que os alunos descubram essa função do pronome. Só que ela vai por um caminho errado, pois solicita que, em frases diferentes, se faça a substituição de um nome pelo pronome correspondente. O

resultado desses exercícios são duas frases soltas, uma não continuando a outra, o que compromete a competência que se precisa ter para construir um texto; a competência que é, exatamente, a de articular, a de encadear as diferentes unidades ou segmentos.

Diante da análise realizada, percebemos que, de maneira geral, os alunos conseguiram estabelecer relações de coesão e coerência a partir das inferências realizadas e a partir da observação dos recursos linguísticos que favoreceram a compreensão das tirinhas. A partir de então, nos interessa compreender como as relações intertextuais e interdiscursivas foram estabelecidas pelos estudantes.

3.4 DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS DE LEITURA NA DIMENSÃO DISCURSIVA: EXPLORANDO A INTERTEXTUALIDADE, A INTERDISCURSIVIDADE E A INTENCIONALIDADE.

Analisaremos, a partir de então, as questões nas quais foram exigidas dos alunos as competências no que diz respeito à percepção da intertextualidade, do interdiscurso e da intencionalidade como recursos para compreensão dos textos lidos. Para isso, informaremos abaixo, no quadro 15, as questões que, de acordo com nossa análise e seleção, mais demandaram dos alunos competências de leitura no que concerne a dimensão discursiva.

Quadro 15. Questões relativas à intertextualidade, interdiscursividade e intencionalidade.

Dimensão discursiva analisada	Questões
Intertextualidade	Questão 5 – Atividade 6 – No último quadrinho, Luciraldo se refere ao sofrimento como uma “ideia medieval arcaica”. Leia o texto <i>Idade Média: “Idade das trevas”, período medieval durou dez séculos</i> e compare-o ao que é dito por Luciraldo. Como você explica o que Luciraldo defende em sua fala? Utilize elementos de ambos os textos para justificar sua resposta. Questão 10 – Atividade 8 – Se compararmos a tirinha de Um sábado qualquer à matéria, o que esses dois textos têm em comum? Questão 5 – Atividade 9 – Comparando os dois textos lidos, eles tratam sobre a mesma temática? Justifique.

Interdiscurso	Questão 8 – Atividade 4 – A partir da análise da tirinha, quais os discursos sobre crença que podemos destacar? Questão 7 – Atividade 5 – Você consegue se remeter a outros discursos próximos ao do personagem da tirinha? Quais são estes discursos e onde eles acontecem? Questão 6 – Atividade 6 – O discurso de “sofrimento eterno” é defendido pelas religiões? Pesquise sobre diferentes religiões e o que elas falam a esse respeito. Questão 8 – Atividade 6 – A tirinha traz um novo conceito sobre o inferno. Comparando com o que já se conhece sobre este ambiente através de outros textos, tente explicar a visão exposta em cada um desses discursos.
Intencionalidade	Questão 9 – Atividade 4 – Qual a possível intenção do autor com a tirinha em questão? Leve em consideração para sua resposta tanto os aspectos linguísticos, quanto a temática explorada e também a linguagem não verbal. Questão 1 – Atividade 5 – No primeiro quadrinho da tira, o personagem agradece às pessoas pela arrecadação de dinheiro. Qual a intenção dessa arrecadação? Questão 8 – Atividade 5 – Todo texto possui uma intencionalidade. Qual a intencionalidade da tirinha em estudo? Questão 7 – Atividade 6 – Com que intenção há a disseminação na sociedade da ideia de “sofrimento eterno”?

Fonte: elaborado pela autora.

No que diz respeito à dimensão da intertextualidade, a questão 5, da atividade 6, incentivava os alunos a lerem tanto a tirinha quanto o texto de apoio e exigia que os alunos comparassem ambos os textos e deles extraíssem informações relevantes. Diante da solicitação de que os alunos explicassem o termo “ideia medieval arcaica” a partir de elementos de ambos os textos, o aluno A12 disse compreender que o termo significava que o inferno não era como

a sociedade pensava. A8 disse que o inferno estava de um novo jeito, diferente do que se pensava antes. A aluna A6 acredita que as pessoas imaginam muito e talvez o inferno não seja bem aquilo que as pessoas pensam, enquanto A4, apesar de ir na mesma ideia de A6, enfatiza que o inferno vem evoluindo ao longo dos tempos. Para A3, falar de inferno associando ao sofrimento no fogo é algo que vem de antigamente. Para A2, o inferno está se modernizando para buscar a inclusão. Para A1, a defesa de Luciraldo é a de que a ideia sobre o inferno está ultrapassada. Chamamos a atenção de que tanto essa aluna, quanto A7, citaram os contos de fadas, no entanto A1 conseguiu voltar seu raciocínio para a fala do personagem da tirinha a partir do conhecimento fornecido pelo texto de apoio, enquanto A7 confundiu as informações entre os textos. A10 informou que era uma mentira inventada na era medieval e A11 também disse que o sofrimento eterno surgiu no período medieval. Os alunos A9 e A5 disseram que o personagem “defende como uma coisa normal”, não conseguindo estabelecer ou pelo menos deixar claro o que quiseram dizer com suas respostas.

Mapeando as respostas dos alunos e atribuindo-lhes significação, percebemos que boa parte delas, exceto as respostas de A10, A11, A9 e A5, se remeteram ao termo “ideia medieval” como algo que não condiz com a atualidade, algo antigo e consideramos que o cruzamento entre os textos favoreceu a produção desses sentidos. Sendo assim, a intertextualidade promoveu a possibilidade de, nas palavras de Marcuschi (2008, p. 132), “interconexões dos mais variados tipos para a própria interpretação”. Temos nesse recurso, então, a possibilidade de construção de sentidos para os textos.

Partindo para a questão 10, da atividade 8, que solicitava também a comparação entre a tirinha de USQ e uma matéria sobre ato de violência contra a religião e incentivava os alunos a encontrarem o ponto em comum em ambos os textos. Dos 12 alunos, 8 conseguiram associar a relação entre o ponto comum dos textos e destacaram a (in)tolerância religiosa, o desrespeito às diferentes religiões. A aluna A5, dentre esses alunos, foi a única que não especificou em sua resposta que a briga e a (in)tolerância em questão estavam relacionadas ao âmbito religioso. Subentende-se que a aluna compreendeu, já que se remeteu à briga e à (in)tolerância e de fato os textos tratam sobre isso. No entanto, como ela não deixou clara em sua resposta a questão religiosa não podemos afirmar que ela tenha compreendido que os textos abordavam apenas essa questão.. Destacamos também, dentre os 8 alunos, a resposta da aluna A4 que enfatizou que em ambos os textos a agressão corporal por causa do desrespeito à religião ocorreu. Sobre os outros 4 alunos, a aluna A6 destacou a violência desnecessária, no entanto não se referiu ao tema que levava a essa violência. O aluno A11 encontrou como possível

intertextualidade o falar sobre religiões em ambos os textos e a aluna A7 observou que o ponto de intertextualidade seria falar sobre Deus nos dois textos. O aluno A12 informou em sua resposta não haver nada de comum entre as leituras realizadas nesta atividade, demonstrando não ter realizado nenhum movimento de intertextualidade. Queremos retomar comentários sobre a aluna A4, para enfatizar que nossa hipótese levantada na avaliação do questionário inicial, de que por a aluna já ter em seu repertório o conhecimento da matéria lida nesta atividade isso poderia favorecer sua resposta, foi confirmada. A aluna conseguiu perceber a relação entre os textos e explicitar isso de maneira clara em sua resposta.

Figura 25. Questão 10 - atividade 8.

10- Se compararmos a tirinha de Um sábado qualquer à matéria, o que esses dois textos têm em comum?

Fonte: elaborada pela autora.

Figura 26. Resposta aluna A4 - Questão 10, atividade 8.

Com respeito a religiosidade de cada um. E a agitação corporal.

Fonte: atividade do aluno.

A última questão selecionada para falarmos acerca da intertextualidade foi a questão 5, da atividade 9, que requeria dos alunos perceber se os textos lidos falavam ou não acerca da mesma temática. Dos alunos analisados, 8 conseguiram encontrar um ponto em comum entre a temática que é tratada nos dois textos e destacaram ser a (in)tolerância religiosa esse ponto em comum. Os demais alunos construíram suas respostas de maneira diferente. Para A5, o ponto em comum é falar sobre a tolerância, sem especificar a que se referia essa tolerância. Para a aluna A7, os textos fazem a mesma crítica, no entanto não informou que crítica seria essa. Para os alunos A6 e A12, os textos não falam sobre a mesma temática. Destacamos que os referidos alunos não conseguiram atingir um grau satisfatório de intertextualidade e por isso acreditaram não haver ponto em comum entre os textos. Retomamos e apontamos a resposta da aluna A2 como possivelmente a que construiu uma resposta mais ampla acerca do que foi questionada.

Figura 27. Questão 5 - atividade 9.

5- Comparando os dois textos lidos, eles tratam sobre a mesma temática? Justifique.

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 28. Resposta aluno A2 - Questão 5, atividade 9.

5- Sim, todos falam sobre intolerância a aceitação de um pessoa ser de uma religião diferente.

Fonte: atividade do aluno.

Partindo para as questões nas quais destacamos a necessidade de os alunos confrontarem discursos, perceberem as diferenças e semelhanças entre eles, iniciaremos com a questão 8, da atividade 4, que confrontava os discursos sobre crença presentes na tirinha lida. Tivemos respostas muito diferentes e analisaremos todas elas, começando pela aluna A6 que destacou, em sua resposta, que um artefato para afirmar que Deus existe é a cura das pessoas, já o Papai Noel realmente constitui o imaginário e a aluna defende não considerar correto dizer às crianças que ele existe, mesmo reconhecendo que isso favorece lembranças boas da infância. Os discursos ressaltados pela aluna deixam um pouco evidente suas crenças pessoais. Para a aluna A2, os discursos evidenciados são de que tanto Papai Noel quanto Deus nunca foram vistos e por isso são crenças. Para A9, o discurso defendido, possivelmente³¹ pela tirinha, é de que Deus e Papai Noel não existem. A11 destacou apenas o Papai Noel como fruto da imaginação das pessoas e não se referiu a Deus em sua resposta. A aluna A3 salientou que um dos discursos possíveis é o de que várias pessoas não acreditam em ambos os personagens, tendo para essa não crença diversas motivações. Enquanto que para A9 o discurso defendido é que Deus e Papai Noel não existem, para A4 o discurso defendido é que os dois existem. Para A8, os discursos destacam uma coisa que alguns achavam não existir, mas existe. A1 destacou em sua resposta

³¹ Trazemos como uma possibilidade, pois o aluno não deixa claro em sua resposta se o discurso ao qual ele se refere é o da tirinha ou algum outro.

que Papai Noel é visto como o bom velhinho e Deus o Pai de todos, no entanto não evidenciou o discurso de crença. Já para A7, mesmo com uma resposta bastante objetiva, o discurso evidenciado é sobre acreditar, sobre a crença. O aluno A10 apenas deu como resposta a palavra “católica”. Trazemos como possibilidade a associação da crença no papai Noel a uma religião específica. Para os alunos A5 e A12, nenhum discurso é evidenciado na tirinha.

