



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO - UPE *CAMPUS* GARANHUNS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

CÍCERA EVANGELISTA DA SILVA SOUSA

**INTERTEXTUALIDADE E INTERDISCURSIVIDADE NOS PROCESSOS
DE LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NAS TIRAS EM QUADRINHOS:
PROPOSTA DE OFICINAS PARA UMA TURMA DE 7º ANO**

GARANHUNS-PE

2021

CÍCERA EVANGELISTA DA SILVA SOUSA

**INTERTEXTUALIDADE E INTERDISCURSIVIDADE NOS PROCESSOS
DE LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NAS TIRAS EM QUADRINHOS:
PROPOSTA DE OFICINAS PARA UMA TURMA DE 7º ANO**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco, como um dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Letras, sob a orientação da Profa. Dra. Dirce Jaeger.

Linha de Pesquisa: Análise do discurso

GARANHUNS-PE

2021

Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Prof. Newton Sucupira
Faculdade de Formação de Professores de Pernambuco – FFPG/UPE

S725i Sousa, Cícera Evangelista da Silva

Intertextualidade e interdiscursividade nos processos de leitura e produção de sentidos nas tiras em quadrinhos: proposta de oficinas para uma turma de 7º ano / Cícera Evangelista da Silva Sousa, Garanhuns, 2021.

74 f.: il.

Orientadora: Profª. Dra. Dirce Jaeger.

Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS, Garanhuns, 2021.

Inclui bibliografia

1. Leitura. 2. Compreensão de texto. 3. Linguística – Intertextualidade. 4. Linguística – Interdiscursividade. 5. Língua Portuguesa – estudo e ensino. I. Jaeger, Dirce. (orient.). II. Universidade de Pernambuco. III. Título

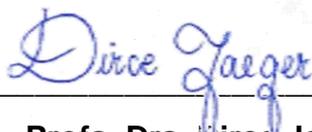
CDD 23th ed. – 372.4
José Heládio Costa Dias – CRB-4/2256

CÍCERA EVANGELISTA DA SILVA SOUSA

**INTERTEXTUALIDADE E INTERDISCURSIVIDADE NOS PROCESSOS
DE LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NAS TIRAS EM QUADRINHOS:
PROPOSTA DE OFICINAS PARA UMA TURMA DE 7.º ANO**

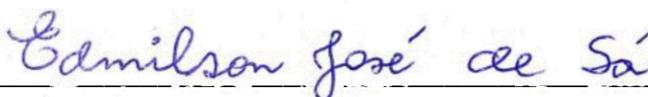
Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco, como um dos requisitos para a obtenção do grau de Mestra em Letras em 14/05/2021.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Dirce Jaeger

Orientadora – UPE



Prof. Dr. Edmilson José de Sá - CESA/AESA/UPE-PROFLETRAS

Examinador interno



Prof. Dr. Dennys Dikson Marcelino da Silva – UFAPE

Examinador externo



Cícera Evangelista da Silva Sousa

Aluna

GARANHUNS-PE

2021

AGRADECIMENTOS

O apóstolo Paulo em I Timóteo 17,1: 17 *“Portanto, ao Rei eterno, imortal, invisível, Deus único, sejam honra e glória pelos séculos dos séculos. Amém!*, assim início meus agradecimentos!

Agradeço, sobretudo, a Deus, o idealizador, criador e mantenedor da minha vida! Sem Ele, jamais teria conseguido realizar este sonho, pois mesmo diante das adversidades que surgiram, durante toda a trajetória do curso, nunca me senti só. Tenho convicção de que Ele estava comigo em todos os momentos, me encorajando a continuar.

Agradeço a minha família, em especial, ao meu esposo, Murilo, pela paciência, compreensão, e principalmente, pelo cuidado com nosso filho, João. As minhas filhas, Raiane e Rayssa, pela cumplicidade e amor sem medidas. Aos meus pais Antonio e Zilta, que mesmo sem possuírem uma formação acadêmica, entenderam a importância do conhecimento e deram o apoio necessário para que pudesse estudar.

As minhas irmãs Ana Maria, Maria das Dores, Eva Maria e Luciana que sempre torceram por mim, agradeço!

Sou grata a minha orientadora, Dirce Jaeger pelas orientações e incentivo. Em um dos piores momentos de minha trajetória no curso, foi um instrumento de Deus para me fazer enxergar a essência da vida. Obrigada por tudo!

Agradeço também aos professores, Edmilson de Sá e Dennys Dikson por aceitarem generosamente compor a banca examinadora da qualificação com contribuições tão relevantes para que eu pudesse aprimorar minha pesquisa, bem como por fazer parte da banca de defesa desta dissertação.

Agradeço a minha sogra, Ednalva, por cada palavra motivadora. Seu apoio foi muito importante!

Agradeço também aos meus colegas de turma pelos momentos especiais de partilha de conhecimentos, angústias, mas também de alegrias! Foi muito importante a parceria. Neste agradecimento, não poderia deixar de destacar Dani, sempre tão prestativa, foram inúmeras ligações ao longo do curso, ideias compartilhadas e apoio sempre e a Adeilza, que acompanhou minhas angústias durante todo o curso e tanto me ajudou, não sei o que seria de mim sem seu

incentivo, suas leituras e ajuda constante, amigas para além dos muros da universidade.

Agradeço a todos os professores que compõem o corpo docente do PROFLETRAS/*Campus* Garanhuns pelas aulas ofertadas, de uma forma especial ao professor Fernando Augusto, por sempre me incentivar a buscar novos conhecimentos e Amada Lêdo, pela gentileza, empatia e compreensão sempre.

Produzir esta dissertação, sem dúvida, não seria possível sem a colaboração, o estímulo e o apoio de muitas pessoas. Assim, mais uma vez sou grata a todas e a todos que direta ou indiretamente me ajudaram a realizá-la.

Gratidão!!!

RESUMO

Tomando como base as experiências didáticas oportunizadas pelos anos de docência de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, a presente pesquisa revisita a realidade do trabalho com leitura na sala de aula e apresenta uma proposta de oficinas didáticas que sinalizam para um redimensionamento das atividades com tiras em quadrinhos trazidas pelo livro didático, geralmente resumidas à retomada de conteúdos gramaticais. As propostas desenvolvidas nesta abordagem se propõem a conduzir o aluno através do processo de reconhecimento das relações entre textos e discursos, ao mobilizar didaticamente os princípios de Interdiscursividade e Intertextualidade em processos de leitura e produção de sentidos. Leitura compreendida dentro de uma perspectiva que a concebe enquanto ato simbólico que extrapola os limites da materialidade da língua. Para subsidiar teoricamente a abordagem linguístico-discursiva dos movimentos de leitura e produção de (efeitos) de sentidos mobilizamos, dentre outros, o pensamento de Orlandi (2015,2012,2005) Koch (2012,2011), Bakhtin (2010,2003,1997) Indursky (2006), Travaglia (1996) e Dikson (2018); sem nos ausentarmos dos princípios sugeridos pelos PCN de Língua Portuguesa e a BNCC. A metodologia de realização das oficinas propostas, implica o uso de aulas regulares de Língua Portuguesa em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental para atividades de ampliação/redirecionamento dos exercícios com tiras em quadrinhos constantes no livro didático adotado pela escola. Para tanto, situações de interação e reflexão tratarão de expandir o reconhecimento das condições de produção de sentidos para além do contexto textual das materialidades, ao incluírem questões de ordem sócio-histórica às leituras. Espera-se, portanto, que essa proposta didática sirva de parâmetro aos professores e pesquisadores e, em simultâneo, possa contribuir para a prática reflexiva do ensino de Língua Portuguesa, bem como ressignificar o ensino de leitura, tornando-o interativo, dinâmico e construtivo. Contribuir, em última instância, para um incremento da competência leitora através de uma prática que fomente o senso crítico dos discentes diante do desafio de ver, ler e interpretar o mundo em que vivem.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Texto. Discurso. Intertextualidade. Interdiscursividade. Língua Portuguesa. Ensino.

RESUMEN

A partir de las experiencias didácticas posibilitadas por los años de enseñanza de Lengua Portuguesa en la escuela primaria, esta investigación revisa la realidad del trabajo con la lectura en el aula y presenta una propuesta de talleres didácticos que señalan un redimensionamiento de las actividades con las tiras cómicas que trae el libro de texto, generalmente resumidas a repasos de contenidos gramaticales. Las propuestas desarrolladas en este enfoque tienen como objetivo orientar al alumno en el proceso de reconocimiento de las relaciones entre textos y discursos, movilizándolo didácticamente los principios de Interdiscursividad e Intertextualidad en los procesos de lectura y producción de significados. Lectura entendida en una perspectiva que la concibe como un acto simbólico que trasciende los límites de la materialidad de la lengua. Para basar teóricamente al enfoque lingüístico-discursivo de los movimientos de lectura y producción de (efectos) de significación, movilizamos, entre otros, el pensamiento de (2015,2012,2005) Koch (2012,2011), Bakhtin (2010,2003,1997) Indursky (2006), Travaglia (1996) e Dikson (2018); sin alejarse de los principios sugeridos por los PNC de Lengua Portuguesa y el BNCC. La metodología para la realización de los talleres propuestos implica el uso de clases regulares de portugués en el aula de 7 ° grado de una Escuela Primaria para actividades de ampliación / reorientación de los ejercicios con tiras cómicas contenidas en el libro texto adoptado por la escuela. Para ello, situaciones de interacción y reflexión intentarán ampliar el reconocimiento de las condiciones de producción de significados más allá del contexto textual de las materialidades, al incluir cuestiones de carácter sócio-histórico en las lecturas. Se espera, por lo tanto, que esta propuesta didáctica sirva de parámetro a profesores e investigadores y, al mismo tiempo, contribuya a la práctica reflexiva de la enseñanza del Portugués, así como a (re)significar la enseñanza misma de la lectura, volviéndola en una actividad interactiva, dinámica y constructiva. Contribuir, en definitiva, a un aumento de la competencia lectora a través de una práctica que fomente el sentido crítico de los estudiantes ante el desafío de ver, leer e interpretar el mundo en el que viven.

PALABRAS CLAVE: Lectura. Texto. Discurso. Intertextualidad. Interdiscursividad. Lengua Portuguesa. Enseñanza

LISTA DE SIGLAS

LD: Livro Didático

LDP: Livro Didático de Português

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

HQ Histórias em quadrinhos

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1. Menino Maluquinho.....	36
Figura 2. Tira como pretexto para o ensino da gramática	43
Figura 3. Tudo na vida tem um preço	53
Figura 4. Trend. TikTok.....	58
Figura 5. Posição do sujeito.....	58
Figura 6. Maluquinho está de cama.	63
Quadro 1: Objetos do conhecimento e habilidades (BNCC) Oficina 1	50
Quadro 2: Objetos do conhecimento e habilidades (BNCC) Oficina 2.....	55
Quadro 3: Objetos do conhecimento e habilidades (BNCC) Oficina 3	60

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1- LINGUAGEM: UM EXERCÍCIO DE INTERAÇÃO	14
1.1- Leitura e formação de leitores.....	19
2- CONCEPÇÕES DE TEXTO E DISCURSO	23
2.1- Processos intertextuais e interdiscursivos na produção de sentido	29
3- GÊNERO DISCURSIVO: TIRA EM QUADRINHOS	34
3.1- História em quadrinhos e ética: por uma leitura cidadã	38
3.2- As tiras no Livro Didático, Conexão e Uso	40
4- PERCURSOS METODOLÓGICOS	46
4.1- Oficinas pedagógicas.....	48
5- PROPOSTA DE OFICINAS DIDÁTICAS	50
5.1- Oficina I: Tudo na vida tem um preço?	50
6.2- Oficina 2: Trend. Relacionamentos em tempos de pandemia.	55
6.3 Oficina 3. Quem já, quem nunca?	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS	67

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade exige sujeitos ativos e reflexivos com visão ampliada sobre o mundo em que vive. Seguindo esse viés, ressaltamos que a leitura é indispensável tanto para a formação cidadã, quanto para a inserção do educando na sociedade, uma vez que a leitura é uma prática social potenciadora do conhecimento, que se transforma em poder, sabedoria, liberdade e por consequência a conquista cidadã.

Vale ressaltar que, um dos papéis da escola é oferecer aos alunos oportunidades de interação ativa com o sistema de leitura e escrita no meio social. Dito de outra forma, é imprescindível a atribuição de valor nas atividades de leitura, visto que ler deve ser um ato significativo para o leitor, proporcionando-lhe a construção de novos conceitos, os quais resultam em reflexões e a construção de conhecimentos que ultrapassem os muros da escola. Partindo desse pressuposto, com este trabalho intitulado intertextualidade e nos processos de leitura e produção de sentidos nas tiras em quadrinhos: proposta de oficinas para uma turma de 7º ano, pretende-se contribuir para analisar o desempenho do aluno-leitor, através do processo de reconhecimento das relações entre textos e discursos, ao mobilizar didaticamente os princípios de Interdiscursividade e Intertextualidade em processos de leitura e produção de sentidos com anseio de formar um leitor proficiente.

Reconhecemos que a prática da leitura exige do leitor diversos conhecimentos acerca dos recursos linguísticos, que compreendem desde a linguagem verbal e não verbal até a exploração do campo contextual visando à construção de sentidos. Logo, Recortamos como objeto de estudo e ensino tiras em quadrinhos os quais o tornam um gênero discursivo que viabiliza o trabalho da ideologia na língua (materializado no discurso), pois afeta a educação dos alunos ao reproduzir contextos e valores culturais que propiciam a ampliação de seus conhecimentos de mundo.

O 'corpus' é constituído pela análise de como se dá o uso do gênero tiras em quadrinhos, no livro didático "Português Conexão e Uso", das autoras Dileta Delmanto e Laiz B de Carvalho (2018).

É importante destacar que o surgimento de concepções teóricas embasadas em estudos linguísticos que extrapolam os supostos limites da frase possibilita um novo olhar para as propostas didáticas para o ensino de língua materna. Essas

propostas tratam da necessidade do ensino prático da Língua Portuguesa. Ou seja, as teorias linguísticas apontam que as práticas de ensino da língua materna devem oportunizar aos sujeitos reflexões sobre os mais diversos temas que fazem parte do seu cotidiano e são relevantes para a vida em sociedade.

No entanto, conforme os resultados da análise dos índices de pesquisas implementadas pelo Governo Federal, através do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB¹) nos 2013, 2015 e 2017, com alunos do nono (9º) ano do Ensino Fundamental, foi evidenciado as dificuldades dos alunos nas práticas de leitura no momento de interpretar e compreender os textos. Nota-se que desses últimos três anos, apenas em 2013 o município de Afrânio alcançou a meta projetada.

Comumente, isso acontece porque as atividades de leitura são fragmentadas descontextualizadas, e se restringem a mera decodificação dos signos linguísticos, que acaba por deformar o texto o qual deixa de ser um todo significativo de interação social, para atender diferentes finalidades pedagógicas.

Segundo Kleiman (1993) é possível enumerar algumas razões que dificultam a proficiência leitora, a saber: o texto como um conjunto de elementos gramaticais, quando o professor utiliza o texto como pretexto para o estudo da gramática; o texto como repositório de mensagens e informações e, por essa perspectiva, espera-se que o aluno passivamente retire dele, informações e chegue a “mensagem” que o autor quer passar; o texto como decodificação, em que as atividades são uma série de automatismo de identificação de palavras e informações, sem desenvolver um conhecimento crítico e ativo; a leitura como avaliação, cuja preocupação é verificar a capacidade de leitura em voz alta ou a redação de resumos, de relatórios e de preenchimento de fichas.

Nosso objetivo mediante a realização deste trabalho consiste no redimensionamento da proposta trazida pelo livro didático no que se refere à abordagem das tiras em quadrinhos, de modo a conduzir o aluno a estabelecer relações entre textos e discursos, através da aplicação didática dos recursos da Interdiscursividade e Intertextualidade nos processos de leitura e produção de sentido.

¹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias.

De forma específica, pretende-se alcançar os seguintes objetivos: contribuir para melhorar a abordagem do texto em sala de aula; identificar as condições de produção do texto, de modo a compreender como o discurso se organiza e sua relação com a exterioridade; ajudar o aluno a perceber a construção dos sentidos do texto com base nas relações discursivas; dar condições para o estudante refletir sobre a construção da relação entre texto e discurso levando-o a perceber a transitividade dos efeitos de sentido dos textos; desenvolver estratégias que permitam a compreensão dos discursos nos diversos sentidos possíveis, relacionando-os às experiências de vida do leitor; compreender o texto considerando o seu propósito, a expectativa de leitura criada pelo gênero textual-discursivo, os valores e ideologias implicados.

Diante disso, este trabalho se justifica no pressuposto de tornar as aulas de língua portuguesa um lugar de experiências e descobertas, permeado de estratégias concretas e significativas no desenvolvimento gradativo e qualitativo da leitura e interpretação textual, posto que, no universo da aula de língua portuguesa, encontramos diversos comportamentos, os quais envolvem o encontro, professor, aluno e o que está entre o professor e o aluno, (entre o professor e o aluno estão as memórias discursivas, o contexto sócio-histórico e cultural). Esses encontros podem proporcionar experiências vivificantes e vivificadoras com a linguagem, quando é proporcionado ao aluno a concepção que a linguagem é viva e carregada de significados, através do texto na sala de aula, desmistificando o sentido único da leitura, o que pode conferir à escola relevantes contribuições para a formação de competentes leitores e produtores de texto.

Diante disso, é importante trabalhar a multiplicidade dos sentidos do texto, considerando o caráter prático e social da língua, levando-se em conta que a leitura é múltipla, pois diferentes discursos atravessam o texto e os sujeitos leitores.

Com essa preocupação, a escolha do gênero discursivo tiras em quadrinhos deu-se considerando que o gênero aborda assuntos de ordem social, os quais são capazes de desenvolver um olhar crítico e aguçado da realidade. Logo, os contextos reportados nas tiras ativam as memórias discursivas do sujeito por meio dos processos de intertextualidade e interdiscursividade, o que resulta na produção do sentido dos textos. Nesse viés, supõe-se que o trabalho com textos relevantes e valorizados socialmente como as tiras em quadrinhos podem contribuir para aprimorar a competência leitora dos alunos e o desenvolvimento do pensamento crítico desses.

Portanto, o processo de mediação do professor assume importância, enquanto, através de suas ações, organizam-se as atividades de uso e de reflexão sobre a linguagem. Dependendo do modo como os textos são trabalhados, pode-se promover a percepção de aspectos inicialmente desconsiderados pelos alunos no processo de leitura e de produção, ou seja, viabiliza-se um contato crítico e reflexivo com a linguagem, de modo a evidenciar a relação entre língua, linguagem, ideologia e significação do mundo, recorrentes no processo de textualidade.

Nossa pesquisa além de bibliográfica, apresenta um produto educacional que reafirma a importância de trabalhar com leitura e produção de sentidos, em sala de aula, à luz das teorias sociodiscursivas de Bakhtin (2003) que concebe a linguagem como constante processo de interação mediado pelo diálogo. No que se refere à concepção de texto, estratégias de leitura e produção de sentido, buscamos, entre outros, os aportes em Cavalcante, (2018), Koch (2012), Ramos (2017), Orlandi (2012); quanto à intertextualidade e à interdiscursividade, recorreremos a Fiorin, (2006), Bakhtin (1992), Marcuschi (2008), Orlandi (2001); com relação à leitura e à formação de leitores, seguiremos (Freire,1982), Koch e Elias (2018) e sobre o uso das tiras em sala de aula, foram selecionadas as perspectivas teórico-metodológicas encontradas em Vergueiro e Ramos (2018), Dikson (2018). Além disso, as três categorias de ensino de língua ficaram a cargo de Travaglia (2006); as concepções de língua e linguagem serão tratadas com base em Vygotsky (1993), Koch (2005); e as orientações para o ensino de Língua Portuguesa nos Parâmetros Curriculares Nacionais foram seguidas a partir de Documentos oficiais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Assim, elaboramos nosso embasamento dos conceitos que fundamentaram a elaboração do nosso produto educacional, tendo em vista realizar articulações entre a teoria e a prática. Para integrar os pressupostos teóricos e a prática docente, utilizamos como estratégia metodológica as oficinas pedagógicas.

Consoante à proposta metodológica, a abordagem desta pesquisa é de cunho qualitativo, com ênfase na investigação. O 'corpus' é constituído pela análise de como se dá o uso do gênero tiras em quadrinhos no livro didático "Português, Conexão e Uso", das autoras Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho (2018), de modo a ampliar a competência leitora e o pensamento crítico dos alunos do 7º Ano de uma Escola Pública do município de Afrânio/PE.

Organizado em cinco seções, nosso trabalho trazem as seguintes discussões:

Na primeira seção, intitulada Linguagem: um exercício de interação, apresentamos algumas reflexões sobre a linguagem, enquanto processo dinâmico e vital em permanente construção. Discorreremos também acerca da leitura e formação de leitores, na perspectiva da construção de sentidos, envolvendo conceitos de língua e linguagem. Ainda nesse capítulo, discutimos sobre a importância da mediação do professor de português, que ancorado nas teorias que norteiam a sua prática pedagógica pode adotar métodos e estratégias didáticas para ensinar e criar condições para a formação leitora dos discentes.

No segunda seção buscamos apresentar diferentes enfoques das concepções de texto e discurso, ressaltando que o texto é a representação visível de uma linguagem, enquanto o discurso é efeito de sentido entre locutores, com marcas ideológicas. Ademais, nessa seção, discutimos, respectivamente, sobre intertextualidade e interdiscursividade como potenciadora da leitura, posto que a elaboração e entendimento de um texto dependem do conhecimento de outros textos, e da relação com o contexto sociocultural por parte dos interlocutores.

Na seção subsequente, caracterizamos os gêneros discursivos com ênfase na tira em quadrinhos, destacando seu caráter linguístico e discursivo, essenciais à produção de efeitos de sentidos. Nele apresentamos, também, uma breve análise da forma em que ensino da leitura é proposto pelo Livro Didático, Conexão e Uso, mais especificamente, sobre quais as propostas de leitura para o gênero discursivo tiras em quadrinhos.

Posteriormente, apresentamos o percurso metodológico no qual discutimos a relevância das oficinas pedagógicas como estratégias metodológicas para integrar os pressupostos teóricos e a prática docente, bem como apresentação uma visão geral das propostas dessas oficinas de leitura.

Na quinta seção, apresentamos a proposta de três oficinas didático pedagógicas. Após essa seção, apresentamos nossas Considerações Finais. Por fim, trazemos as referências que nos deram base teórica, para o desenvolvimento da pesquisa apresentada.

Desse modo, esperamos que, a partir de nosso trabalho, possamos contribuir de forma significativa para as pesquisas que envolvem o ensino de leitura com ênfase na relação entre texto e discurso, resgatada pelo processo de intertextualidade e interdiscursividade, considerando as condições de produção em que o sujeito histórico está inserido.

1- MÉTODOS E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA ENSINAR E CRIAR CONDIÇÕES PARA A FORMAÇÃO LEITORA DOS DISCENTES

Nesta seção, trazemos algumas discussões sobre a linguagem enquanto exercício de interação, apresentamos algumas reflexões sobre a linguagem, enquanto processo dinâmico e vital em permanente construção. Discorreremos também acerca da leitura e formação de leitores, na perspectiva da construção de sentidos, envolvendo conceitos de língua e linguagem. Ainda nesse seção, discutimos sobre a importância da mediação do professor de português, que ancorado nas teorias que norteiam a sua prática pedagógica pode adotar métodos e estratégias didáticas para ensinar e criar condições para a formação leitora dos discentes.

1.1 Linguagem: um exercício de interação

A linguagem é um elemento que mantém e estabelece as relações humanas. Ela é imprescindível para compreender a relação língua/pensamento, o que implica a inserção do sujeito na cultura, e da sua posição no contexto histórico social, abordando a linguagem como um processo dinâmico e vital em permanente construção, ou seja, como um fato social. De acordo com Vygotsky (2000), a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo.

Consoante a isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) orientam sobre a necessidade de um ensino de língua materna que crie condições para que o estudante perceba a linguagem como uma atividade de interação e desenvolva nele a competência comunicativa, uma vez que incorporam conhecimento no âmbito do ensino de aspectos linguísticos e discursivos com os quais o sujeito atua em suas práticas sociais de uso da língua. Nesse viés, torna-se de grande importância,

organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se a sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo

características bastante específicas em função da sua finalidade: o ensino (PCN², 1998, p. 22).

Nesse contexto, o documento preconiza que os sentidos da linguagem são construídos por meio dos resultados da articulação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no processo de leitura, tendo em vista que o texto não está pronto quando escrito. Isso porque, o sentido do texto é concebido por meio do processo dialógico entre texto, autor e leitor. Nesse contexto, para Koch (2005), texto é concebido como lugar de interação, e seus interlocutores como sujeitos ativos que participam dialogicamente do processo de construção e reconstrução do sentido.

A esse respeito, Brandão (*apud* KOCH, 2015, p. 16) ressalta que “eu sou na medida em que interajo com o outro. É o outro que dá à medida que sou”. Desse modo, seria um erro, considerar a linguagem como um instrumento passivo da comunicação, na qual possibilita ao ser humano apenas descrever as percepções, sentimentos ou pensamentos. Assim, é importante reconhecer que, “ao falar, o indivíduo não só descreve o que observa, mas atua no mundo e faz com que certas coisas aconteçam” (KOCH, 2003, p.123). Com isso, a autora deixa claro que através da linguagem, o sujeito também pode modificar as suas relações com os demais e desenvolver a sua própria identidade.