Evidenciamos como possível discurso para a tirinha o discurso da crença, o que converge com a maioria das respostas dadas pelos alunos ainda que de maneiras variadas, e nos remetemos a essa crença como algo que perpetua o imaginário das pessoas. Ainda que elas nunca tenham constatado a existência de Deus ou de Papai Noel, elas acreditam ou não que eles existem. Assim sendo, os alunos que construíram algum discurso possível de ser evidenciado pela tirinha, conseguiram compreender o uso da linguagem, e consequentemente do discurso, enquanto prática social (FAIRCLOUGH, 2001). O que nos chamou a atenção foi o fato de dois alunos não conseguirem evidenciar nenhum tipo de discurso, pois isso implica na não percepção de discurso, nas palavras de Fairclough (2001, p. 91) como “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação”.

Na questão 7, da atividade 5, foi solicitado aos alunos um movimento de resgate de outros discursos que se aproximassem do discurso realizado na tirinha lida, que era o de convencer as pessoas a fazerem doações com um suposto propósito de caridade. Para A12, o discurso da tirinha acontece nas igrejas com o propósito de ajudar o próximo. O aluno A9 destacou a igreja que frequenta como o lugar onde esses discursos acontecem. A3 destacou os discursos políticos com o objetivo de ganharem votos, além dos discursos de pessoas religiosas para arrecadarem dinheiro para as igrejas. Essa também foi a resposta da aluna A5, ainda que de maneira mais sintética, evidenciou a igreja e a política como possibilidades de encontrar esse tipo de discurso. Para A8, em projetos de arrecadação das igrejas, o discurso focado no dinheiro é recorrente. O aluno A10 disse em sua resposta que o discurso era de doação para ajudar a Casa do Senhor. Para A2, o discurso ao qual ela se remete é o político após a eleição de um candidato. A11 enfatizou o pedido de doação aos fiéis de determinadas igrejas. Na resposta de A6, ficaram evidenciados os discursos de políticos e de “coordenadores de projetos públicos”. As alunas A7 e A1 se remeteram aos discursos de entidades que ajudam crianças com necessidades especiais. A aluna A4 associou o discurso retratado na tirinha ao discurso publicitário, enfatizando que as propagandas são enganosas. Subentendemos que a aluna associa o discurso de arrecadação religiosa como forma de enganar as pessoas, bem como o discurso das propagandas e avaliamos essa associação feita por ela como pertinente, pois rompe

em ambas as esferas (a religiosa e a publicitária) com discursos que objetivem exercer uma relação de dominação. Apontamos, de maneira geral, as respostas dos alunos como extremamente satisfatórias, já que conseguiram cruzar discursos e defender ideologias contidas neles. Isso nos remete à possibilidade de que as leituras realizadas tenham possibilitado aos alunos a reflexão crítica e o rompimento com discursos não condizentes com as práticas, sejam de ordem religiosa ou não.

Acerca da questão 6, da atividade 6, que questionava os alunos sobre o discurso de “sofrimento eterno” ser ou não defendido pelas religiões. Para os alunos A5 e A9, esse discurso defende que a vida no inferno é atrelada ao sofrimento e que o céu seria o caminho certo onde a “vida” seria mais fácil. Seguindo a mesma ideia, o aluno A10 apenas destaca o inferno como um lugar onde as pessoas serão queimadas e torturadas. Para A4, o discurso disseminado é o do medo de sofrer para sempre. Para A6, citando a religião evangélica, esse discurso de sofrimento existe e acredita que não haverá fim. Não fica claro se esse “não haverá fim” está relacionado ao sofrimento ou à vida. Para A12, esse discurso se remete à religião católica. Os alunos A11, A1, A3 e A8 disseram que algumas religiões defendem que há um sofrimento eterno, enquanto outras não acreditam nisso. A aluna A3 enfatizou as religiões que acreditam em reencarnação e que por isso não defendem a ideia de sofrimento, enquanto a aluna A1 destacou que, em seu entendimento, o candomblé defende que a vida continua na terra enquanto espíritos e por isso não há sofrimento eterno no inferno. A7 trouxe a ideia do catolicismo atrelado ao sofrimento eterno e a escolha entre o paraíso e o inferno. A aluna A2 destacou apenas a visão das religiões que acreditam no sofrimento eterno se as pessoas não forem boas. Intervimos, em alguns momentos, para que os alunos associassem a ideia do medo do sofrimento como uma forma de convencimento, de persuasão. Para o momento, acreditamos que essa intervenção seria suficiente, já que não pretendíamos incutir nos alunos o nosso discurso, mas sim permitir que eles pensassem sobre os discursos disseminados na sociedade e como esses discursos podem favorecer a (in)tolerância.

A questão 8, da atividade 6, chama a atenção para a visão nova de inferno trazida pela tirinha e questiona os alunos sobre os discursos defendidos em cada uma das visões, na da tirinha e na defendida pelas religiões. Diante disso, os alunos teceram seus comentários acerca dos discursos evidenciados. Para A1, a explicação para diferentes formas de visão sobre o inferno se dá pelo fato de ninguém saber ao certo como é este lugar, nem se ele existe. A aluna A6 enfatizou apenas a visão trazida pela tirinha de que o inferno não é um lugar ultrapassado como se pensa, enquanto que A3 destacou apenas a visão conhecida por algumas religiões de que o inferno é um lugar ruim. A aluna A2 referiu-se aos discursos de inferno, reencarnação,

mas não se remeteu ao novo conceito proposto pela tirinha. A aluna A7 deu como resposta apenas um “não”, não estabelecendo relações entre os discursos e também não sendo coerente com a pergunta feita. Para os outros 7 alunos, a associação feita, a partir do cruzamento dos discursos conhecidos socialmente e através da tirinha, foi a de que a tirinha inova quanto à ideia de inferno, traz a visão de um novo lugar, um bom lugar, enquanto que os discursos do mundo real contrariam a visão exposta na tirinha e destacam o inferno como um lugar horrível. Destacamos a resposta do aluno A10 que ressaltou que o discurso defendido pela tirinha fez uso do humor e confirmamos a ideia de que o humor é um favorecedor na formação de sentidos e no despertar para a criticidade.

Diante das respostas dadas acerca dos discursos, percebemos que foi possível, ainda que não em sua completude, proporcionar reflexões sobre a (in)tolerância religiosa e possibilitar que os alunos observassem questões ocultas e produzissem mudança de pensamento que tendem a favorecer os indivíduos que estão em situação de desvantagem (FAIRCLOUGH, 2001).

Partindo, então, para a observação da percepção dos alunos acerca das intencionalidades propostas com as tirinhas, a atividade 4, questão 9, indagava aos alunos sobre a possível intenção do autor com tirinha estudada. Dos 12 alunos, 7 destacaram que a intenção do autor foi mostrar que Deus e Papai Noel existem. Os demais alunos, explicaram a intencionalidade proposta pela tirinha de maneira diferente. Para A12, a intenção foi mostrar o encontro de duas pessoas que gostariam de se ver. Para A4, A11 e A3, a intenção foi mostrar que crença é algo pessoal, independentemente da questão religiosa. E para A6, mesmo pertencentes a mundos diferentes os personagens podem existir e dividir o espaço no imaginário das pessoas.

Na questão 1, da atividade 5, perguntamos sobre a intenção da arrecadação realizada pelo personagem da tirinha. Esperávamos que os alunos respondessem a intenção aparente da tirinha, visto que posteriormente eles seriam encaminhados a perceberem a real intenção da arrecadação realizada pelo personagem. Dos 12 alunos, 10 responderam que a intenção era aumentar a Casa do Senhor, reformar a Casa do Senhor. Apenas as alunas A2 e A6 conduziram suas respostas, conforme demonstraremos abaixo, já antecipando a construção de sentidos, já que explicitaram que o personagem diz e as pessoas acreditam que é para aumentar a Casa do Senhor, mas na verdade o destino do dinheiro é para ele mesmo.

Figura 29. Questão 1 - atividade 5.

1- No primeiro quadrinho da tira, o personagem agradece às pessoas pela arrecadação de dinheiro. Qual a intenção dessa arrecadação?

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 30. Resposta do aluno A2 - Questão 1, atividade 5.

1- As pessoas pensam que é para a igreja, mas no caso é para ele.

Fonte: atividade do aluno.

Figura 31. Resposta do aluno A6 - Questão 1, atividade 5.

1-Resposta
Ele diz que é para aumentar a casa do senhor, mas na verdade é para o seu uso próprio.

Fonte: atividade do aluno.

Percebemos que na questão 8, atividade 5, os alunos foram instigados a observarem qual a intencionalidade da tirinha lida. Para os alunos A7 e A1, a intenção foi a de fazer uma crítica, mas não especificaram qual crítica. Para A12, a intenção da tirinha foi mostrar que é preciso ajudar a quem precisa. Já os alunos A9, A5 e A8 compreenderam que a intenção era demonstrar que as igrejas arrecadam dinheiro para realizarem reformas. O aluno A10 fez referência a trazer um pouco de realidade para a população, mas não especificou que realidade seria essa, enquanto que o aluno A11 disse que a intenção da tirinha é mostrar que dinheiro arrecadado deve ser gasto devidamente. A aluna A3 disse que a tirinha quis mostrar a relação entre dinheiro e religiosidade e como as pessoas reagem diante dessa relação. A2 destacou a corrupção existente nas religiões, enfatizando que as pessoas são enganadas com as mentiras disseminadas. Para as alunas A4 e A6, o propósito da tirinha está relacionado a alertar as pessoas sobre as intenções existentes quando se usa o nome de Deus para supostamente fazer o bem e na verdade fazem o mal. Avaliamos as respostas dos alunos como pertinentes e situamos que a intencionalidade, o

propósito comunicativo do gênero foi alcançado, pois propiciou aos alunos compreenderem que a relação entre o dinheiro e a religiosidade está sendo construída de maneira negativa em nossa sociedade.