Nesse contexto, Boudier (2006, p.7) afirma que “o poder da palavra é o poder de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante e concentrá-la num ato linguístico”.

Desse modo, é pertinente considerar a mediação do professor de língua portuguesa como ação fundamental para aprendizagem e o desenvolvimento das competências linguísticas. Desse modo, ancorado nas teorias que norteiam a sua prática pedagógica o educador tem a possibilidade adotar métodos e estratégias de ensino que melhor atenda às necessidades dos seus alunos. Isso porque, “ao ensinar a língua o professor dispõe de três tipos de ensino de língua: o prescritivo, o descritivo e o produtivo” (TRAVAGLIA, 2006, p. 38 - 40).

Para o autor, cada um desses tipos de ensino possui características específicas. Por exemplo, o ensino prescritivo segue a concepção de que a língua é a

² *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), criados em 1997, são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal com o objetivo principal de *orientar os educadores* por meio da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina. É um referencial para educação de qualidade no Ensino Fundamental, esses parâmetros servem para orientar a ação pedagógica tanto da *rede pública*, como da *rede privada de ensino*, conforme o nível de escolaridade dos alunos.

expressão do pensamento. Assim, o seu objetivo é levar o aluno a dominar a norma padrão culta em substituição a seu próprio modo de falar. Por conseguinte, as demais variedades da língua são consideradas erradas, pois só é possível falar e escrever bem seguindo e dominando as normas que compõem a língua e essas normas dizem respeito àquelas expostas pela gramática tradicional. Ao ensinar prescritivamente o português, a correção formal da linguagem é privilegiada, através do estudo de todas as regras que regem a gramática normativa.

Sabemos, no entanto, que esse tipo de ensino não é suficiente para que o aluno desenvolva a sua competência discursiva, por isso, Possenti (1997, p.95), afirma que o ideal é "fazer com que o ensino de português deixe de ser visto como a transmissão de conteúdos prontos e passe a ser uma tarefa de construção de conhecimentos por parte dos alunos".

Por sua vez, o ensino descritivo está centrado no funcionamento da língua, tanto no que se refere a fala quanto à escrita. Esse tipo de ensino está ligado à segunda concepção de língua, e objetiva, principalmente, levar o sujeito a conhecer a instituição social que a língua representa, compreendendo sua estrutura, funcionamento, forma, função e, também, ensinar o estudante a pensar, desenvolvendo um raciocínio científico que o torne capaz de analisar os fatos e fenômenos existentes na natureza e na sociedade. O ensino descritivo, então, baseia-se não somente em gramáticas descritivas, mas também em gramáticas normativas, no entanto enquanto esta trabalha com todas as variedades da língua, aquela ressalta apenas os aspectos relacionados à norma padrão.

Em contrapartida, o ensino produtivo tem como objetivo auxiliar os estudantes quanto à aquisição de novas habilidades linguísticas, está ligado à concepção de língua como forma de interação. Para esse ensino, não se trata de substituir a linguagem que o discente possui, mas levá-lo a dominar o maior número possível de variedades da língua para que, dessa forma, ele desenvolva sua competência comunicativa, isto é, use a linguagem em situações concretas mediante as necessidades comunicativas do aluno.

Para Travaglia (2006, p. 40), essas três formas de ensino não são excludentes entre si, mas podem ser usadas nos contextos de ensino de língua de acordo com os objetivos que se pretende atingir em determinada atividade. É necessário, ainda, ressaltar que o ensino produtivo deve ser mais valorizado, pois está centrado na ampliação da capacidade linguística do falante sem representar um choque entre a

bagagem linguística que possui e as normas postuladas na norma culta. Outra questão que se faz importante quando se fala em ensino de língua diz respeito às concepções de sujeito, língua e linguagem adotadas pelo professor.

Desse modo, a escolha por uma concepção de sujeito, língua e linguagem é imprescindível para o planejamento e condução das aulas de língua portuguesa, com vista a aprimorar a competência comunicativa dos discentes, de modo a prepará-los para usar a língua de forma eficiente nas diversas situações de interação social, conferindo mais sentido ao processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Nesse sentido, Koch (2015, p. 14) afirma que a “concepção de sujeito da linguagem varia de acordo com a concepção de língua que se adote”.

Assim, a linguística da linha textual apresenta três concepções de língua com relação à posição do sujeito. A primeira afirma que “a língua é um instrumento que se encontra à disposição dos indivíduos, que o utiliza como se ele não estivesse na história”. Por outro lado, a linguagem é a expressão do pensamento, assim o fato de as pessoas não saberem se expressar provém de sua incapacidade de pensar.

Quanto à segunda concepção, Koch (2015, p. 15) aponta a língua como estrutura a qual “corresponde a de sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de “não consciência”. Com relação ao assujeitamento, Possenti, (*apud* Koch 2015, p.15,) afirma que:

o indivíduo não é dono do seu discurso e de sua vontade: sua consciência, quando existe, é produzida de fora e ele pode não saber o que faz e o que diz. Quem fala, na verdade, é um sujeito anônimo, social, em relação ao qual o indivíduo que, em dado momento, ocupa o papel de locutor é dependente, repetidor. Ele tem apenas a ilusão de ser origem de seu enunciado, ilusão necessária, de que a ideologia lança mão para o fazê-lo pensar que é livre para fazer o que deseja.

Conforme mencionado acima, é importante considerar que essa concepção exclui o papel do falante no sistema linguístico ao considerar o texto mais importante, tornando-o um mero emissor, receptor e decodificador, pregando, dessa maneira, a existência de um modelo ideal de leitor, que reconhece e reproduz o que ler. Para Travaglia (2006, p. 22) “essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista, que limita esse estudo ao funcionamento - interno da língua, e que a separa do homem no seu contexto social”.

Diferente das concepções anteriores, a terceira é apontada por Koch (2015) como “língua como lugar de interação”. Aqui temos um sujeito ativo que usa a língua

não apenas para traduzir ou externar um pensamento ou somente para transmitir informações ou mensagens, mas sim, realizar ações, atuando sobre o seu interlocutor (ouvinte/leitor). Assim, a função principal da linguagem passa a ser a interação mediada pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, sempre considerando a situação e o contexto sócio-histórico, ideológico e discursivo dos quais os falantes fazem parte. Ou seja, a linguagem é considerada uma atividade, na qual a ação é mediada pelo discurso com um objetivo específico em determinado contexto, tal participação acontece quando esse sujeito produz ou reproduz o social na sua ação cotidiana, no seu engajamento com a vida. Segundo Brandão (2001, p.12), ancorado em Bakhtin (1979):

Eu sou na medida em que interajo com o outro. É o outro que dá a medida do que sou. A identidade se constrói nessa relação dinâmica com a alteridade. O texto encena, dramatiza essa relação. Nele, o sujeito divide seu espaço com o outro porque nenhum discurso provém de um sujeito adâmico que, num gesto inaugural, emerge a cada vez que fala/escreve como fonte única do seu dizer. Segundo essa perspectiva, o conceito de subjetividade se desloca para um sujeito que se cinde porque átomo, partícula de um corpo histórico-social no qual interage com outros discursos, de que se apossa ou diante dos quais se posiciona (ou é posicionado) para construir sua fala.

Para o autor a linguagem, a sociedade/cultura e a história se constituem mutuamente. Esse é o motivo de destacar as contribuições dessa concepção para a língua portuguesa, conquanto ela favorece o reconhecimento da língua como lugar de interação, o que equivale a dizer que o indivíduo é um sujeito sociocultural, de caráter ativo, como esse sujeito produz ou reproduz o social em sua ação cotidiana, em seu engajamento com a vida. Fica evidente, que a linguagem é responsável pela comunicação nas relações humanas. Por essa razão, o sentido urge da interação sóciodiscursiva.

Conforme mencionado, é preciso ressaltar que, o docente da Educação Básica precisa refletir sobre o ensino de leitura/produção de texto, a fim de que possa futuramente, em sua vida profissional, ter um bom desempenho, tanto na escola quanto em outros segmentos, tendo em vista que o mundo moderno tem exigido desse professor a constante atualização de informações, conhecimentos, métodos e a competência de o saber fazer pedagógico.

Portanto, é importante, salientar que neste trabalho adotamos a concepção de linguagem como forma ou processo de interação. Conforme defendido por (Koch,2015). Em razão de no contexto dessa teoria, o indivíduo se utiliza da

linguagem para interagir, isto é, para dialogar, trocar ideias, mobilizar, discutir, transformar, agir, atuar sobre o outro.

1.2- Leitura e formação de leitores

A leitura é uma das ferramentas imprescindíveis para a apropriação e aquisição de novos conhecimentos, bem como uma contínua formação cultural, posto que através da leitura, o homem forma conceitos e questiona sentidos, generaliza palavras e particulariza ideias, comunica verdades e desconstrói hipóteses. Segundo Solé (1998), a leitura constitui-se um objeto de conhecimento em si mesmo, o que a torna um instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens.

De modo mais específico, conforme Martins (1994, p. 11) “a leitura é um processo de compreensão bastante amplo, para o qual concorrem tanto elementos neurológicos, fisiológicos, emocionais, sensoriais, intelectuais quanto elementos culturais econômicos e políticos”. Isso porque a leitura constitui-se um processo de sentidos que considera tanto a capacidade simbólica quanto a interação mediadas pelo contexto sócio-histórico do leitor.

Ainda nesse contexto, Koch e Elias (2018) consideram a leitura como uma atividade interativa de grande complexidade e constante produção de sentidos. Isso implica dizer que os sentidos dos textos não se constroem apenas com base no sistema linguístico, mas também através do cotexto e do contexto, em determinada situação comunicativa, em que o leitor com base em seus conhecimentos realiza o processamento textual dando sentido ao que lê.

Dessa forma, a leitura é o processo no qual o sujeito leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto. Por essa razão, ler não é apenas decodificar a escrita (letra, palavra, frase) mas vai além, o que nos permite concordar com Solé (1998, p24) quando afirma que, “a leitura é um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que leva a construção da compressão do texto”.

Assim, podemos dizer que, por meio da leitura, o leitor é levado a debater, a refletir e principalmente a perceber a importância do papel social da linguagem. Isso significa que a leitura não está presa apenas à palavra, mas a todo um mundo subjacente a ela, que vai sendo construído, antes mesmo da sua convenção. Assim, o ato de ler pertence aos elementos essenciais do universo sociocultural no qual o

sujeito está inserido. Segundo Freire (1982, p.13), todos somos leitores e só a partir dessa certeza é que tudo o mais no mundo cria-se e recria-se, pois:

[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Vale salientar que considerando a concepção interacional da língua, é por meio da leitura que acontece a interação entre leitor-autor. Nesse processo devem ser considerados todos os elementos constitutivos da produção de sentido: o texto, os sujeitos interlocutores, o contexto sócio-histórico, o explícito e o implícito no texto e a intertextualidade para que o indivíduo possa agir criticamente, fazendo-se sujeito historicamente capaz.

Conforme apresentado, o foco central da língua é a interação. Desse modo podemos afirmar que a interação verbal e não verbal constitui assim, a realidade fundamental da língua. Diante de tal cenário, "o autor constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa estas pistas formula e reformula hipóteses aceita ou rejeita conclusões"(KLEIMAN, 2013, p. 71).

Sobre isso, a BNCC³ (2018, p 72 – 74), orienta que as práticas de leitura devem contemplar uma articulação entre uso e reflexão da língua, tais como as apresentadas a seguir.

Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana; Reconstrução e reflexão sobre as

³A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. O documento estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, o texto soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>, acesso em 13/03/2020).

condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana; Dialógica e relação entre textos; Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto; Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações; Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos; Estratégias e procedimentos de leitura; Adesão às práticas de leitura.

Acerca disso, Silva (2005, p. 43), afirma que "ao experienciar a leitura o leitor executa um ato de compreender o mundo", de forma que fica evidente o leitor, enquanto sujeito ativo, constrói os sentidos do texto por meio da ativação dos conhecimentos prévios. Neste viés:

para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, o que é e se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões inferência antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p.23).

A este respeito, é pertinente acentuar que a realização das inferências mostra que o leitor, aciona os conhecimentos prévio e utiliza estratégias para a construção de sentidos. Por esta razão, tem particular relevância a mobilização dos diversos saberes proporcionado pelo conhecimento enciclopédico. Logo, é de grande relevância uma prática pedagógica voltada para a articulação entre função da leitura e o papel da escola na formação do leitor proficiente. Conforme propõem os PCN (1998, 56 – 57):

dado que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande a sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados.

Nessa perspectiva, é pertinente conceber as atividades de leitura na escola de modo a contemplar novas maneiras de ler, por meio de situações nas quais o sujeito leitor perceba as relações de sentido que afloram durante a significação da textualidade. Assim,

chegamos finalmente há uma outra definição de leitura: trabalho simbólico no espaço aberto de significação que aparece quando a textualização do discurso. Há pois muitas versões de leituras possíveis. São vários os efeitos-leitor produzidos a partir de um texto. são diferentes possibilidades de leitura que não se alternam, mas coexistem assim como coexistem diferentes possibilidades de formulação em um mesmo sítio de significação. É isso que deve ser trabalhado. Simbolicamente (ORLANDI, 2012, p. 71).

Assim, nesse trabalho concebemos a leitura como produção de sentidos sócio historicamente. Ou seja, a leitura como um processo discursivo no qual o autor e o leitor são sujeitos produtores de sentido. Por essa razão, eles são constituídos e determinados ideologicamente pelo contexto histórico, social e cultural no qual estão inseridos.

Acreditamos, portanto, que podemos romper com as atividades de leituras que focam apenas no conteúdo superficial presente no texto e adotar uma proposta de ensino de leitura que crie condições para o aluno posicionar-se em relação ao texto e produzir sentidos a partir das suas próprias determinações sócio-históricas mobilizadas pela intertextualidade e pela interdiscursividade.

2- CONCEPÇÕES DE TEXTO E DISCURSO

Nesta seção, buscamos apresentar diferentes enfoques das concepções de texto e discurso, ressaltando que o texto é a representação visível de uma linguagem, enquanto o discurso é efeito de sentido entre locutores, com marcas ideológicas. Ademais, nesse capítulo, discutimos, respectivamente, sobre intertextualidade e interdiscursividade como potenciadora da leitura, posto que a elaboração e entendimento de um texto dependem do conhecimento de outros textos, e da relação com o contexto sociocultural por parte dos interlocutores.

2.1 Texto e discurso

Toda a atividade comunicativa é estabelecida por meio do texto e o seu sentido é constituído através da interação entre os sujeitos e os seus interlocutores numa dada situação de comunicação. Nesse contexto, Beaugrande (1997) define que “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”, ou seja, é um evento no qual depende que o sujeito o processe, pois, o sentido muda de acordo com os seus destinatários e o meio social no qual se encontram.

Nessa acepção, pode-se afirmar que o texto como evento acontece cada vez que se anuncia e constitui a realidade instantânea num conjunto sócio-histórico, para que se possa compreender o sujeito enquanto ser social e a sua linguagem. Isso porque tanto a constituição do sujeito, bem como a sua linguagem é mediada pelo texto; é através do texto que o sujeito materializa os seus discursos.

De acordo com Indursky (2006), há diferentes concepções de texto. A Linguística Textual, por exemplo, considera o texto como um prolongamento da linguística de frase e como a maior unidade linguística de análise deste campo do conhecimento. Assim, o texto constitui-se uma unidade permeada por normas, pois estabelece uma comunicação com o seu receptor, o leitor. Essa concepção aponta a língua como um código, em que temos um sujeito assujeitado no qual é passivo e um mero decodificador do código linguístico. Assim, “este campo do conhecimento, assume a concepção de texto como unidade pragmático-comunicativa e ele se instaura sobre o pressuposto de uma língua transparente, sem opacidades. Em suma, a língua é um código” (INDURSKY, 2006, p. 21).

A Teoria da Enunciação por sua vez mostra que o texto só tem sentido na atividade significativa dos enunciadores. Por essa razão, considera tanto as relações externas quanto as internas indispensáveis, para que os interlocutores participem da constituição/interpretação do texto. Atribui-se, nessa concepção teórica o contexto situacional, como também considera que esse texto foi produzido por alguém, locutor, e que se destina a alguém, o interlocutor. O texto, nessa perspectiva teórica, ultrapassa os seus limites internos, as suas relações internas. Outro fator que também pode ser considerado é o contexto linguístico, na sua constituição a exterioridade, ou seja, os interlocutores e o seu contexto de enunciação. Neste viés,

A Teoria da Enunciação permite-nos ultrapassar os limites internos ao texto, pois ela convoca o contexto situacional em que o locutor está inscrito ao produzir o texto, bem como considera também o interlocutor. Ou seja, o texto, nessa concepção teórica, não só considera o contexto situacional, como também considera que este texto foi produzido por alguém, o locutor, e que se destina a alguém, o interlocutor (INDURSKY, 2006, p. 58).

Logo, pode-se constatar que para essa teoria o texto transcende teoricamente os seus limites internos, relações internas e ambiente de linguagem. Vemos, pois, a constituição, a exterioridade, por meio dos interlocutores e o seu contexto de enunciação.

Por outro lado, na concepção teórica da Análise do Discurso, segundo Orlandi (2012) o texto é um objeto aberto à exterioridade, e os seus interlocutores são sujeitos interpelados pela ideologia. Empreender a análise do discurso, então, significa tentar entender e explicar como se constrói o sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu. Assim,

[...] um sujeito afetado pelo inconsciente e identificado com uma ideologia e estes dois processos regem seu dizer; passa-se de um sujeito que é centrado na origem do seu dizer para um sujeito descentrado que age sob a ilusão de estar na origem do seu dizer, mas que, de fato, precisa imergir no interdiscurso para poder dizer, pois, aí reside o repetível, a memória discursiva que lhe permite dizer. Ou seja: para o sujeito da Análise do Discurso, imergir no interdiscurso é a condição necessária para poder dizer, para poder produzir o seu texto. Esta é a natureza da exterioridade e do que se chama de condições de produção. São estas propriedades que permitem distinguir a noção de exterioridade nestas duas concepções teóricas a qual repercute na concepção de contexto e de texto nos dois aparelhos teóricos em comparação (INDURSKY, 2006, p. 69).

Neste sentido, pode-se afirmar que o texto é um espaço discursivo, nesse caso não se fecha em si mesmo, pois o sujeito não domina os sentidos, dizendo o que é possível ser dito a partir das posições que o constituem, ou seja, o sujeito é, desde sempre, atravessado e afetado pela ideologia e o inconsciente. Em todo esse processo reconhecemos que as condições de produção do discurso são determinações históricas não evidentes para o sujeito, mas que o levam a produzir respostas considerando as relações contextuais, textuais, intertextuais, interdiscursivas.

Neste contexto, o texto é uma unidade de análise, afetada pelas condições da sua produção. Isso é visível nas palavras de Orlandi (2012, p. 67), quando diz que:

o texto mostra como se organiza a exterioridade, isto é, como o sujeito está posto, como ele está significando sua posição, como a partir das suas condições (circunstância da enunciação e memória) ele está praticando a relação do mundo com o simbólico, materializando sentidos, textualizando, formulando, breve, falando (ORLANDI, 2012, p. 67).

Desta forma, a construção de sentido do texto escrito, não se dá apenas por meio da decodificação das palavras que o compõe, mas também através do acionamento de diferentes memórias discursivas, o já-dito (interdiscurso) que o ajudam atribuir sentidos ao que lê. Nesse contexto, "ler é fazer um gesto de interpretação configurando esse gesto na política da significação" (ORLANDI, 2012, p. 68).

Segundo a autora, a leitura e a produção de sentidos são atividades regidas pela bagagem sociocognitiva do sujeito. Neste contexto, podemos considerar que o ato da leitura permite que o leitor incorpore ao texto conhecimentos oriundos da sua atuação enquanto sujeitos ativos constroem os significados do texto, tendo por base os seus conhecimentos prévios considerando o próprio lugar de interação.

Segundo a autora, o processo de leitura se dá por meio da articulação texto e discurso. Deste modo, "a leitura passa a ser trabalhada no espaço aberto de significação que surge quando há textualização do discurso" (ORLANDI, 2012, p. 71).

Assim, entendemos o texto como ponto de partida para a existência do discurso. Ou seja, o texto é a representação visível de uma linguagem, enquanto o discurso é um objeto, ao mesmo tempo linguísticos e histórico; entendê-lo requer a

análise desses dois elementos simultaneamente. Ou seja, o discurso se materializa pelo texto.

Dessa forma, o texto é uma produção linguística, imagética ou sincrética de um ou mais indivíduos, enquanto o discurso nasce através da formação discursiva que é regida por regras, é um elemento, um fenômeno que depende muito menos de um impulso individual e que pode ser compreendido muito mais através da formação de regras históricas da sua produção, isto é, de maneiras específicas de conceber a realidade. Para Orlandi (2012), o discurso é a materialidade simbólica que produz os sentidos entre locutores carregado de marcas da articulação da língua com a história para significar. Desse modo, podemos afirmar que o discurso é a materialidade da ideologia, assim como a língua é a materialidade do discurso.

Não é exagero afirmar que, o discurso é uma atividade comunicativa, constituída por texto, e contexto discursivo (quem fala, com quem fala, com qual finalidade) capaz de gerar efeitos de sentido desenvolvido entre interlocutores. Isso porque o discurso como condição de produção de sentido contém um contexto. Esse colabora com o discurso através do espaço, tempo e ações em curso, enquanto o texto é a materialização dos discursos, que pode se apresentar por meio da linguagem verbal ou não verbal, ou ainda de forma híbrida.

Logo, o discurso é carregado de significados, os quais dependem do modo em que o sujeito se inscreve para materializar o seu discurso (produção de texto). É pertinente ressaltar que o conceito de texto depende das concepções que se tenha de língua e de sujeito.

Convém, ainda, considerar que discurso é no caso de texto linguístico a palavra em movimento, é o lugar da construção dos sentidos do texto (ORLANDI 2005). Desse modo, vale destacar que uma mesma palavra é empregada em diferentes tipos de discurso terá a sua significação dependentemente do tipo de assunto e da formação ideológica do discurso.

Em concordância com o exposto, o discurso materializa o modo de ver o mundo das diferentes classes sociais com os seus interesses e objetivos que são manifestados, por exemplo, através da escolha dos seus vocábulos, a estrutura gramatical, as quais formam a maneira de uma determinada classe social pensar num determinado tempo e espaço. Nesse mesmo contexto, para Vieira (2019, p. 46), o discurso é entendido,

como um conjunto de enunciados articulados que dá forma a determinada interpretação de mundo. Discurso equivale, portanto, a voz social, ou seja, a um conjunto de enunciados construídos e tramados a partir de um posicionamento social avaliativo frente aos entes e eventos do mundo.

O autor deixa claro na citação acima, que é impossível desvincular o discurso dos seus falantes e dos seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos que o norteiam. Esse é o motivo pelo qual é oportuno considerar que os sujeitos são situados sócio-histórico e culturalmente, os conhecimentos que mobilizam são diversificados e múltiplos.

De acordo com Maingueneau, (2015, p. 29) enquanto o discurso se constrói socialmente, os sentidos dos textos ocorrem mediante as interações verbais, ou seja:

o sentido de que se trata aqui não é um sentido diretamente acessível, estável, imanente a um enunciado ou a um grupo de enunciados que estaria esperando para ser decifrado: ele é continuamente construído nas práticas sociais determinadas. Essa construção de sentido, é certamente, obra de indivíduos, mas de indivíduos inseridos em configurações sociais de diversos níveis (MAINGUENEAU, 2015, p. 29).

É evidenciado por Maingueneau o discurso como um conjunto de enunciados verbais e não verbais, no qual os interlocutores interagem por meio de enunciações que expressam saberes, crenças, ideias e argumentos. Nessa acepção, fica claro que todo enunciado requer a presença de outro na enunciação, para assim instaurar o próprio discurso e faz sentido por meio da interação nos mais diversos contextos e níveis sociais.

O discurso enquanto voz social, é construído a partir da posição em que o sujeito ocupa no contexto em que vive e através da mobilização dos diferentes conhecimentos. É sempre relacionado dialogicamente ao discurso do outro, repleto de entonações, conotações e juízos valorativos. Sendo assim,

o discurso contribui para definir o seu contexto e pode modificá-lo ao longo de uma enunciação [...]. O discurso dispõe um "centro dêitico", fonte de pontes de referência de pessoa, tempo espaço; mas supõe também a atribuição de responsabilidade dos enunciados a diversas instâncias usadas na enunciação (MAINGUENEAU, 2018, p. 42).

Consoante o exposto, os discursos denotam as posições de sujeitos, as quais são determinadas conforme a sua formação discursiva. Trata-se do efeito de sentido entre os interlocutores, das palavras em movimento, do texto em curso. Assim, “o sentido que se trata aqui é continuamente construído no interior de práticas sociais

determinadas" (MAINGUENEAU, 2015, p. 29). Assim, dizer que o discurso produz sentido, que, por sua vez, expressa posições sociais, culturais e ideológicas do sujeito por meio da linguagem. Isso porque nela, há sinais da presença tanto de discursos como das relações sociais que contribuem para instaurar certos efeitos de sentido.