Por fim, a questão 7, da atividade 6, questionava sobre qual a intenção da disseminação na sociedade da ideia de sofrimento eterno. Apenas os alunos A12 e A11 não associaram suas respostas à ideia de medo, dor, sofrimento e de ser uma forma de induzir as pessoas a fazerem o bem. Para A12, a intenção é “de demonstrar como o povo fala demais”. Não conseguimos estabelecer uma relação de sentido entre a resposta dada pelo aluno e o questionamento feito. Tentamos intervir ressaltando que os alunos precisavam estabelecer uma relação entre o medo de sofrer e os comportamentos das pessoas em sociedade. Ainda assim, o aluno não modificou sua resposta e permaneceu trazendo algo que não conseguimos compreender. Já para A11, tem relação com a crença, já que uns acreditam e outros não. Dentre os 10 alunos restantes, que associaram como intenção provocar o medo e fazerem as pessoas serem boas, destacamos a resposta de A6 que disse que a intenção de dizer que há um sofrimento eterno é a de que as pessoas se entreguem a Deus e deixem a vida considerada errada. Enfatizamos ainda que a relação entre punição e inferno foi defendida e que os alunos acreditam que a relação entre o sofrimento e o inferno é a forma de incentivar as pessoas a fazerem o bem e não o mal.

Diante das questões analisadas acerca da intertextualidade, interdiscursividade e intencionalidade, daremos enfoque à construção de sentidos e significados diante das leituras realizadas. Evidentemente, todas as questões propostas na sequência de atividades conduzem ao processo de produção de sentidos, apenas daremos destaque a partir de então às questões consideradas como as que permitiram ao aluno expor suas opiniões e ideias.

3.5 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A TEMÁTICA COMO RESULTADO DE UM PROCESSO

Observaremos a construção de sentidos e o despertar para a criticidade, a partir das questões elencadas no quadro 16 a seguir. As questões aqui expostas foram formuladas de maneira a resgatar dos alunos a atribuição de sentidos dada aos textos lidos e para tanto selecionamos aquelas que permitiram observar com clareza o possível posicionamento crítico frente às leituras realizadas. É evidente que todas as questões da nossa sequência de atividades proporcionaram aos alunos a construção de sentidos, no entanto, trazemos estas como as que oportunizaram aos alunos maior liberdade e autonomia na construção das suas respostas.

Quadro 16. Questões para análise da construção de sentidos.

Dimensão avaliada	Questões
Construção de sentidos	Questão 3 – Atividade 2 – E para você, o que essas tirinhas representam? Questão 9 – Atividade 5 – A que conclusão podemos chegar observando a relação entre dinheiro e religiosidade? Questão 7 – Atividade 7 – Como você classifica esse tipo de comportamento citado por Deus na tirinha? Você concorda com essa forma de defender as religiões? Questão 8 – Atividade 7 – As tirinhas de Um sábado qualquer trazem à tona questões sobre religião. A partir das duas tirinhas lidas, qual crítica podemos destacar? Questão 11 – Atividade 8 – A matéria lida ressalta uma campanha realizada para incentivar o respeito à liberdade religiosa. Você se posiciona favorável ou contrário em relação ao debate sobre respeito e tolerância? Por quê? Questão 3 – Atividade 9 – Na frase da tirinha “pq nenhum satânico ou satanista xinga ou manda a gente pro inferno por não acreditar no diabo deles”, a construção argumentativa dá a entender que isso acontece em outras religiões? Justifique. Questão 6 – Atividade 9 – Após as leituras realizadas, como podemos descrever a realidade da (in)tolerância religiosa no Brasil? Questão 7 – Atividade 9 – Como essa realidade dita por você, na questão anterior, pode ser mudada?

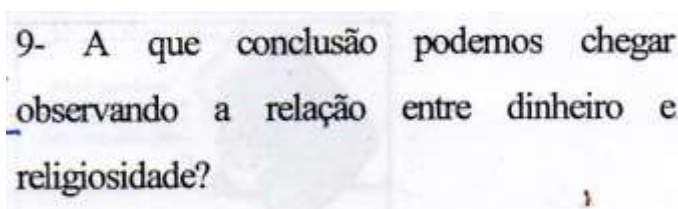
Fonte: elaborado pela autora.

Sobre a questão 3, da atividade 2, os alunos foram perguntados sobre o que as tirinhas representavam para eles. Os alunos A5, A12, A7 e A1 disseram que as tirinhas representavam a convivência entre os personagens. Os alunos A10, A11, A3, A4, A2, A9 e A8 destacaram que representam o humor, a forma leve de tratar a respeito de temas polêmicos. Apenas a aluna A6,

que mesmo reconhecendo que as tirinhas representam o humor, destacou que para ela com alguns assuntos como Deus não se deve brincar. Destacamos que, mesmo a aluna tendo consciência de que se tratava de um gênero peculiar, que esse gênero permitia a abordagem de temáticas de relevância social a partir do humor, a questão do sagrado para ela deve prevalecer.

A questão 9, da atividade 5, provocava os alunos a chegarem a conclusões sobre a relação entre o dinheiro e a religiosidade em nossa sociedade. Para a aluna A6, precisamos estar em alerta para saber o que se está fazendo com seu dinheiro, pois pessoas tentam passar muita santidade. A aluna A2 destacou uma relação errada, pois devemos ofertar nas igrejas apenas quando nos sentirmos à vontade para isso e não a pedido de um líder religioso. Para A7 e A12, a relação entre dinheiro e religiosidade é algo comum hoje em dia e para A1, o dinheiro está mais importante do que a igreja na atualidade. A8 destacou que, diferentemente do Deus da tirinha, Deus não precisa de dinheiro. Destacou ainda que “não precisa de dinheiro para ter fé em Deus”. A9 disse que as igrejas têm mais ajuda hoje em dia e que por isso o dinheiro está relacionado à religião. A3 acredita que muitas pessoas ligam mais para o dinheiro do que para Deus. A11 enfatizou que o dinheiro não tem sido gasto na igreja. A10 disse que muitas pessoas fazem arrecadações para reformarem as igrejas ou ajudarem com outras coisas. A5 estabeleceu uma relação de agradecimento pela arrecadação feita. Compreendemos que a aluna A4, conforme veremos abaixo, foi a que mais claramente conseguiu concluir de maneira coerente a relação atribuída pela tirinha entre dinheiro e religiosidade, destacando que algumas pessoas que pedem dinheiro de fato usam para as obras de Deus, enquanto outras usam para benefício próprio e que isso acontece desde a antiguidade.

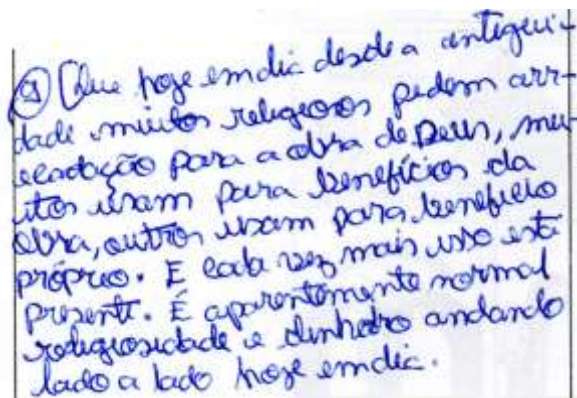
Figura 32. Questão 9 - atividade 5.



9- A que conclusão podemos chegar observando a relação entre dinheiro e religiosidade?

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 33. Resposta do aluno A4 - Questão 9, atividade 5.



④ Que hoje em dia desde a antiguidade muitos religiosos pedem reconhecimento para a obra de Deus, muitos usam para benefício da obra, outros usam para benefício próprio. E cada um mais um está presente. É aparentemente normal religiosidade e dinheiro andando lado a lado hoje em dia.

Fonte: atividade do aluno.

Percebemos nessa questão um maior grau de dificuldade apresentado pelos alunos ao construírem suas respostas, talvez porque ainda estejam presos ao hábito de darem suas respostas retirando fragmentos do texto ³² e, neste caso, a questão exigia que diante da compreensão da crítica feita os alunos concluíssem a relação socialmente estabelecida entre o dinheiro e a religiosidade.

Referente à questão 7, da atividade 7, que indagava aos alunos sobre como eles classificavam o comportamento das pessoas citadas por Deus na tirinha e se eles concordavam que as religiões deveriam ser defendidas daquela maneira. O aluno A12 classificou como um comportamento normal e afirmou concordar com essa forma de defesa das religiões. A aluna A6 classificou como um comportamento de revolta e se disse contrária a ele. A aluna A7 informou que as pessoas estão bravas e indignadas com a agressividade para com as religiões. A3 destacou os julgamentos por causa das religiões e declarou não concordar. A10 disse que o comportamento é de indignação e dúvida e também declarou não concordar com esse comportamento. A aluna A2 disse que é um comportamento de defesa e disse concordar com ele. A aluna A4 disse ser um comportamento de revolta e foi contrária a ele. O aluno A11 disse ser um comportamento triste e foi contrário a ele. A5 apenas informou a palavra “revolta” como resposta. Para A9, também é um comportamento de revolta e disse que esse comportamento é desnecessário e que o diálogo é o melhor. Para A1, o comportamento é “bravo e indignado” e destacou que não concorda, pois, as pessoas devem aceitar a decisão de cada um. A resposta do aluno A8 demonstrou uma confusão, pois ele elencou um comportamento de raiva e revolta e ora concordava com esse comportamento, ora discordava defendendo que as pessoas merecem

³² Pontuamos isso, pois como já foi dito anteriormente, já tínhamos contato com a turma e uma das dificuldades nas atividades de interpretação se configurava justamente na produção de respostas mais autônomas, com menos cópia e mais produção.

respeito independentemente de suas crenças. Elencamos essa questão como a que mais os alunos apresentaram respostas confusas e formularam sentidos um pouco desconexos. Atribuímos isso, mais uma vez, ao fato de os alunos não terem claramente esses comportamentos explicitados no texto e precisarem inferir e construir respostas mais independentes.