É pertinente destacar, conforme Orlandi (2007, p. 15) que "o discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando", por exemplo, a relação entre palavra e efeito de sentido se estabelece diante do contexto em que o dizer se materializa.

Dessa forma, o discurso constitui-se de uma prática, não se trata apenas de representação do mundo, mas, sobretudo, de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. É importante considerar que essa significação não é apenas uma troca de informações, mas um movimento de transmissão no qual cada sujeito transmite a sua maneira de ver o mundo. É pertinente ressaltar as contribuições de Widdowson (2007, p. 6), quando afirma que:

as pessoas produzem textos para fazer passar uma mensagem, para exprimir ideias e crenças, para explicar algo, para levar outras pessoas a fazer certas coisas ou pensar de certa maneira, e assim por diante. Pode-se designar este conjunto complexo de objetivos comunicacionais como o discurso que sustenta o texto e é o motivo principal da sua produção. Mas, finalmente, são os leitores ou ouvintes que devem construir o sentido a partir do texto, para fazer dele uma unidade comunicacional. Em outros termos, eles devem interpretar um texto como um discurso que faça sentido para si.

Portanto, o texto é a materialização do discurso por meio de expressões verbais e não verbais. Vemos, pois, que o mesmo discurso pode ser manifestado por diversos textos. Logo, o fato que as condições de intertextualidade recebem um acréscimo com a incorporação da ideologia, dos lugares sociais, dos conhecimentos da língua e das coisas do mundo. Dito de outra forma, o texto não é objeto final, constitui-se uma unidade que permite acesso ao discurso. É preciso ressaltar, ainda, que é na relação com outro discurso (levando em consideração a exterioridade) que o sentido será dado a um discurso.

2.2 Processos intertextuais e interdiscursivos na produção de sentido

Nossa comunicação é mediada por textos construídos reconstruídos em outros textos, por vezes nem percebendo o processo de significação e de comunicação neles implicados. Nesse processo verifica-se a ocorrência de dois fenômenos linguísticos: a intertextualidade e a interdiscursividade.

A intertextualidade constitui-se pela relação de um texto com outros textos, ou seja, o processo de intertextualidade remete o texto a outros textos de que ele faz parte e aos quais dão origem. Os estudos sobre esse processo têm a sua gênese na década de 60, e o termo foi instaurado por Kristeva (1994). Segundo a autora, “todo o texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis”; “A intertextualidade é a maneira real de construção do texto”.

Em concordância com a autora compreender a intertextualidade é considerar que um texto se inscreve sempre em outros textos. Em outras palavras, a construção de um texto se dá a partir de textos já construídos, seja pelo entrecruzamento, seja pela interpenetração de um texto em outro texto. É pertinente trazer à tona que a intertextualidade pode ser considerada uma propriedade constitutiva do texto. Desse modo, podemos citar as propostas teóricas de Bakhtin (2012), no que se refere ao dialogismo como princípio constitutivo e inerente à linguagem.

Conforme explicado acima, é interessante considerar que a intertextualidade é um processo de interação e intercâmbio semiótico de um texto fonte com um novo texto. Isto é, o texto nasce sempre de outro texto, seja de origem direta ou indireta, há, enfim, um eterno diálogo entre os textos. Por isso, não precisamos de critérios para comprovar que todo texto é intertextual.

Conforme Bazerman (2006), a intertextualidade poderia ser definida como aquilo que envolve as relações explícitas e implícitas que um texto ou enunciado mantém com textos anteriores, sejam eles contemporâneos ou futuros. O autor deixa claro que através dessas relações “um texto evoca não só a representação da situação discursiva, mas também os recursos textuais que têm ligação com essa situação e ainda o modo como o texto em questão se posiciona diante de outros textos e os usa” (BAZERMAN, 2006, p. 92).

Em tese, todo o texto é, então, um objeto heterogêneo que revela uma relação do seu interior com o seu exterior, construído a partir de inúmeras referências

coletadas pelo seu produtor, com as quais ele dialoga, retoma, alude ou se opõe. Neste contexto, podemos afirmar que tudo o que falamos/escrevemos, ouvimos/lemos é intertextual.

É importante ressaltar que elaboração e o entendimento de um texto dependem do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores. Além disso, o reconhecimento da intertextualidade depende do conhecimento prévio do interlocutor. Nesse sentido, Marcuschi (2008, p.132) afirma que “a intertextualidade é um princípio constitutivo que trata o texto como uma comunhão de discursos e não, como algo isolado”.

Mediante a afirmação do autor, podemos afirmar que a intertextualidade pressupõe que leitor faça a ativação do conhecimento sobre determinado assunto que lhe permitirá realizar as inferências necessárias para que possa relacionar diferentes partes do texto num todo coerente. Segundo Antonini (2006, p. 58) "a intertextualidade fala uma língua cujo vocabulário é a soma dos textos existentes". Assim, elaboração e entendimento de um texto dependem do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores.

Desse modo, a melhor maneira de compreender esse processo é considerar que todo o texto é heterogêneo, que tem relação com outros textos que lhe dão origem. Seja porque, há alusão ou oposição, seja porque ocorra um diálogo ou retomada em contato com outro texto.

Nesse contexto, Koch (2009, p. 42) afirma que “a intertextualidade compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relação que um texto mantém com outros textos”. Essa relação pode ocorrer de forma explícita e implícita. Na primeira a intertextualidade ocorre por meio menção do texto com o qual se relaciona, correspondendo a elementos que nos são fornecidos na superfície textual; já na segunda não há citação do texto trazido para o embate, nessa situação há a necessidade da ativação da memória enciclopédica para que o leitor estabeleça a relação intertextual.

Dado o exposto Koch (1997), conceitua a intertextualidade como critério de textualidade de considerável relevância para a produção de sentido dos textos. Para a autora,

na intertextualidade, a alteridade é necessariamente atestada pela presença de um intertexto: ou a fonte é explicitamente mencionada no texto que o

incorpora ou se o produtor está presente, em situações de comunicação oral: ou ainda, trata-se de provérbios, frases feitas, expressões estereotipadas ou formulaicas, de autoria anônima, mas que fazem parte de um repertório partilhado por uma comunidade de fala (KOCH, 1997, p.57).

A autora deixa claro na citação anterior que o texto é um produto predominantemente cultural, por essa razão, possui uma existência que se delimita ao olhar e pela recriação do seu leitor. Desse modo, podemos afirmar que o texto nunca estará pronto, pois cada leitor participa desse processo dialógico com o autor. Por essa razão, é relevante considerar que a leitura só desperta interesse quando o leitor consegue interagir por meio da ativação dos diversos níveis de conhecimento, sendo eles o linguístico, o textual e o conhecimento de mundo.

Com relação ao processo de interdiscursividade podemos dizer que remete à ideia de um atravessamento do interdiscurso na superfície do texto (onde se visibiliza a intertextualidade) e está ancorado na memória discursiva. Partindo desse pressuposto, Ferreira (2001 p. 6), afirma que:

o interdiscurso compreende o conjunto das formações discursivas e se inscreve no nível da constituição do discurso, na medida em que trabalha com a resignificação do sujeito sobre o que já foi dito, o repetível, determinando os deslocamentos promovidos pelo sujeito nas fronteiras de uma formação discursiva. O interdiscurso determina materialmente o efeito do encadeamento que aparece como o puro “já dito”.

Neste sentido, as relações interdiscursivas aproximam e/ou confrontam discursos com discursos, conduzindo-os as contexturas de formulações do dizer. Posto que, o interdiscurso é um fenômeno produtor de efeitos de sentido, não é, portanto, diretamente observável. Podemos dizer que ele se constitui na esfera das desigualdades, das contradições, da heterogeneidade, ou seja, o sujeito pensa que sabe o que diz, mas não tem controle sobre os sentidos que se constitui nos seus enunciados. Neste contexto Orlandi (2015, p. 28), afirma que:

os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação a dizer com a sua exterioridade, as suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele (ORLANDI, 2015, p.28).

Diante disso, vale considerar que enquanto sujeitos dos discursos contribuimos para a significação das palavras, isso porque o efeito de sentido de um texto não depende da vontade individual do sujeito, mas se inscreve no percurso de sentidos dos dizeres, na memória discursiva. “E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, num momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras” (ORLANDI, 2001, p. 33 - 34).

Diante do exposto podemos dizer que o interdiscurso se configura no discurso que remete a diferentes discursos. Assim, temos a retomada de diversos discursos perpassando na constituição de determinado discurso e na construção do seu sentido. Como encontrado em Bakhtin (1992, p. 319), " todo discurso dialoga com outros discursos, toda a palavra é cercada de outras palavras ", por exemplo, a construção de um discurso se dá a partir de outros discursos levando em consideração a formação ideológica tanto do locutor quanto do interlocutor.

Isso nos permite citar as contribuições de Bakhtin (1997, p.294-295), quando afirma que:

o enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo “dixi” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou. Essa alternância dos sujeitos falantes que traça fronteiras estritas entre os enunciados nas diversas esferas da atividade e da existência humana, conforme as diferentes atribuições da língua e as condições e situações variadas da comunicação, é diversamente caracterizada e adota formas variadas. É no diálogo real que esta alternância dos sujeitos falantes é observada de modo mais direto e evidente; os enunciados dos interlocutores (parceiros do diálogo), a que chamamos de réplicas, alternam-se regularmente nele. O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva.

Desse modo, enquanto o processo de intertextualidade ocorre por meio da materialização das relações discursivas por meio de textos, a interdiscursividade, constitui-se por meio da relação dialógica entre enunciados carregados de sentido. Para Courtine (2016), o enunciado forma-se a partir de dois níveis: o interdiscurso (eixo vertical) e o intradiscurso (eixo horizontal). Assim, o intradiscurso e o interdiscurso são conceitos relacionados a diferentes níveis de articulação dos

enunciados. Ou seja, para o autor, intradiscurso caracteriza-se como o lugar onde se realiza a sequência dos elementos do saber. Nesse eixo se dá a formulação do enunciado na ordem da língua, também chamado eixo da atualidade, em oposição ao eixo da memória (interdiscurso).

Portanto, podemos identificar uma aproximação intertextual explícita entre algumas produções, sem que a relação interdiscursiva entre elas seja de convergência e identificação. Isto é, os processos da intertextualidade e da interdiscursividade podem diferir dentro de uma mesma leitura a ser feita. E nisso reside a ampliação da capacidade leitora, objetivo da abordagem.

3- GÊNERO DISCURSIVO: TIRA EM QUADRINHOS E O LIVRO DIDÁTICO

Nesta seção, caracterizamos os gêneros discursivos com ênfase na tira em quadrinhos, destacando seu caráter linguístico e discursivo, essenciais à produção de efeitos de sentidos. Nela apresentamos, também, uma breve análise da forma em que ensino da leitura é proposto pelo Livro Didático, Conexão e Uso, mais especificamente, sobre quais as propostas de leitura para o gênero discursivo tiras em quadrinhos.

3.1 Breve histórico das tiras em quadrinhos.

De acordo com Ramos (2009), tiras em quadrinhos constituem-se como um texto curto, no formato retangular, vertical ou horizontal com um ou mais quadrinhos, com recursos multimodais próprios - como linguagem verbal e não verbal, balões, onomatopeias, metáforas visuais, figuras cinéticas etc. Seus desenhos e texto agrupam cenários, personagens e ações concernentes ao universo do seu público leitor, ou seja, os assuntos tratados nas tirinhas podem ter a leveza e a ludicidade que encantam crianças e adolescentes, mas também podem mergulhar na densidade de temáticas adultas e complexas, apresentando desfechos inesperados.

O surgimento e desenvolvimento das HQ é uma narrativa extraordinária. Esse gênero discursivo surgido no final do século XIX, que relaciona linguagem verbal e não verbal é capaz de ativar a realidade social, envolvendo diversas temáticas tais como, políticas e entretenimento. Seus principais suportes são jornais impressos, revistas, ambientes digitais e editoriais. Nos últimos anos, temos notado um avanço significativo quanto ao uso desse gênero discursivo, seja para leitura e análise linguística, oralidade, escrita ou mesmo para transmissão de conteúdos em todas as disciplinas escolares com ênfase na Língua Portuguesa.

De acordo com Vergueiro e Ramos (2018, p. 9), "houve um tempo, não tão distante assim, em que levar revistas em quadrinhos para a sala de aula era motivo de repreensão por parte dos professores". Essas publicações eram interpretadas como leitura de lazer e, por isso, superficiais e com conteúdo aquém do esperado para a realidade do aluno.