Sobre a questão 8, da atividade 7, os alunos precisavam destacar a crítica proposta pelas tirinhas. O aluno A8 destacou que a tirinha critica a adoração ao mesmo Deus com nomes diferentes e considerou isso um erro. Para A7, a crítica está relacionada à falta de respeito para com as religiões. A6 destacou como crítica que não importa o nome que se dê, Deus é um só. Para A12, nenhuma crítica é realizada na tirinha, o que revela que o aluno não compreendeu o texto enquanto crítica social. A3 acredita ser o julgamento entre as pessoas por seguirem diferentes religiões. A10 disse que a crítica bem-humorada se refere à questão da religião. Para A2, a tirinha chama a atenção para a aparição de falsos profetas que criticam as coisas de Deus e que devemos estar atentos para isso. A aluna A4 disse que as pessoas não sabem defender suas religiões e fazem guerras para isso. Para A11 as pessoas brigam por “besteira” e A9 apenas frisou que as pessoas “vivem soltando essas bombas”. As alunas A1 e A5 destacaram o julgamento e a falta de respeito para com as religiões. Percebemos, mais uma vez, que essa questão também causou muita confusão nas respostas e foram de encontro ao que os alunos colocavam anteriormente.

Se avaliarmos as respostas dadas pelos alunos até agora que demandavam a construção de sentidos diante das leituras realizadas, construção está baseada no texto, mas não retirada explicitamente dele, percebemos que ainda há muito para ser trabalhado nas aulas de LP com foco nos mais variados textos, pois estes permitem a interação e a integração entre os conhecimentos.

Acerca da questão 11, atividade 8, que provocava os alunos a se posicionarem diante do debate sobre respeito e tolerância, os 12 alunos se demonstraram favoráveis quanto a isso e destacaram a liberdade de escolha, a aceitação do outro, a compreensão mútua e o respeito às diferenças como justificativas para suas respostas. Os destaques dados pelos alunos conversam com a teoria da tolerância, já que está explícita que as pessoas devem conviver em harmonia e devem aceitar as diferenças como princípios libertadores.

A questão 3, da atividade 9, incentivava os alunos a perceberem a construção argumentativa realizada como forma de insinuar que o comportamento de não aceitação acontece em diferentes religiões. Dos 12 alunos, 11 disseram que a construção argumentativa leva a crer que há um desrespeito e uma intenção de se fazer crer apenas em uma religião.

Apenas o aluno A12 disse que “não, porque cada um tem sua religião”, não estabelecendo relação lógica entre a pergunta feita e a resposta dada. Ponderamos que, em nossas aulas, sempre destacamos a argumentação como um valioso recurso linguístico, já que é através deste recurso que podemos convencer ou não outrem sobre algo. Assim sendo, percebemos que os alunos usufruíram desse conceito de maneira a colaborar para a construção de sentidos e atingiram níveis satisfatórios de compreensão e de articulação das ideias na questão avaliada no momento.

Na questão 6, da atividade 9, os alunos foram instigados a descreverem a realidade da (in)tolerância religiosa no Brasil. Para A7, não temos respeito para com as religiões das outras pessoas. Já A12 destacou que há crescentes embates entre as religiões. Para A6, ainda não conseguimos atingir o respeito às religiões em nossa sociedade e para A11, a maioria do povo brasileiro não tolera as diversas religiões. A aluna A4 destacou que essa é uma questão a ser resolvida, já que o Brasil tem diferentes raças, cores, etnias e religiões. A aluna A1 descreveu a realidade sobre a temática como violenta, preconceituosa e agressiva. A3 destacou que apesar de ser comum, essa realidade não é boa. O aluno A8 associou a (in)tolerância religiosa aos termos “racista” e “classista”, mas não aprofundou sua discussão. A10 enfatizou o desrespeito como foco principal. Para A9, a situação é muito crítica e vem piorando. A2 disse que as pessoas não compreendem que a melhor forma de lidar com as diferentes religiões é a aceitação. E A5 disse que a (in)tolerância aumenta a cada dia.

Diante da realidade citada pelos alunos na questão anterior, propusemos, na questão 7, da atividade 9, que eles pensassem em como essa realidade poderia ser mudada. Para A5, cada um deve fazer suas escolhas e não interferir na vida religiosa dos outros. Para A2, deve-se criar uma lei e que ela seja praticada e não só esteja no papel. O aluno A9 destacou que palestras para conscientização devem ser feitas. Para o aluno A10, mesmo não gostando da escolha do outro as pessoas devem respeitar. Para A3 as pessoas devem se respeitar sempre. A1 afirmou que com respeito e educação as pessoas podem se tornar melhores. A4 destacou o não julgamento e o respeito como formas de mudança. Para A11 as pessoas não devem ser intolerantes com relação às religiões. A aluna A6 disse que as pessoas devem cuidar das próprias vidas e deixar de se preocupar com a vida dos outros, pois só assim o mundo seria bem melhor. A12 também destacou o respeito como forma de mudança. Os alunos A8 e A7 construíram suas respostas de maneira um pouco inadequada, pois para A7 no mundo não há mais vivência. A resposta de A8 foi “Como alguma coisa que ele falasse sem dizer nada tipo que seja que (in)tolerância a religião” e não conseguimos atribuir uma lógica de sentidos para ela.

Ao avaliarmos as respostas dos alunos, percebemos que promovendo o debate, o conhecimento e a relação entre as religiões, a partir da leitura, estamos percorrendo um caminho que propicia o respeito e a aceitação. Nas palavras de Teixeira (1999, p. 433),

O encontro das religiões tem uma indispensável dimensão experiencial e mística. Sem uma certa experiência que transcende o reino mental, sem um certo elemento místico na própria vida, não se pode esperar superar o particularismo da própria religiosidade e menos ainda ampliá-la e aprofundá-la ao ser confrontado com uma experiência humana diferente.

Assim sendo, ressaltamos que as experiências trocadas entre os alunos, o contato com textos novos e que inovam, fomentam a superação de práticas de (in)tolerância e propiciam o combate à violência. A partir de então, daremos enfoque ao questionário final com o propósito de observar como, para os alunos, se deu o fechamento de um ciclo intenso de atividades e quais as suas impressões acerca delas.

Ao concluirmos as atividades surgiu a necessidade de fecharmos um ciclo e de também entendermos como os alunos avaliaram as atividades realizadas. Para isso, aplicamos um questionário final e pontuaremos as respostas dadas pelos alunos na sequência.

O primeiro questionamento feito foi sobre a compreensão dos alunos sobre o tema (in)tolerância religiosa após a conclusão do projeto. Para o aluno A10, a temática é delicada no que diz respeito à compreensão das pessoas sobre o tema. Já o aluno A8 disse que a (in)tolerância religiosa diz respeito às pessoas que julgam erradas as diferentes religiões. Para A4, essa temática é pessoal e por isso deve ser tratada com respeito, inteligência e tolerância. A aluna A3 ressaltou que esse é um tema que deve ser muito discutido para que haja compreensão entre as diversas religiões. Para A2, o assunto tratado a partir do humor revelou a importância de se debater esses temas nas escolas. O aluno A11 destacou que esse tema aborda questões do cotidiano e para A1 muitas pessoas desrespeitam as religiões diferentes. O aluno A12 informou compreender essa temática de maneira crítica, não sendo claro acerca dessa criticidade. Para a aluna A5, a (in)tolerância é discutir sobre religião. A aluna A7 destacou que o tema é muito bom para o âmbito educacional. A9 apontou que a (in)tolerância é, infelizmente, algo comum e que as pessoas deveriam modificar suas atitudes, respeitando mais. Por fim, a aluna A6 enfatizou que o debate sobre o tema “abre mentes” e que mesmo sendo um assunto delicado foi possível tratar sobre ele dentro de uma sala de aula, sem discussões, mas sim com opiniões. Avaliamos que os alunos, de maneira geral, já construíram suas respostas baseando-as em argumentos e compreendendo a temática como relevante e propícia ao debate.

Ao serem questionados se com as atividades haviam modificado a visão sobre o tema explorado, 10 dos alunos informaram que sim e justificaram as respostas de maneira diversa. A6 informou que, inicialmente, acreditou que haveria preconceito pela diversidade religiosa existente dentro da própria sala de aula, no entanto destacou que com o decorrer das atividades foi possível aprender a respeitar as religiões uns dos outros. A8 destacou que foi possível adquirir novos conhecimentos acerca das diferentes religiões. A aluna A2 enfatizou que as atividades mostraram a temática com clareza e a partir delas afirmou que passou a perceber coisas sobre as quais não conhecia ou ignorava. O aluno A9 destacou que já havia praticado alguns atos de (in)tolerância e que a partir do projeto ampliou suas visões e está passível de mudança. Os demais alunos destacaram o respeito como o grande ganho com as atividades. Os 2 alunos, A11 e A12, disseram não terem modificado a visão sobre o tema a partir das atividades. Para A11, a compreensão sobre o tema já fazia parte de seu repertório, enquanto que para A12 a justificativa dada foi a de que cada indivíduo faz o que quiser. Reconhecemos, diante das respostas dos alunos, que nossos objetivos foram alcançados no tocante ao debate de uma temática diferenciada, à produção de sentidos sobre ela e à modificação de possíveis comportamentos não condizentes com práticas que priorizem o respeito.

A respeito de se os alunos avaliavam o estudo da temática, nas aulas de LP, como importante ou desnecessário, todos os 12 alunos afirmaram considerar importante o debate de tal temática. Dentre os comentários feitos sobre essa importância, destacamos o reconhecimento do papel social da escola, a relevância de promover debates, a escola como ambiente propício para que os desrespeitos aconteçam, já que lida com diferentes pessoas, de diferentes religiões e a importância da conscientização.

Sobre a pretensão de ampliar as leituras levando em consideração o gênero e a temática estudada, 10 alunos responderam que pretendem sim ampliar suas leituras, justificando de diferentes maneiras, dentre elas o fato de ter modificado a forma de pensar, o fato de serem engraçadas, inteligentes e reflexivas. Percebemos, então, que os alunos compreenderam a leitura como fonte de informação e de diversão e isso os motivou a darem continuidade a essa leitura para além do espaço escolar. Apenas as alunas A1 e A5 se manifestaram contrárias a darem continuidade a essas leituras. A aluna A1 não pretende ampliar as leituras por não ser um tema de seu interesse e a aluna A5 também não pretende ampliar as leituras, mas não justificou o motivo. Ainda que não tenhamos conseguido atingir a todos os alunos no tocante a desejarem ampliar suas leituras, consideramos que foi positiva a aceitação dos alunos e destacamos nosso contentamento em perceber que algum resultado foi obtido com o desenvolvimento de nossas práticas de leitura.

Ao serem indagados sobre os elementos que favoreceram a compreensão dos textos lidos, os alunos destacaram os desenhos das tirinhas, as pesquisas realizadas acerca do tema, as palavras em destaque, as expressões corporais e faciais dos personagens. Vale destacar que boa parte dos alunos trouxe as imagens como elemento favorecedor da compreensão das tirinhas reafirmando nossa ideia de que a associação da linguagem verbal com a linguagem não verbal facilita o processo de entendimento dos alunos frente ao texto lido. Compreendemos, então, nas palavras de Ramos (2014, p. 66), que as tirinhas “são, sem dúvida, um riquíssimo material de apoio didático. Sendo bem trabalhadas (o que poucas vezes acontece), propõem aos alunos um bom debate e um maior aprofundamento do que seja o uso da língua portuguesa”.

Sobre a importância de debater temas de relevância social, os alunos afirmaram que a tolerância, o respeito, a aceitação, o conhecimento são fatores primordiais para a humanidade. Evidenciamos a resposta dada pela aluna A4 que destacou o conhecimento como forma de termos uma sociedade mais tolerante.

Figura 34. Questionário final da aluna A4.

6. Diante do estudo realizado, qual a importância de debater temas de relevância social?

Para as pessoas adquirirem mais conhecimentos e
deixarem preconceitos de lado. Para termos uma sociedade
mais tolerante quanto aos valores do outro.

Fonte: atividade do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo propor práticas de leitura, a partir do gênero textual tirinha, que objetivassem o desenvolvimento da leitura crítica acerca da temática da (in)tolerância religiosa, à luz das teorias desenvolvidas por Antunes (2005; 2007; 2010; 2014); Geraldi (1984; 2006; 2010); Kleiman (2006; 2016); Koch e Elias (2012; 2015); Soares (1998); Silva (1999; 2011); sobre leitura e produção de sentidos. Com relação ao gênero, pautamo-nos nas contribuições de Marcuschi (1996; 2002; 2008); Vergueiro (2014); Mendonça (2002); Miller (1984); Ramos (2014; 2017). Sobre a (in)tolerância religiosa, conduzimos as discussões com base em Durkheim (1996); Eco (1998); Guerreiro (2005) e Silva e Ribeiro (2007). A partir disso, desenvolvemos atividades voltadas para a leitura e que despertassem nos alunos a reflexão e propusessem, através de elementos linguísticos e extralinguísticos, a construção de sentidos e significados.

Percebemos, diante das observações realizadas, que uma das dificuldades esperadas, que estava voltada para uma possível polêmica acerca do tema central das tirinhas, não ocorreu e que já na aplicação do questionário inicial os alunos demonstraram abertura para o debate da temática. No entanto, uma dificuldade não prevista teve interferência direta no desenvolvimento da pesquisa. Os alunos demonstraram muita insegurança na leitura que realizavam e muita dependência da leitura da professora, apesar de esta buscar incentivar a autonomia dos estudantes. Dessa forma, deixamos como possível contribuição para futuros trabalhos, a investigação da relação entre o aluno, a leitura e a busca pela autonomia leitora.

Acerca dos objetivos propostos para nossa pesquisa que visavam o desenvolvimento da leitura crítica a partir de uma temática de relevância social e tinham como elementos favorecedores para a realização dessa leitura o gênero proposto, bem como os recursos que promovem a coesão e a coerência, percebemos, a partir dos dados obtidos com o desenvolvimento da sequência de atividades, que respondemos parcialmente ao que esperávamos. Ressaltamos que nos referimos ao resultado como parcialmente satisfatório no sentido de que algumas lacunas ainda foram evidenciadas, principalmente no que se refere às questões que demandavam a construção de sentidos mais autônoma, como foi o caso da questão 9 (atividade 5), da questão 7 (atividade 7) e da questão 8 (atividade 7). Assim como foi perceptível, a partir da solicitação de que a professora realizasse a leitura em voz alta, que os alunos não se sentiam confiantes na realização da leitura, foi perceptível também que nas questões que demandavam um rompimento com o dito no texto e um posicionamento frente a esse texto os alunos não formularam suas respostas de maneira clara e coerente. Ainda assim,

não consideramos que não tenhamos conseguido realizar um movimento de construção de sentidos com os alunos, visto que mesmo as respostas não sendo apresentadas de maneira tão clara, no todo das atividades percebemos que os alunos conseguiram atribuir significação às leituras realizadas.

No que se refere ao trabalho com os elementos linguísticos e discursivos como mecanismos favorecedores da compreensão, reafirmamos, diante dos nossos dados, que ao serem propostas práticas de leitura e de compreensão que tenham objetivos bem definidos e que levem em consideração a coesão e a coerência, a compreensão é facilitada. Evidenciamos uma maior facilidade de construção de sentidos quando os alunos tinham um referencial textual, fosse linguístico ou discursivo, para sustentar suas afirmações. Esse dado ficou explicitado a partir de diferentes questões, dentre elas destacamos as questões 1 e 2 (atividade 4); a questão 2 (atividade 9), a questão 7 (atividade 5) e a questão 10 (atividade 8).

Ressaltamos ainda que as práticas de leitura foram propostas e efetivamente realizadas, proporcionando aos alunos o contato com textos que desconheciam, ampliando assim seus repertórios, e construindo sentidos a partir das leituras propostas.

De maneira geral, os 12 alunos analisados conseguiram atingir níveis satisfatórios de compreensão textual e também refletiram sobre o tema proposto, atrelando a isso o conhecimento de mundo. Atribuímos esse nível satisfatório de compreensão a diversos fatores, dentre eles destacamos: *a temática da (in)tolerância religiosa que despertou o interesse pelas leituras, a forma como as questões conduziram os alunos a resgatarem seus conhecimentos linguísticos e de mundo e a possibilidade de abordar um tema conflituoso de maneira descontraída e com humor.*

Queremos salientar que, mesmo nossas atividades não objetivando mensurar conhecimentos e sim promover leituras críticas e construção de sentidos a partir de um tema que, se não tratado de maneira correta, pode se configurar polêmico, ficou claro que os alunos A12 e A8 apresentaram algumas respostas difíceis de serem analisadas. O aluno A12, durante toda a sequência demonstrou menor grau de produção de sentidos. Levantamos como hipótese para isso o fato de o aluno demonstrar sempre muita pressa em concluir as atividades e possivelmente as reflexões possam ter sido afetadas. Já o aluno AS, apresentou, em alguns momentos, respostas desconexas e sobre as quais não conseguimos atribuir significados. No caso desse aluno, levantar hipóteses sobre o que possa ter acontecido se torna mais difícil, visto que o aluno sempre demonstrou interesse, atenção e nenhuma pressa para concluir as atividades.

Diante do exposto, concluímos que mesmo havendo algumas questões a serem melhoradas, ainda assim, acreditamos que a contribuição do trabalho foi relevante e que

cumprimos com o propósito da pesquisa no que diz respeito a produzir leitores capazes de não somente decodificar os enunciados, mas refletir sobre eles e a eles atribuir sentidos e significados. Além disso, destacamos as reflexões propostas sobre a temática da (in)tolerância religiosa como forma de propiciar mudanças de atitudes e aceitação das diferenças, objetivando o respeito. Destacamos, por fim, que ao pretendermos desenvolver a competência leitora em nossos estudantes devemos inserir práticas como as propostas neste trabalho permanentemente, visto que não alcançaremos tal objetivo apenas com um trabalho pontual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- _____. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ARAÚJO, U. F. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BAKHTIN, M. M. (1929) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud et al. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAWARSHI, A. S. e REIFF, M. J. **Gênero: história, teoria, pesquisa e ensino**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BITTAR, E. C. B. (Org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- _____. **Guia de Livros Didáticos: PNLD**. Brasília: Ministério da Educação, 1985.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1998.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto.** 1. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

CIRNE, M. **Uma introdução política aos quadrinhos.** Rio de Janeiro: Achiamé / Angra, 1982.

COSTA VAL, M. G. **Redação e Textualidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1999, 2 ed.

DELL'ISOLA, R. L. P.. **Leitura:** Inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DURKHEIM, E. **As formas elementares da vida religiosa.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ECO, U. **Cinco escritos morais.** Rio de Janeiro: Record, 1998.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, 2008 (reimpressão).

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FREUD, S. Humor. In: **Novas Conferências introdutórias sobre a Psicanálise e outros trabalhos.** Tradução Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda. 1978.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1984.

_____. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2006, 4 ed.

_____. **A leitura e suas múltiplas faces.** “A aula como acontecimento”. São Carlos: Pedro e João editores, 2010.

GUERREIRO, S. **As Fronteiras da Tolerância:** Liberdade Religiosa e Proselitismo na Convenção Européia dos Direitos do Homem. Coimbra: Almedina, 2005.

KLEIMAN, A. B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (Orgs). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Texto e Leitor:** Aspectos Cognitivos da Leitura. 16ª ed. Campinas, SP. Pontes Editores, 2016.

KLEIMAN, A. B. e MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade:** tecendo redes nos projetos da escola. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

KOCH, I. V. e ELIAS, V. M. **Ler e Compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012, 3 ed., 7ª reimpressão.

_____. **Ler e Escrever:** estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2015, 2. ed., 3ª reimpressão.

KOCH, I. V. **As tramas do texto.** São Paulo: Contexto, 2014, 2 ed.

KOCH, I. V. e TRAVAGLIA, L.C. **A coerência textual.** 18. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Compreensão ou cópiação?** A propósito dos exercícios de leitura nos manuais de ensino de língua. Em Aberto. INEP, 69(1996):64-82, Brasília.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (Orgs). **Gêneros Textuais e Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

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

MAGALHÃES, H. M. G. **Aprendendo com humor.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010. (Coleção Ideias sobre Linguagem)

MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (Orgs). **Gêneros Textuais e Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MILLER, C. R. (1984) **Genre as Social Action.** Quarterly Journal of Speech, n 70, p.151-167.