A mudança mais significativa quanto ao uso das HQ no ambiente escolar, ocorreu em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)

que, em seu texto, denota que a necessidade do conhecimento de formas contemporâneas de linguagem. No entanto, a oficialização dos quadrinhos institucional enquanto um gênero relevante ao ensino, ocorreu em 1997 com a elaboração dos PCN, criado com objetivo de orientar as práticas pedagógicas na escola, tornando-se um referencial a ser adotado pelos educadores da educação básica. A partir daí as HQ ganharam maior espaços nas escolas e na sala de aula, muitos educadores adotaram o gênero na expectativa de agregar-lhes valor por meio da criatividade e empenho de seu trabalho docente com o intuito de aprimorar habilidades para a (re)construção do conhecimento dos alunos.

Uma das propostas dos PCN de Língua Portuguesa é que o ensino seja transmitido por meio dos gêneros do discurso, considerando as situações de comunicação e modo em que os discursos se organizam, as finalidades colocadas, ou ainda os possíveis conhecimentos compartilhados e não compartilhados pelos interlocutores. Nesse sentido, a proposta dos PCN para um ensino e aprendizagem sob a ótica da teoria dos gêneros discursivos, teve relevante influência de Bakhtin (1992) que conceituava os gêneros discursivos como tipos textuais relativamente estáveis, concretizados por indivíduos em situações práticas de interação sócio comunicava.

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...) a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas (...) cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p.290).

Logo, a interação com o texto constitui um jogo complexo no qual os sujeitos da linguagem realizam a (re)construção dos seus dizeres, valendo-se de processos intertextuais /interdiscursivos e de diferentes modalidades da linguagem como instrumento revelador de suas impressões, crenças e valores. As histórias em quadrinhos é uma forma narrativa, que une linguagem não verbal e com grande potencial criativo que apresenta discursos sobre modelos de comportamentos dos sujeitos numa sociedade, conforme pode ser percebido na ilustração abaixo:

Figura 1. Menino Maluquinho



Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/339529259379218634/>

Na tira o agitado e criativo, Menino Maluquinho, famoso personagem criado por Ziraldo apronta mais uma das suas brincadeiras, com sua mãe, Naná. O cenário da tira nos remete a uma cena comum, de organização de uma lista de supermercados. Ao observarmos a resposta da mãe associada à leitura do terceiro quadrinho percebemos que o menino faz uma tentativa de convencer a sua mãe de que bala e chocolate são de primeira necessidade. Ao citar o Congresso e as emendas, a personagem demonstra a crença de que o Congresso é o lugar em que se pode atender as necessidades pessoais por meio da criação de emendas. Assim, os recursos verbais não verbais da linguagem, contemplados no texto, apresentam um diálogo carregado de ideologias, de expressividade opinativas de representação da realidade.

As HQ têm muitas caras e formatos. De acordo com Brandão (2016), os tipos mais conhecidos são: gibi, tira, página dominical, fanzine, revista em quadrinhos, álbum ou novela gráfica, e Webcomics, conforme discriminação:

- a) **Tira:** popularizou-se por meio dos jornais. Normalmente em formato horizontal e com uma divisão entre dois a cinco quadros, o autor apresenta uma pequena história fechada (com humor ou não) ou um capítulo de uma história maior serializada.
- b) **Página dominical:** um espaço maior que a tira diária. Havia a tradição de os jornais, aos domingos, publicarem suplementos de quadrinhos. Daí o seu nome.
- c) **Fanzine:** publicação artesanal e independente. Uma junção das palavras inglesas *fanatic* e *magazine*. Inicialmente, surgiu como publicação de fãs-clubes de ficção científica. É normalmente reproduzido em fotocópias, sem fins lucrativos, e com total liberdade editorial. Pode abranger qualquer tema, inclusive histórias em quadrinhos, claro. Muito popular.
- d) **Revista em Quadrinhos:** os tamanhos conhecidos como formatinho (13x21cm), comic book (17x26cm) e magazine (20x26,- 5cm) são os mais comuns para revistas em quadrinhos. Elas se tornaram muito populares em nosso país por serem facilmente encontradas em bancas e revistarias, pela

leitura prazerosa e pelas suas características estéticas. Os gêneros de super-heróis, de humor e o infantil dominam o mercado.

e) Álbum ou Novela Gráfica: em inglês, conhecido como *graphic novel*. O termo foi popularizado pelo quadrinista Will Eisner em sua obra *Um Contrato com Deus* (1978). Editorialmente, se parece muito com o formato de livro, um romance, por exemplo. O álbum tem maior número de páginas do que uma revista em quadrinhos comum, podendo ter uma lombada quadrada ou não, apresentando uma história mais densa e muitas vezes mais sofisticada. A maioria dessas obras é dedicada a um público mais maduro, embora exista *graphic novel* para crianças e adolescentes.

f) Webcomics: quadrinhos publicados na internet. Um meio muito eficiente e democrático de novos autores mostrarem seu trabalho e formarem público.

Desse modo, as histórias em quadrinhos constituem um gênero discursivo que pode ser usado para entreter, informar e, também, educar. Elas permitem abordar diversos temas, que possibilitam o despertar do senso crítico e um olhar diferenciado para a realidade. Assim, os assuntos tratados nos quadrinhos podem ter a leveza e a ludicidade que encantam crianças e adolescentes, mas também podem mergulhar na densidade de temáticas adultas e complexas, pois,

[...]palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente – a interligação do texto com a imagem, existente nas histórias em quadrinhos, ampliam a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos, isoladamente, teria dificuldades para atingir. Na medida em que essa interligação texto/imagem ocorre nos quadrinhos com uma dinâmica própria e complementar, representa muito mais do que o simples acréscimo de uma linguagem a outra – como acontece, por exemplos nos livros ilustrados -, mas a criação de um novo nível de comunicação, que amplia a possibilidade de compreensão do conteúdo por parte dos alunos (VERGUEIRO, 2004, p. 22)

Dentre as formas mais conhecidas das HQ, escolhemos trabalhar com as tiras, por se tratar de um texto que embora seja curto é dotado de recursos gráficos e linguísticos, que chamam a atenção de leitores de várias idades. Somado a isso, enquanto produção artística e cultural, esse gênero tem o poder de ativar as memórias discursivas do sujeito, possibilitando a reflexão sobre ideologia, valores, atitudes e riqueza sócio-histórica e cultural, a qual contribui de modo relevante para construção dos sentidos dos textos, sendo, portanto, uma forma narrativa, de relevante potencial criativo, como afirma Dikson (2018, p. 38):

As HQ são uma forma de escrita que possui peculiaridades bem consistentes. Trata-se de um lugar muito interessante e bem particular, em que o espacial, o verbal e o imagético- imbricados com a bagagem sociocultural daquele que lê/escreve- fazem as HQ ganharem forma de narrativa em ação, com construção de sentidos advinda das amarras entre cenas e o discurso por elas carregados.

Por fim, podemos afirmar que as histórias em quadrinhos no formato de tiras representam um meio de comunicação capaz de integrar elementos linguísticos e semióticos essenciais à produção de sentido e construção de conhecimentos relacionados ao funcionamento do tipo de linguagem inerente a esse gênero. Dito de outra forma, a percepção estética e o esforço intelectual decorrentes da leitura desempenham papel relevante na comunicação humana: o esboço iconográfico quando incorporado à língua escrita resulta na seleção de significante e significado por parte do leitor para o desenvolvimento de novos sentidos discursivos atrelados ao uso consciente destes elementos pelo produtor.

3.2- História em quadrinhos e ética: por uma leitura cidadã

A ética está relacionada à natureza humana e refere-se ao comportamento humano ao longo dos tempos de acordo com a dimensão cultural de cada povo, que ao longo da história o significado de ética foi ganhando novos conceitos, isso implica dizer que ética não é nada pronto e acabado, visto que ela ganha novos sentidos conforme a cultura, contexto e situações com as quais estamos expostos. ou seja:

A ética possibilita análise crítica para atribuição de valores. Pode ser ao mesmo tempo especulativa e normativa, crítica da heteronomia e da anomia e propositiva na busca da autonomia. Por isso, a ética possibilita o desenvolvimento de valores, mas pode ser também o espaço da transgressão, quando valores impostos pela sociedade se configuram como instrumentos de repressão, violência e injustiça. (SEED, 2002, p. 57)

Considerando que a ética está relacionada à liberdade de escolha, pretendemos, nesse trabalho, abordar a ética a partir da premissa que a nossa convivência socioeducacional pode ser diferente e melhor do que ela é, desde que a ética seja aplicada com foco na inteligência compartilhada a serviço do aperfeiçoamento da convivência, pois, “a ética é uma plantinha frágil que deve ser regada diariamente” (CORTELLA, 2010, p.107). A esse respeito, os PCN orientam que:

ao lado do trabalho de ensino, o convívio dentro da escola deve ser organizado de maneira que os conceitos de justiça, respeito e solidariedade sejam vivificados e compreendidos pelos alunos como aliados à perspectiva de uma “vida boa”. Dessa forma, não somente os alunos perceberão que esses valores e as regras decorrentes são coerentes com seus projetos de

felicidade como serão integrados às suas personalidades: se respeitarão pelo fato de respeitá-los. (PCN 1997, p.55)

Dado o exposto, ressaltamos a relevância da realização de atividades de leitura que permitam aos alunos a percepção da atualidade, representação do mundo, por exemplo, envolver os alunos em debates é oportunizar formação de cidadãos comprometidos, ousados, críticos e corajosos capazes de lutar por seus direitos, por causas significativas e por uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, o trabalho com tiras que abordam a ética, permitem muitas formas de trabalho conforme orientação dos PCN de Língua Portuguesa (1998, p. 40) visam à:

possibilidade de poder expressar-se autenticamente sobre questões efetivas; a diversidade dos pontos de vista e as formas de enunciá-los; a convivência com outras posições ideológicas, permitindo o exercício democrático; os domínios lexicais articulados às diversas temáticas.

Neste contexto, um grupo de editores brasileiros de revistas de histórias em quadrinhos elaboram um Código de Ética dos Quadrinhos, que apresentava 18 normas, das quais destacamos as seguintes,

- 1.as histórias em quadrinhos devem ser um instrumento de educação, formação moral, propaganda dos bons sentimentos e exaltação das virtudes sociais e individuais.
- 3 é necessário o maior cuidado para evitar que as histórias em quadrinhos, descumprindo sua missão, influenciem perniciosamente a juventude ou deem motivo a exageros da imaginação da infância e da juventude.
4. As histórias em quadrinhos devem exaltar, sempre que possível, o papel dos pais e dos professores, jamais permitindo qualquer apresentação ridícula ou desprimorosa de uns ou de outros.

Neste sentido, o uso das histórias em quadrinhos em sala de aula é um forte e pertinente apoio didático que possibilita o resgate das memórias socioculturais de um determinado contexto, ou seja, elas, são produzidas a partir da realidade, mas em forma crítica e humorista. Assim, o trabalho com as tiras pode "aprimorar a compreensão de mundo, de ideias, de posicionamentos, de inter-relações com a realidade de apreensão de costumes e culturas." (DIKSON, 2018, p. 49).

Diante destes pressupostos, é pertinente que as tiras ganhem maior espaços nas escolas, nas aulas de Língua Portuguesa, por educadores empenhados a agregar-lhes valor por meio da criatividade e empenho de seu trabalho docente e pelos alunos, com o intuito de aprimorar habilidades para a (re)construção do conhecimento.

3.2- As tiras no Livro Didático: Conexão e Uso

O contexto histórico aponta algumas mudanças na educação no que se refere a conceitos, métodos, instrumentos, que favoreça o processo ensino- aprendizagem, essas mudanças têm relação direta com o livro didático, por ser ele, inegavelmente, quem oferece a maioria dos textos para o trabalho com a leitura dos alunos em sala de aula. Sobre o ensino da leitura na escola, orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais que o aluno deve ser levado a compreender a leitura em suas diferentes dimensões “o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler.” (BRASIL, 19 98, p.51).

Em tese, para que o aluno se torne um leitor, as atividades propostas devem proporcionar a leitura de textos com objetivos diferentes. Caso contrário, o texto seria apenas um produto acabado. Desse modo, é importante considerar que ao conceber a leitura como coprodução de sentidos, seja porque consideram-se: autor e leitor como partes constitutivas da comunicação verbal, seja nesse caso a compreensão de um texto como parte preparatória da atitude responsiva ativa do leitor.

Nessa perspectiva, leia-se o que diz Bakhtin (1992, p. 290):

numa concepção sociocognitivo-interacional de língua que privilegia os **sujeitos e os seus conhecimentos em processo de interação**. o lugar mesmo de interação — como já dissemos — é o texto cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto, as “**sinalizações**” **textuais** dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que durante o processo de leitura, deve assumir uma atitude “**responsiva ativa**”. Em outras palavras, espera-se que o leitor, concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as, etc., visto que “toda a compreensão é preche de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz” (grifos nossos).

podemos perceber, dessa forma que o autor de um texto não espera apenas a compreensão por parte do leitor esta é apenas a primeira etapa do processo na realidade da comunicação. O que se espera é uma resposta, isto é, não uma reprodução dos pensamentos e ideias do autor, mas “uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução”.