_____. **Gênero textual, agência e tecnologia.** São Paulo: Parábola, 2012.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2012.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

_____. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2013.

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

_____. Os quadrinhos em aulas de Língua Portuguesa. In: RAMA, A. ; VERGUEIRO, W. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

RAMOS, P. e VERGUEIRO, W. **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2015.

RESENDE, V. M. e RAMALHO, V. **Análise do discurso crítica**. 2. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SILVA, E. T. **Concepções de leitura e suas consequências no ensino**. Perspectiva. Florianópolis, v.17, n. 31, p. 11 - 19, jan./jun. 1999.

_____. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, C. A. e RIBEIRO, M. B. **Intolerância Religiosa e Direitos Humanos: Mapeamentos da Intolerância**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista, 2007.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). **Língua Portuguesa: história, perspectiva, ensino**. São Paulo: EDUC, 1998.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998

TEIXEIRA, F. (Org.) **O diálogo inter-religioso como afirmação da vida**. São Paulo: Paulinas, 1997.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.

VERGUEIRO, W. Uso das HQS no ensino. In: RAMA, A. ; VERGUEIRO, W. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização necessária”. In: RAMA, A. ; VERGUEIRO, W. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Questionário sobre (in) tolerância religiosa.

Questionário sobre (in) tolerância religiosa.

Este questionário destina-se à turma do 9º ano A, do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal Maria do Socorro Pontes Braga, situada no município de São Caetano-PE. O objetivo desejado com a aplicação deste questionário é a coleta diagnóstica de dados relevantes para o desenvolvimento da proposta de intervenção que faz parte da pesquisa intitulada “Práticas de leitura em sala de aula: a construção de sentidos a partir das tirinhas de ‘Um sábado qualquer’”. A pesquisa em questão será desenvolvida no ano de 2017, pela mestranda do ProfLetras da Universidade de Pernambuco, Campus Garanhuns, Aline Simplicio da Silva, Professora de Língua Portuguesa, sob orientação da Professora Dr^a. Jaciara Josefa Gomes.

1. Você é adepto/seguidor/praticante de alguma religião? Se sua resposta for afirmativa, informe a qual religião você pertence.

() Sim Qual? _____

() Não

2. Pelas suas vivências em casa, na sua comunidade e na escola, você acredita que as pessoas respeitam as diferentes religiões?

() Sim

() Não

Justifique sua resposta:

3. Você já percebeu/presenciou/tomou conhecimento de alguma violência, verbal ou física, com quem é religioso?

() Sim

() Não

Relate:

4. Você já teve acesso a notícias sobre desrespeito às diversas religiões existentes?

() Sim

() Não

Relate:

5. Para você, a escola é um espaço para discutir temas como a intolerância religiosa?

() Sim Por quê? _____

() Não _____

6. Na sua opinião, precisamos combater a intolerância religiosa em nosso país?

() Sim Como esse combate pode ser possível? _____

() Não _____

ANEXO 2 – SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

Objeto de Estudo e Intervenção: Leitura e compreensão de textos com foco na (in)tolerância religiosa

Gênero Principal: Tirinhas

Gêneros de Apoio: Textos Jornalísticos e Entrevistas

Tempo Total de Duração: 22 aulas

Público Alvo: 9º ano do Ensino Fundamental

ATIVIDADE 1 – Tempo de Duração: 2 aulas

ORIENTAÇÃO PARA ATIVIDADE	QUESTÕES
Para compreendermos os textos com os quais trabalharemos durante as aulas que seguem, acessem o endereço eletrônico http://www.umsabadoqualquer.com/ e observem as seguintes questões.	1- Antes de se aprofundar no conteúdo das tirinhas, você consegue imaginar sobre que temática elas tratam? 2- Observe no link “Sobre o USQ” um pouco da história do autor. De início, qual você acha que é a intenção do autor ao produzir suas tirinhas? 3- Ainda no link “Sobre o USQ” são apresentados os personagens que compõem as tirinhas. Você reconhece esses personagens de algum outro texto? Se sim, qual? 4- Pelo que você percebeu das características comportamentais dos personagens, há algo de diferente do que você já conhecia? Comente.

ATIVIDADE 2 – Tempo de Duração: 2 aulas

ORIENTAÇÃO PARA ATIVIDADE	QUESTÕES
Acessem novamente à página http://www.umsabadoqualquer.com/ e responda ao que se pede na questão 1. Agora, para responder as próximas questões, acessem a página de Um sábado qualquer através do Facebook de vocês. Observem, de modo geral, os comentários das pessoas sobre as tirinhas.	1- Pela sua observação, há um público leitor definido para essas tirinhas? Justifique. 2- Através dessa observação, como se dá a aceitação das tirinhas pelas pessoas: são bem aceitas levando para o lado do humor, da leveza ou não são bem aceitas, achando uma afronta à religiosidade? 3- E para você, o que essas tirinhas representam?

ATIVIDADE 3 - Tempo de Duração: 2 aulas



ORIENTAÇÃO PARA ATIVIDADE	QUESTÕES
Muitos são os gêneros textuais aos quais temos acesso em nosso cotidiano. Vamos analisar um pouco das características do gênero ao qual estamos tendo acesso. Observe a tirinha acima e responda ao que se pede.	1- Quais as linguagens utilizadas para compor a tirinha? 2- O formato no qual as letras aparecem na tirinha são diferentes de outros gêneros textuais aos quais você já teve acesso? 3- Como podemos perceber qual personagem fala a cada momento? 4- Levando em consideração o conteúdo da tirinha, você a classificaria como humorística, crítica ou humorística e crítica? Por quê? 5- Explique qual a sua compreensão sobre a fala presente no segundo quadrinho e por qual motivo ela desencadeia a tristeza do personagem no último quadrinho. 6- Se buscarmos associar a fala “Eu não acredito em você” com a diversidade religiosa, a que conclusão podemos chegar? 7- Reúna os aspectos observados nas questões de 1 a 4 e resuma, com as suas palavras, quais as características do gênero textual tirinhas.

ATIVIDADE 4 – Tempo de Duração: 2 aulas



ORIENTAÇÃO PARA ATIVIDADE	QUESTÕES
Observe a tirinha acima, de Um sábado qualquer, e responda ao que se pede.	1- Os personagens em questão, Deus e Papai Noel, são personagens que mexem com o imaginário das pessoas. Levando em consideração essa questão, o uso da palavra “CARAMBA” é adequado no primeiro quadrinho da tirinha? Justifique sua resposta. 2- O que a palavra “CARAMBA” expressa no contexto? Se precisássemos substituir essa palavra por outra palavra ou expressão, de sentido semelhante, qual seria? 3- Se levarmos em consideração os personagens em questão, qual relação podemos estabelecer entre eles? 4- Qual personagem representa a esfera religiosa? E o outro personagem, qual a representatividade social que ele tem? 5- Na sequência dos quadrinhos, há a frase “ELE REALMENTE EXISTE”. Essa frase foi

	pensada pelos dois personagens. O que podemos entender a partir dela, levando em consideração a expressão utilizada no primeiro quadrinho e as fisionomias das personagens? 6- Ao usar o pronome ELE é feita referência a mesma pessoa? Quem é ELE no contexto levando em conta que a frase é dita por personagens diferentes? 7- O que a palavra “REALMENTE” reforça para nós, leitores, quanto ao contexto da cena vivenciada na tirinha? 8- A partir da análise da tirinha, quais os discursos sobre crença que podemos destacar? 9- Qual a possível intenção do autor com a tirinha em questão? Leve em consideração para sua resposta tanto os aspectos linguísticos, quanto a temática explorada e também a linguagem não verbal.
--	--

	4- A expressão “A CASA DO SENHOR” foi compreendida por Deus de que maneira? Retire outras expressões utilizadas na tirinha que justifiquem a sua resposta. 5- Durante os agradecimentos, Deus cita muitos nomes. Por qual motivo isso acontece? 6- Os três últimos quadrinhos mostram o personagem idealizador da arrecadação com quais expressões faciais? Por que o personagem ficou dessa forma? 7- Você consegue se remeter a outros discursos próximos ao do personagem da tirinha? Quais são estes discursos e onde eles acontecem? 8- Todo texto possui uma intencionalidade. Qual a intencionalidade da tirinha em estudo? 9- A que conclusão podemos chegar observando a relação entre dinheiro e religiosidade?
--	---

ATIVIDADE 6 – Tempo de Duração: 2 aulas



ORIENTAÇÃO PARA ATIVIDADE	QUESTÕES
Observe a tirinha acima para responder ao que se pede. Leia também o texto que segue <i>Idade Média: “Idade das trevas”, período medieval durou dez séculos</i>, para refletir sobre o que são “ideias medievais”.	1- Qual o momento e o espaço retratados na tirinha? 2- A fala de Luciraldo, no quadrinho 1, é esperada pelo espírito? Comprove sua resposta retirando do quadrinho 2 o conectivo utilizado e identificando seu sentido. Para ajudar na resposta, pesquise sobre os conectivos utilizados nas orações coordenadas e seus respectivos sentidos. 3- No último quadrinho, Luciraldo inicia sua fala com a palavra “ISSO”. Essa palavra está substituindo um termo que apareceu anteriormente. Qual é esse termo? 4- Qual a estratégia utilizada ao substituir um termo por outro na construção de um texto? 5- No último quadrinho, Luciraldo se refere ao sofrimento como uma “ideia medieval arcaica”. Leia o texto <i>Idade Média: “Idade das trevas”, período medieval durou dez séculos</i> e compare-o ao que é dito por Luciraldo. Como você explica o que Luciraldo defende em sua fala? Utilize elementos de ambos os textos para justificar sua resposta. 6- O discurso de “sofrimento eterno” é defendido pelas religiões? Pesquise sobre

	diferentes religiões e o que elas falam a esse respeito. 7- Com que intenção há a disseminação na sociedade da ideia de “sofrimento eterno”? 8- A tirinha traz um novo conceito sobre o inferno. Comparando com o que já se conhece sobre este ambiente através de outros textos, tente explicar a visão exposta em cada um desses discursos.
--	--

Idade Média: “Idade das trevas”, período medieval durou dez séculos.³³

A Idade Média e os temas medievais são usados até hoje em histórias reais ou fantásticas que chegaram até nós. Assim, os contos de fada, com suas princesas, castelos, dragões e reis, são geralmente ambientados na Idade Média. Ainda ouvimos falar também da bravura dos cavaleiros da Cruzadas, que atravessaram o Oriente Médio e a Europa para lutar contra os infiéis. Muitos rituais católicos têm origem medieval. Enfim, a Idade média é uma fonte de histórias infantis, de lendas, filmes, jogos e videogames. Mas ela se compôs fundamentalmente de fatos reais.