Mediante o exposto acima, podemos afirmar que é por essa resposta que o leitor pode ser visto como sujeito ativo, pois, segundo Bakhtin (2003 p.271), “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou

discordo dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo". Podemos dizer que a leitura é um processo complexo.

Neste contexto, Solé (1998, p.93-101), aborda alguns objetivos para a leitura: "Ler para obter uma informação, ler para seguir instruções, ler para obter uma informação de caráter geral, ler para aprender, ler para revisar um escrito próprio, ler por prazer, ler para comunicar um texto a um auditório, ler para praticar a leitura em voz alta e Ler para verificar o que se compreendeu".

Uma maneira de compreender esse processo é considerar que diante da diversidade de objetivos específicos apresentados, podemos afirmar que o próprio texto oferece diferentes possibilidades e limitações as quais se concretizam mediante as estratégias e objetivos contemplados no ato da leitura. Diante de tal cenário, Solé (1998, p.18), afirma que "a aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição". Dessa forma, baseando-se nas palavras da autora, oferecer ao aluno diversas possibilidades de leitura é proporcionar que ele saiba por que está lendo, permitindo que o ato de ler não ocorra apenas pela institucionalização da obrigação de ler na escola, mas tenha sentido para a sua vida.

Desse modo, consideramos, o livro didático um instrumento, capaz de fornecer uma grande diversidade de textos para a realização de atividades de leitura. Por isso, cabe ao livro didático oferecer objetivos de leitura para os textos que apresenta ao aluno, o que, conseqüentemente, proporcionará que o aluno também tenha objetivos para a leitura que realiza fora da sala de aula, por exemplo.

Segundo Vergueiro (2004) as tiras em quadrinhos pode ser utilizado com diversos objetivos de ensino: seja para debate acerca de um assunto polêmico, para refletir sobre os contextos de produção ou até mesmo para introduzir um assunto. Trata-se inegavelmente de saber aproveitar os inúmeros recursos advindos desse gênero. Sob essa ótica, Marcuschi (2003, p. 35) afirma que:

[...] O trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos do dia a dia. Entretanto, esse fato parece estar sendo negligenciado na maioria dos livros didáticos de Português. Isso porque os gêneros apresentados em alguns LDPs são trabalhados de forma repetitiva e aparecem, muitas vezes, como meros enfeites e diversão para o aluno.

O autor deixa claro que, o uso dos Gêneros textuais/discursivos nas aulas de língua portuguesa favorece a troca de informações e cultura e conseqüente

possibilita um trabalho que valoriza contexto sócio-histórico do aluno de modo a priorizar sua postura de interlocutor do discurso.

De acordo com Dell'Isola (1996, p. 73):

A leitura acontece ao desencadear-se o processo criativo em que sujeito e linguagem interagem permanentemente, uma vez que o texto nunca está acabado, não é produto, antes, dispositivo de produção. [...]. A leitura produto é pessoal, individual, determinada pelas condições sociais, culturais, históricas, afetivas e ideológicas do leitor, portanto, é variável, porque o texto apresenta lacunas que convidam o leitor a preenchê-las. Nesse processo ativo, os espaços textuais serão ocupados pelo eu /sujeito /leitor /ser do mundo a seu modo: ele pode produzir do mesmo texto diferentes leituras, passíveis de variação de momento para momento, pois a relação leitor /mundo /contexto também é passível de mudanças (as novas experiências pessoais interferem nas impressões que se têm sobre a realidade, sobre o modo de ver, de estar e viver no mundo).

O ensino através dos gêneros discursivos constitui-se uma ferramenta útil para o ensino de língua portuguesa. Nesse contexto, a presença das tiras em quadrinhos é bastante recorrente no Livro Didático de língua portuguesa. É comum nos depararmos com situações em que esse gênero é abordado como um texto recreativo ou que elas são utilizadas como pretexto para explorar aspectos relacionados a gramática. É válido considerar que o uso das tiras na sala de aula só tem relevância se estiver integrada a uma proposta que conduza os alunos aquisição de pistas que podem direcioná-los a perceber os efeitos de sentidos, bem como as marcas estruturais e ideológicas desse texto.

Assim, é importante abordar as tiras de modo a despertar no aluno o conhecimento maior sobre o gênero bem como o seu contexto de produção. Sob essa ótica, ganha particular relevância trabalhar a inúmeras formas de representação dos discursos advindos desse gênero. De acordo com Dikson (2018, p. 49):

é necessário utilizá-las em atividades de criação, de leitura, de aprimoramento e aquisição de escrita, de compreensão de mundo, de ideais, de posicionamentos, de inter-relação com realidade, de apreensão de costumes e posturas, dentre infindáveis outras.

Conforme mencionado, é interessante afirmar que não há limites quanto ao uso das tiras em quadrinhos na sala de aula, mesmo assim, as tiras ainda são utilizadas de maneira superficial e não aprofundada.

Embora as autoras do material didático afirmem que "o projeto da coleção desenvolve-se no bojo de uma concepção de linguagem que tenha a língua como fenômeno integrado ao universo cultural e histórico social"(DELAMNTO, 2018, p.18)

Na análise realizada, constatamos que o tratamento dado as tiras em quadrinhos não condizem com a concepção adota, posto que, ao analisar onde são localizadas as tiras em quadrinhos e o que se propõe a partir delas, constatamos que elas fazem parte da seção, reflexão sobre a língua, destinada especificamente para o trabalho com a gramática.

As vinte e oito (28) ocorrências de tiras em quadrinhos que integram o Livro Didático Conexão e Uso, são de séries famosas, por exemplo, O menino maluquinho, Recruta Zero, Charlie Brown e Snoopy, Laerte. Com relação ao contexto discursivo que envolve o gênero, o livro traz modelos engessados de leitura (ler para responder uma questão gramatical), além disso, não existe um tratamento relevante no que se refere aos aspectos discursivos das tiras, e que as propostas de atividades se configuram como pretexto para o ensino de regras e normas da língua. Ou seja, as atividades dão ênfase questões gramaticais e questões relacionadas ao humor e ironia, contradizendo as orientações de Ramos (2019, p. 34), "qualquer atividade atrelada as tiras devem articular o processo de leitura com a compreensão textual".

As imagens a seguir, servem para exemplificar o modo como as tiras são abordadas no livro.

Figura 2. Tira como pretexto para o ensino da gramática

1. d) Primeiro vem o predicado: **sobem** (os preços); depois, os termos a que os verbos se referem, o **picolé** e o **chiclete**, que são o sujeito da oração. Resposta pessoal.

A posição do sujeito na oração

Sujeito posposto

1. b) Pelas palavras do menino nos primeiros quadrinhos, o leitor julga que o personagem está apresentando um telejornal. Mas, no último quadrinho, quebra-se essa impressão quando, pela fala do pai e da mãe, descobrimos que o garoto estava respondendo a uma simples pergunta como se estivesse transmitindo notícias.

1. Leia.



ZIRALDO. As melhores tiradas do Menino Maluquinho. São Paulo: Melhoramentos, 2000.

a) As "notícias" que o Menino Maluquinho apresenta estão relacionadas a que contexto?
As notícias estão relacionadas ao cotidiano do menino, ao contexto em que ele vive – quintal, escola, o valor das guloseimas de que gosta.

b) Como é comum nas tiras, aqui o humor é provocado por um final inesperado. Explique como isso acontece.

c) Releia uma das "notícias" contadas pelo Menino Maluquinho.
Professora dá prova surpresa [...]!

I. Nessa oração, o que vem primeiro: o predicado ou o sujeito? O **sujeito da oração, professora**.

II. Esse sujeito aparece antes ou depois do respectivo verbo? **antes**

d) Na frase "Sobem o picolé e o chiclete", o que vem primeiro: o sujeito ou o predicado? Em sua opinião, por que Maluquinho emprega o sujeito nessa posição?

Fonte: LD, Conexão e Uso, 7º Ano, p. 186.

Embora a tira apresente uma ótima opção para o trabalho com a temática, convivência familiar e com a intertextualidade por meio da identificação do gênero manchete, além do interdiscurso no que se refere a forma em que o menino responde

ao seu pai, podemos notar que o objetivo principal das atividades foi trabalhar o conteúdo, posição do sujeito na oração.

Figura 3 Tira como pretexto para ensinar as conjunções

4. Leia a tira do gato Garfield a seguir.



4. a) Da satisfação/alegria do primeiro quadrinho, Jon passa à surpresa e, por fim, ao aborrecimento. O personagem pensa que o gato trouxe o jornal por cortesia e fica satisfeito, mas isso muda ao perceber a chantagem; ele fica zangado.

4. b) Resposta pessoal. Possibilidade: No gênero HQ, predominam as frases curtas, que geralmente aparecem em períodos simples para facilitar a agilizar a leitura.

DAVIS, Jim. *Garfield: um gato de charme*. Porto Alegre: L&PM, 2011. v. 7. p. 43.

a) Descreva as alterações na expressão de Jon em cada quadrinho e explique por que essas mudanças ocorrem.

b) Nos balões de fala e de pensamento, há mais períodos simples do que compostos. Em sua opinião, por que isso acontece?

c) No primeiro balão de pensamento de Garfield, uma mesma conjunção aparece duas vezes, formando um período composto com a conjunção **ou**. Se a primeira ocorrência dessa conjunção fosse excluída, o texto provocaria o mesmo efeito de sentido? Explique.
O sentido não se alteraria, permaneceria a ideia de que o gato está impondo uma condição. A conjunção **ou** repetida reforça a ideia de que Garfield não dá duas possibilidades: Jon não terá o jornal se não oferecer um bom café da manhã.

282 Unidade 7

O discurso da tira marca a interdiscursividade quando insere a máxima “nesse mundo nada é de graça. Conforme Kristeva (1967), o discurso (o texto) é um cruzamento de discursos (de textos) em que se lê, pelo menos, um outro discurso (texto). Assim, compreendemos que é através da construção do texto (materialidade do discurso), que constituímos a ideia de intertextualidade que está presente na tira.

4. Observe agora como as preposições ajudam a criar diferentes sentidos em um texto. Leia a tira abaixo.



ZIRALDO. *O Menino Maluquinho*, 1ª out. 2008. Disponível em: <<http://omeninomaluquinho.com.br/PaginaTirinha/PaginaAnterior.asp?da=01102008>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

a) O humor da tira é produzido por uma troca de palavras. Qual é essa troca?
O **de**, em “de cama”, é trocado por **na**, em “na cama”.

b) O que a mãe parece indicar, no primeiro quadrinho, quando explica que o menino “está de cama”? *Que o filho está doente.*

c) No segundo quadrinho, ela faz uma correção em sua fala. Que correção é essa?
Troca a preposição de por na (em + a).

d) Por que ela teria feito essa correção? *Possivelmente para mostrar que o menino não parece doente, apesar de estar na cama.*

e) O que justifica essa avaliação da mãe? *As palavras de alegria do menino, as interjeições usadas, seu pulo.*

A tira narra uma situação que remete a uma travessura da infância, fingir estar doente para não ir para escola. No entanto, a proposta didática do livro é pautada apenas nos aspectos gramaticais do texto.

De acordo com a amostragem representadas, percebemos que as propostas de atividades com as tiras em quadrinhos, ignoram o contexto de produção, e o diálogo entre o texto e o contexto sóciohistórico e cultural do leitor, isso impede que o aluno desperte tanto um maior interesse pelo conhecimento sobre o gênero como as temáticas nele contempladas.

Assim, é necessário explorar bem os recursos advindos da tira, tais como, o significado das cores, formato dos balões, humor crítico, onomatopeias, características dos personagens, contexto histórico e suporte. Vê-se, pois, que esses elementos podem e devem ser mais bem trabalhados no livro didático. Logo, é indiscutível o fato que quando explorada de forma adequada a leitura de tiras faz com que o aluno possa construir os sentidos os textos e realize uma leitura mais crítica de outros textos, pois o uso da tira em sala de aula, deve estar atrelada ao processo de leitura e compreensão textual.

4- PERCURSOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, discutimos o tipo de pesquisa que realizamos e sua importância para o cenário educacional atual, com enfoque para a organização da pesquisa-ação e suas etapas. Também apresentamos o percurso metodológico que se deu, a princípio, pela revisão bibliográfica das teorias linguística textual e da análise do discurso, por meio da aplicação de quatro oficinas pedagógicas. Ademais, a análise do material obtido, com ênfase nos objetos dos conhecimentos contemplados nas oficinas pedagógicas.