Por isso, devemos separar a realidade da imaginação. As pessoas, hoje em dia, têm uma visão idealizada desse passado, que foi recriado no imaginário da humanidade durante os últimos séculos. Por exemplo, muitos contos de fada foram escritos por autores românticos do século 19, tendo como base histórias do folclore que eram contadas por diversos povos ao longo dos séculos.

Desse modo, os autores românticos inventaram um passado medieval cercado de ricos castelos e belas princesas. Isso estava dentro de um ideal artístico, que, no entanto, estava longe de espelhar a realidade da maioria da população que vivia naquele período.

Idade “média” por quê?

Mas o que devemos entender, afinal de contas, quando dizemos “Idade Média”? Esse termo refere-se a uma divisão do tempo que engloba praticamente 1.000 anos de história do continente

³³ Idade Média: “Idade das trevas”, período medieval durou dez séculos. Disponível em < <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/idade-media-idade-das-trevas-periodo-medieval-durou-dez-seculos.htm> > acesso em 25 de setembro de 2017.

europeu. Essa classificação para o período - “Média” – foi uma forma de os homens dos séculos 14 e 15, dos reinos italianos, mostrarem que eram inovadores, modernos, transformadores.

Esses homens – pintores, artistas e pensadores do chamado Renascimento – achavam que estavam rompendo com um período culturalmente atrasado do mundo ocidental, denominado pelo pensamento da Igreja católica. Assim, os renascentistas classificavam-se como "modernos" e acreditavam que estavam fazendo renascer o esplendor das culturas grega e romana da Antiguidade.

Entre a Idade Moderna e a Idade Antiga havia, portanto uma idade intermediária, que ficava no meio, sendo a média entre esses dois períodos. Assim nasceu o conceito de Idade Média. Essa classificação, na verdade, é uma simplificação preconceituosa, pois classifica uma cultura como inferior a outra e resume a história de diversos povos que viviam na Europa como uma só história.

De qualquer forma, o estudo desse período é extremamente importante, para podermos entender diversos aspectos da história do mundo ocidental.

Roma, Ocidente e Oriente

A Idade Média tem como marcos de seu começo e seu fim duas datas que se referem ao Império Romano. Seu início é marcado pela tomada de Roma pelos germanos: a derrubada do Império Romano do Ocidente ocorreu no ano de 476. O fim da era medieval é dado pelo ataque de Constantinopla, capital do Império Romano do Oriente, tomada pelos turcos em 1453.

Alta e Baixa Idade Média.

Para compreender melhor esse vasto período, costuma usar-se uma subdivisão temporal entre Alta e Baixa Idade Média. A Alta Idade Média é o primeiro momento, quando ocorreu formação de diversas sociedades na Europa e se passou entre os séculos 5 e 10. Foi nesse período que se formaram os feudos, estabeleceram-se as relações de suserania e vassalagem, e o poder da Igreja Católica constituiu-se e fortaleceu-se.

Já o período da Baixa Idade Média, sua segunda e última fase, foi aproximadamente do século 10 ao século 15. A partir dessa época, novas ideias e novas práticas foram surgindo e houve um processo de decadência das instituições feudais, que se formaram ao longo dos cinco séculos anteriores

Ideias equivocadas sobre a Idade Média

No entanto, mais do que pensar em auge e decadência, nascimento e morte de uma época, é importante entender que todos os aspectos que formaram o pensamento e as práticas medievais estão longe de representar um cenário único, um panorama unitário.

A ideia de Idade Média desde muito tempo esteve associada a atraso, a uma época de "trevas" no conhecimento, de pouca liberdade e de restrita circulação de ideias. Embora essa concepção não esteja totalmente errada, de maneira nenhuma podemos imaginar que foi somente isso que ocorreu no continente europeu durante os 1.000 anos de duração do período medieval.

Por que não podemos dizer que a Idade Média foi uma época só de atraso para os povos europeus? Porque, embora impregnada pela mentalidade religiosa, a cultura floresceu, como comprova a arquitetura da época, com suas grandes catedrais. Da mesma maneira, no interior da Igreja, diversos pensadores se esforçaram para conciliar a religião cristã com a filosofia grega, em especial a de Aristóteles. Ao mesmo tempo, assentando-se sobre a organização social e jurídica do antigo Império Romano, a Igreja contribuiu para civilizar as tribos e reinos bárbaros.

Ao mesmo tempo, se é fato que durante a Alta Idade Média a economia esteve praticamente centrada na agricultura, isso ocorria porque os feudos produziam grande parte dos produtos que necessitavam consumir e a circulação de pessoas era restrita numa Europa povoada por fortificações isoladas uma da outra. No entanto, nem sempre esse cenário correspondeu à Europa inteira.

Além dos feudos

Assim, nem todas as relações sociais e de produção estavam concentradas nos feudos, com os senhores e servos. A partir do século 10, os povos que não se encaixavam nesse esquema, que viviam de outras atividades, como comércio e negócios, começaram a morar no entorno dos feudos, nas áreas de passagem e de feiras.

Enfim, não podemos mais continuar repetindo que a Idade Média (séculos 5 a 15) seja um período "de trevas", de falta de conhecimento e de opressão contra os povos. Repetir isso é complicado porque estaremos concordando com os artistas renascentistas, os "modernos", que tinham uma visão preconceituosa sobre o período medieval.

Na verdade, a própria Idade Moderna (a partir do século 15) foi consequência de muitas conquistas medievais, como o renascimento comercial da Europa (século 11), obtido principalmente devido a ação das Cruzadas (séculos 11 e 13).

ATIVIDADE 7 – TEMPO DE DURAÇÃO: 3 aulas

Tirinha 1



Tirinha 2



ORIENTAÇÃO PARA ATIVIDADE	QUESTÕES
Leia, analise e compare as tirinhas 1 e 2 expostas anteriormente.	1- As duas tirinhas trazem Deus e Luciraldo em um diálogo. Qual a temática do diálogo nas duas tirinhas? 2- A tirinha 1 traz em seu primeiro quadrinho uma indignação de Deus. Sobre o que Ele demonstra estar indignado? 3-Explique, com elementos da tirinha, o comportamento das pessoas quando o assunto em questão é religião. 4- Na tirinha 2, Luciraldo sugere que Deus crie uma “patente”. Pesquise o significado dessa

	palavra no dicionário e conclua: qual o motivo de Luciraldo ter dado essa sugestão a Deus? 5- Já na tirinha 1, Luciraldo diz que é uma “novela mexicana” Deus ser Alá e Alá ser Deus. O que significa esse termo usado por Luciraldo? Levante possibilidades de resolver essa “novela”. 6- “Eles ficam tacando bombas em mim alegando que só Alá é o Deus verdadeiro”. Essa fala é dita por quem? Quem são “Eles” referidos no primeiro quadrinho? 7- Como você classifica esse tipo de comportamento citado por Deus na tirinha? Você concorda com essa forma de defender as religiões? 8- As tirinhas de Um sábado qualquer trazem à tona questões sobre religião. A partir das duas tirinhas lidas, qual crítica podemos destacar?
--	--

ATIVIDADE 8 – Tempo de Duração: 3 aulas



ORIENTAÇÃO PARA ATIVIDADE	QUESTÕES
Leia a tirinha, exposta acima, de Um sábado qualquer :	1- A tirinha traz o mesmo enunciado sendo citados por pessoas diferentes. Quais as diferenças que podemos destacar entre os três primeiros personagens? 2- Mesmo os personagens falando a “mesma coisa”, no último quadrinho, é retratada uma briga entre eles. Por que eles estão brigando? 3- No contexto da tirinha, quem é “Ele” citado na fala dos três personagens? 4- Pesquise, reflita e exponha sobre como cada personagem concebe a religiosidade. 5- Depois de pesquisar sobre os personagens e compreendendo as suas visões religiosas o “Ele” ao qual cada um se refere é o mesmo? Explique.

	6- Se substituíssemos o pronome “Ele” por um nome próprio nas falas de cada personagem, como ficaria cada fala? 7- Diante da briga, outro personagem aparece. Quem é esse personagem? 8- A atitude desse personagem é a esperada diante de uma briga? Comente.
--	---

ORIENTAÇÃO PARA ATIVIDADE	QUESTÕES
Agora, leia a matéria a seguir que foi publicada no G1 em 2015 e responda às questões 4, 5 e 6.	9- Qual a temática abordada na matéria lida? 10- Se compararmos a tirinha de Um sábado qualquer à matéria, o que esses dois textos têm em comum? 11- A matéria lida ressalta uma campanha realizada para incentivar o respeito à liberdade religiosa. Você se posiciona favorável ou contrário em relação ao debate sobre respeito e tolerância? Por quê?

Menina vítima de intolerância religiosa diz que vai ser difícil esquecer pedrada³⁴

**Criança é do candomblé e foi agredida na saída do culto.
Avó iniciou campanha na internet e recebeu apoio de amigos.**

³⁴ **Menina vítima de intolerância religiosa diz que vai ser difícil esquecer pedrada.** Disponível em <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/menina-vitima-de-intolerancia-religiosa-diz-que-vai-ser-dificil-esquecer-pedrada.html>> acesso em 20 de dezembro de 2016.

A marca da violência está na cabeça da menina de 11 anos que foi agredida no Subúrbio do Rio por intolerância religiosa, mas esta não é a maior cicatriz. “Achei que ia morrer. Eu sei que vai ser difícil. Toda vez que eu fecho o olho eu vejo tudo de novo. Isso vai ser difícil de tirar da memória”, afirmou Kailane Campos, que é candomblecista e foi apedrejada na saída de um culto. Ela deu a declaração em entrevista ao RJTV desta terça-feira (16).

A garota foi agredida no último domingo (14) e, segundo a avó, que é mãe de santo, todos estavam vestidos de branco, porque tinham acabado de sair do culto. Eles caminhavam para casa, na Vila da Penha, quando dois homens começaram a insultar o grupo. Um deles jogou uma pedra, que bateu num poste e depois atingiu a menina. “O que chamou a atenção foi que eles começaram a levantar a Bíblia e a chamar todo mundo de ‘diabo’, ‘vai para o inferno’, ‘Jesus está voltando’”, afirmou a avó da menina, Káthia Marinho.

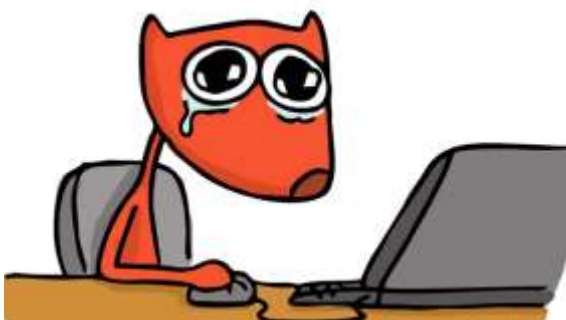
Na delegacia, o caso foi registrado como preconceito de raça, cor, etnia ou religião e também como lesão corporal, provocada por pedrada. Os agressores fugiram num ônibus que passava pela Avenida Meriti, no mesmo bairro. A polícia, agora, busca imagens das câmeras de segurança do veículo para tentar identificar os dois homens.

A avó da criança lançou uma campanha na internet e tirou fotos segurando um cartaz com as frases: “Eu visto branco, branco da paz. Sou do candomblé, e você?”. A campanha recebeu o apoio de amigos e pessoas que defendem a liberdade religiosa. Uma delas escreveu: “Mãe Kátia, estamos juntos nessa”. Iniciada no candomblé há mais de 30 anos, a avó da garota diz que nunca havia passado por uma situação como essa.

ATIVIDADE 9 – Tempo de Duração: 3 aulas



PARABÉNS KLEIDE! VOCÊ FEZ O LUCI
SE EMOCIONAR DE FELICIDADE!



ORIENTAÇÃO PARA ATIVIDADE	QUESTÕES
Observe o conteúdo da tirinha abaixo e depois leia a entrevista realizada com Gilbráz Aragão, coordenador do Observatório das Religiões no Recife. Comparando os dois textos lidos, responda.	1- A tirinha traz um diálogo do Facebook, no qual uma das pessoas diz que não vê ninguém falando mal de Satanás. Na resposta dada a essa pessoa, são construídos alguns argumentos. Cite quais são esses argumentos e reflita se eles trazem questões de (in)tolerância religiosa.

	2-Na tirinha, Luciraldo está emocionado. O que o deixou dessa forma? 3- Na frase da tirinha “pq nenhum satânico ou satanista xinga ou manda a gente pro inferno por não acreditar no diabo deles”, a construção argumentativa dá a entender que isso acontece em outras religiões? Justifique. 4- Na entrevista, alguns aspectos sobre a (in)tolerância religiosa são levantados. Selecione alguns argumentos abordados por Gilbraz que demonstrem se ele é a favor ou contra a (in)tolerância religiosa. 5- Comparando os dois textos lidos, eles tratam sobre a mesma temática? Justifique. 6- Após as leituras realizadas, como podemos descrever a realidade da (in)tolerância religiosa no Brasil? 7- Como essa realidade dita por você, na questão anterior, pode ser mudada?
--	---

Intolerância Religiosa: Entrevista com o coordenador do Observatório das Religiões no Recife

Por: Marcionila Teixeira

Publicado em: 17/10/2016 18:02 Atualizado em: 17/10/2016 18:09

Entrevista: Gilbraz Aragão

Católico, professor da Unicap, coordenador do Observatório das Religiões no Recife

Como proceder em casos de intolerância religiosa³⁵?

Para uma sociedade crescer, mesmo economicamente, o governo deve controlar o proselitismo religioso e regradar o uso de símbolos religiosos em espaços públicos (além de não submeter questões legais, como a educação dos fatos religiosos, a interesses de alguma religião privilegiada). O direito de criticar dogmas e crenças, de quaisquer tradições religiosas ou convicções filosóficas, é assegurado como liberdade de expressão pela nossa República, mas atitudes agressivas, ofensas e tratamento diferenciado a alguém em função de crença ou de não ter religião são crimes inafiançáveis e imprescritíveis. Qualquer denúncia pode ser encaminhada pelo Disque 100. Mas, além de legislação e políticas, precisamos mesmo é de reeducação. Somente a escola pode terapeutizar a vivência da religião e as relações entre as religiões. Mas a escola como lugar de aprendizagens críticas e transdisciplinares dos conhecimentos espirituais, enquanto patrimônio cultural da humanidade. Cabe à comunidade educativa refletir sobre as diversas experiências religiosas que a cercam, analisar o papel dos movimentos e tradições religiosas na estruturação e manutenção das culturas, rompendo com relações de poder que encobrem e naturalizam discriminações e preconceitos. Cabe à escola refletir sobre o fenômeno humano de abertura para a transcendência, em busca de interpretações mais universais e significados mais profundos para o que é experimentado como sagrado em cada cultura. A nova Base Nacional Curricular Comum aponta nessa direção para o Ensino Religioso, o que é um avanço esperançoso na história do nosso país.

Como percebe historicamente a intolerância religiosa no Brasil?

Crescem os embates políticos entre os cidadãos brasileiros, cresce a agressividade contra migrantes. A comunidade LGBT é sempre mais hostilizada e os negros e as suas religiosidades são discriminados cada vez mais no Brasil. As comunicações em rede facilitam a ampliação dos nossos preconceitos históricos, que muitas vezes se combinam. As denúncias de discriminação religiosa recebidas pelo Disque 100 atingiram no ano de 2015 seu maior número desde 2011, quando o serviço passou a receber esse tipo de denúncia. A maioria dos fatos

³⁵ **Intolerância Religiosa: Entrevista com o coordenador do Observatório das Religiões no Recife.** Disponível em http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/vida-urbana/2016/10/17/interna_vidaurbana,670429/intolerancia-religiosa-entrevista-com-ooordenador-do-observatorio-da.shtml> acesso em 20 de dezembro de 2016.

envolve o Povo de Santo das religiões afro-indígenas-brasileiras, com cultos de imprecações cristãs contra os seus terreiros e agressões aos seus símbolos e aos seus membros. Não é à toa que o 21 de janeiro, desde o ano 2007, é Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa, justo por causa da morte de Mãe Gilda, do candomblé da Bahia, vítima de agressões por cristãos. Pessoas evangélicas, muçulmanas e ciganas também foram agredidas, mas a intolerância religiosa no Brasil é muito racista e classista, refletindo uma negação da distribuição equânime dos bens comuns: valores cristãos são usurpados para se matar deuses e deusas dos índios e negros – e depois tirar suas terras ou desarticular suas lutas por direitos e dignidade. Em Pernambuco, tivemos vários terreiros apedrejados e incendiados, além de muita violência simbólica. No dia 20 de novembro de 2014, justo quando se comemorou o Dia da Consciência Negra, apareceu degolada no salão nobre da Faculdade de Direito do Recife uma imagem de Iansã, divindade do candomblé (que recriou em nosso país a religião dos africanos trazidos escravos).

A sociedade hoje é mais intolerante que ontem?

Em verdade, há um crescente pluralismo religioso entre nós, onde a democracia e a laicidade criam espaço para o ressurgimento de tradições místicas e a concorrência entre grupos de todas as partes do mundo que oferecem caminhos simbólicos e espirituais para a vida das pessoas – só que em áreas pouco cobertas pelo estado (ou onde o estado está aparelhado por igrejas) existem lideranças que simplesmente eliminam os concorrentes pela força. Frente à nossa pluralidade de religiões, levanta-se a intolerância, sobretudo de um movimento fundamentalista que cresce nas novas igrejas cristãs por aqui, do mesmo modo que entre muçulmanos que migram do Oriente para o Ocidente, em que o desejo de grupos periféricos pelo consumo da cultura moderna vai se transmudando em ódio, aversão à ciência e à liberdade, perseguição de religiosidades e interpretações diferentes. O termo fundamentalismo vem dos protestantes norte-americanos, os quais no começo do século 20 criaram um movimento político-teológico para combater os cristãos liberais, que praticam uma interpretação da Bíblia informada cientificamente e aceitam as causas modernas do feminismo e do socialismo. Esse fundamentalismo tem respaldado entre nós um conservadorismo moral, de fundo aparentemente evangélico, usado para acobertar um projeto autoritário de liberalismo econômico e exploração popular, por políticos que transformam a tribuna em púlpito e conclamam desfiles das suas legiões contra os demônios que se escondem, supostamente, nas outras religiões.

ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO FINAL

Questionário sobre (in) tolerância religiosa. (FINAL)

Questionário sobre (in) tolerância religiosa.

Este questionário destina-se à turma do 9º ano A, do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal Maria do Socorro Pontes Braga, situada no município de São Caetano-PE. O objetivo desejado com a aplicação deste questionário é a coleta diagnóstica de dados relevantes para o desenvolvimento da proposta de intervenção que faz parte da pesquisa intitulada “Práticas de leitura em sala de aula: a construção de sentidos a partir das tirinhas de ‘Um sábado qualquer’”. A pesquisa em questão será desenvolvida no ano de 2017, pela mestranda do ProfLetras da Universidade de Pernambuco, Campus Garanhuns, Aline Simplicio da Silva, Professora de Língua Portuguesa, sob orientação da Professora Dr^a. Jaciara Josefa Gomes.

1. Agora que concluímos o projeto sobre (in)tolerância religiosa, como você compreende esse tema?

2. As atividades do projeto modificaram, de alguma forma, sua visão sobre o tema?

() Sim

() Não

Justifique sua resposta:

3. Como você avalia o estudo dessa temática na escola, durante as aulas de Língua Portuguesa?

() Importante

() Desnecessário

Comente:

4. Sobre o gênero e a temática em estudo, você pretende ampliar suas leituras a partir de outros textos ou da leitura de outras tirinhas de Um Sábado Qualquer?

() Sim

() Não

Justifique sua resposta:

5. Quais os elementos que favoreceram a sua compreensão textual durante a leitura das tirinhas?

6. Diante do estudo realizado, qual a importância de debater temas de relevância social?