4.1 Caracterização da pesquisa.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa pode ser definida como o procedimento lógico e ordenado que tem como desígnio proporcionar respostas aos problemas que são propostos. Assim, pesquisar é definir e analisar um problema de forma crítica e reflexiva objetivando métodos para sua resolução.

Mediante a tais pressupostos, o autor ainda afirma que “a pesquisa se desenvolve ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados” (GIL, 2002, p.17). Dessa forma, podemos concluir que, para cada problema existe um tipo de pesquisa, a qual é definida mediante os propósitos do seu pesquisador.

A pesquisa aplicada, por exemplo, gera conhecimentos para aplicação prática focados na resolução de problemas específicos. Conforme Thiollent (1997), a pesquisa aplicada, preocupa-se com a elaboração de diagnósticos, identificação de problemas com objetivo de solucioná-los. Assim, é imprescindível a mobilização de diversos conhecimentos, métodos e técnicas com intuito de articular teoria e prática.

Sob esse ponto de vista é importante destacar que na busca para atingir o objetivo proposto de forma mais eficiente, será utilizada, em nossa pesquisa, a abordagem qualitativa para tratamento dos dados devido à interpretação que se fará acerca das fontes bibliográficas.

Ainda sobre as abordagens de pesquisa, Minayo (2003) enfatiza que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das

relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nesse sentido, buscando ser desenvolvida e classificada de forma que fosse possível atingir o objetivo proposto de forma mais eficiente.

Por conseguinte, destacamos que, em nossa pesquisa, buscamos a integração dos pressupostos teóricos e da prática docente de modo a criar o compromisso e possibilidades para o mudar o atual cenário educacional no que se diz respeito, aos processos de leitura e produção de sentido.

Como instrumento para coleta de dados, utilizamos um levantamento das ocorrências do gênero em estudo, a fim de diagnosticar como as tiras se apresentam no LD *Conexão e Uso* e quais as propostas de atividades mais recorrentes no material de estudo.

Durante essa busca, foram selecionadas, no total, 28 tiras sobre diversas temáticas, das quais selecionamos três, as quais consideramos como *corpus* sustentação para realização da pesquisa. Utilizamos como critério de seleção, as tiras que contemplam a presença de valores sociais, culturais, humanos e de diferentes visões de mundo, de modo a favorecer o reconhecimento dos múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas. Além disso considerar contexto social e histórico de sua produção.

Com os dados captados, (28 tiras) foi possível o planejamento de uma proposta de intervenção, utilizada para integrar os pressupostos teóricos e a prática docente Através da estratégia metodológica: oficinas pedagógicas.

Nesse contexto, “é pertinente dizer que a oficina é um tempo e um espaço para a aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilibrações que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer” (VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p. 11).

Portanto, foram elaboradas três oficinas de leitura, organizadas metodologicamente a partir de atividades interação e reflexão, relacionadas aos aspectos do contexto de produção dos enunciados, da organização dos discursos e do processo de significação da linguagem, com intuito de possibilitar a formação de um aluno autônomo, independente, sujeito do seu próprio conhecimento.

Esperamos com a realização das oficinas que os alunos reconheçam o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias e que eles

percebam a importância de todos os elementos que compõem um texto de modo a relacioná-los com seus conhecimentos e com os diversos contextos de leitura.

4.2- Oficinas pedagógicas

Podemos conceituar as oficinas pedagógicas como situações de aprendizagens abertas e dinâmicas. Então, é preciso assumir que elas possibilitam a inovação, a troca de experiências e a construção de conhecimentos. Assim, se trata de excelentes estratégias metodológicas para integrar os pressupostos teóricos e prática docente.

De acordo com Paviane (2009), as oficinas oportunizam a apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos de forma ativa e reflexiva. Nesse sentido, as oficinas propiciam a aprendizagem através da reflexão e da articulação dos conceitos teóricos com a realidade vivenciada pelo aluno.

Segundo Vieira e Volquind (2002), por sua vez a oficina é um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto. Por essa razão, podemos caracterizá-las como uma forma de construir conhecimento a partir da ação-reflexão-ação.

Já para Paviani, (2009) a oficina pedagógica proporciona a construção de saberes e as ações relacionadas decorrem, principalmente, do conhecimento prévio, das habilidades, dos interesses, das necessidades, dos valores e julgamentos dos participantes.

O autor deixa claro que as oficinas focam no que os participantes precisam saber, sendo, portanto uma ação centrada no aprendiz e na aprendizagem. É importante ressaltar que por meio da realização de oficinas, é possível levar até os alunos temas atuais, aliando, simultaneamente, teoria e prática, além disso, é uma atividade coletiva que proporciona, não apenas a construção, mas, também, a reconstrução do conhecimento propiciando vivências, diálogos e partilha no processo de aprendizagem.

A utilização de ferramentas para tornar o processo de aprendizagem mais efetiva mostra que é importante a dinamização dos meios de ensino-aprendizagem para o melhor aprendizado dos estudantes. Por essa razão, é relevante transformar

a sala de aula em um espaço de articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concreta. Assim:

Através das oficinas, podemos ensinar de forma mais humanizada, onde a cultura e os valores dos alunos participantes serão respeitados. As oficinas promovem a abertura de um espaço de aprendizagem alternativo. Na oficina surge um novo tipo de comunicação entre professores e alunos. É formada uma equipe de trabalho, onde cada um contribui com sua experiência. O professor é o dirigente, mas também, aprendiz. Cabe a ele diagnosticar o que cada participante sabe e promover o ir além do imediato. Através das oficinas é possível transformar-se o conhecimento científico em saber de ensino (VIEIRA e VALQUIND, 2002, p.17).

Para que a aprendizagem significativa aconteça, é necessário conforme supracitado que sejam propostas atividades bem planejadas com objetivo de estimular o aluno, aguçando a curiosidade, despertando sua atenção para o que vai ser tratado naquele momento.

Segundo Kleiman (2016, p.13) “para construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, o aluno deve conhecer a natureza da tarefa e deve estar plenamente convencido de sua importância e relevância”. Isso implica a existência de elementos motivacionais, tais como técnicas e os procedimentos são bastante variados, incluindo trabalhos em duplas e em grupo para promover a interação entre os participantes, sempre com foco em atividades exequíveis, plausíveis e significativas.

Nesse contexto, propusemos as oficinas de leitura com objetivo de contribuir para formação de leitores eficientes que sejam capazes de ler e não apenas decodificar a leitura, mas construir os sentidos dos textos através da leitura.

De acordo com Koch (2010, p. 8):

Leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção de sentidos.

Por fim, acreditamos que as oficinas de leitura organizadas metodologicamente a partir de situações significativas, permitem a formação de um aluno autônomo, independente, sujeito do seu próprio conhecimento. Logo, é indiscutível que a interação permite a formação de um leitor autorreflexivo.

5- PROPOSTA DE OFICINAS DIDÁTICAS

Nessa seção, apresentamos as propostas de jogos oficinas com tiras em quadrinhos, como uma ferramenta capaz de ativar as memórias discursivas do sujeito por meio dos processos de intertextualidade e interdiscursividade. Logo, os contextos reportados nas tiras, podem contribuir para aprimorar a competência leitora dos alunos, o desenvolvimento do pensamento crítico desses.

5.1- Oficina I: Tudo na vida tem um preço?

Tempo para realização da atividade: 06 h/a

Texto a ser explorado:

4. Leia a tira do gato Garfield a seguir.



© 1979 PANG, INC. All Rights Reserved. 10-29

DAVIS, Jim. *Garfield: um gato de charme*. Porto Alegre: L&PM, 2011. v. 7. p. 43.

4. a) Da satisfação/alegria do primeiro quadrinho, Jon passa à surpresa e, por fim, ao aborrecimento. O personagem pensa que o gato trouxe o jornal por cortesia e fica satisfeito, mas isso muda ao perceber a chantagem; ele fica zangado.

4. b) Resposta pessoal. Possibilidade: No gênero HQ, predominam as frases curtas, que geralmente aparecem em períodos simples para facilitar e agilizar a leitura.

a) Descreva as alterações na expressão de Jon em cada quadrinho e explique por que essas mudanças ocorrem.

b) Nos balões de fala e de pensamento, há mais períodos simples do que compostos. Em sua opinião, por que isso acontece?

c) No primeiro balão de pensamento de Garfield, uma mesma conjunção aparece duas vezes, formando um período composto com a conjunção **ou**. Se a primeira ocorrência dessa conjunção fosse excluída, o texto provocaria o mesmo efeito de sentido? Explique.

O sentido não se alteraria, permaneceria a ideia de que o gato está impondo uma condição. A conjunção **ou** repetida reforça a ideia de que Garfield não dá duas possibilidades; Jon não terá o jornal se não oferecer um bom café da manhã.

282 Unidade 7

Disponível no LD, Conexão e Uso, 7º Ano, página 282.

Quadro 1: Objetos do conhecimento e habilidades (BNCC) Oficina 1

Objetos do conhecimento	habilidades
Participação em discussões orais de temas controversos de interesses da turma e/ou de relevância social	(EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes

	diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.
Efeitos de sentido	(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.
Relação entre textos	(EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.
Relação do verbal com outras semioses	(EF69LP33) Relacionar a linguagem verbal com a linguagem não verbal e híbrida (esquemas, infográficos, imagens variadas etc.) na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica

Fonte: Adaptado BNCC

Objetivos

- ✓ Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias;
- ✓ aguçar o olhar do aluno para os elementos que relacionam texto e imagem em diversos contextos de leitura;
- ✓ Despertar a atenção do discente para a construção de sentidos a partir de imagens e palavras escolhidas pelo autor de uma enunciação.

Estratégias metodológicas

- ✓ Mediação para apreciação crítica dos textos lidos relacionando-os com contexto no qual estão inseridos;
- ✓ Conversar, a partir de elementos temáticos do texto, a respeito de valores sociais, culturais e humanos e sobre diferentes visões de mundo, valorizando a diversidade de saberes e vivências;
- ✓ Apresentação das orientações para a realização das atividades de forma clara e acompanhar a sua execução por etapas, para esclarecer eventuais dúvidas;
- ✓ Levantamento das expectativas e pressuposições a respeito dos sentidos, da forma e da função do texto, considerando os conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático (pré-leitura, realizada de forma oral e coletiva).

Recursos

- ✓ Notebook e projetor multimídia;
- ✓ Gênero textual Tirinha;
- ✓ Caderno, borracha e lápis/caneta para anotações;

Avaliação

- ✓ Observação constante do desempenho dos alunos nas atividades propostas, feitas por meio das fichas de acompanhamento;
- ✓ Elaboração de rubricas de avaliação que permitam, de forma rápida e objetiva, analisar o desempenho dos alunos em determinadas habilidades.
- ✓ Avaliação também do público nas atividades de exposição oral, considerando que o comportamento da plateia (colegas) favorece ou prejudica quem expõe.
- ✓ Seleção e/ou criação de atividades complementares, a serem feitas com ou sem o acompanhamento do professor, pelos alunos que não desenvolveram as habilidades trabalhadas.

Desenvolvimento da oficina

Para essa oficina sugerimos duas atividades, na primeira o objetivo é possibilitar que os estudantes entendam as expressões e contexto da tirinha e que por meio dela se será posto a problematização do tema da aula. Na atividade seguinte, para melhor problematizar a parte discursiva tira, propomos que os alunos façam mini júri, conforme orientações propostas.

Atividade 1.

Juntamente com a tirinha, o livro traz uma atividade que exige dos estudantes algumas reflexões. Pensando nisso, propomos que o professor, convide seus alunos para realizarem uma cena teatral a partir do texto da tira, pois, para conseguir ver as expressões nada melhor do que eles terem que entrar no personagem.

Figura 4. Tudo na vida tem um preço⁴



Fonte: LD, *Conexão e Uso*, 7º Ano, p. 282.

Atividade 2

1. Organização

A classe será dividida em grupos, nos quais os participantes têm funções predeterminadas.

Grupos 1. Formular argumentos para defender a máxima: **tudo na vida tem um preço.**

Grupo 2 Formular argumentos para condenar a máxima: **tudo na vida tem um preço.**

⁴ Importa destacar que utilizamos a figura tal qual aparece no LD *Conexão e Uso*, 7º Ano, a título de exemplificação como as tiras são abordadas nesse instrumento pedagógico.

Professor, proponha aos alunos seguir a sequência abaixo relacionada:

Passo 1: Localizar exemplos do cotidiano escolar/ familiar que sirvam como argumentos consistentes na defesa do ponto de vista a ser sustentado pelo grupo. Oriente os alunos a buscarem exemplos relacionados a amizade, ambiente de trabalho, relacionamento entre irmãos, pais e filhos, namorados, dentre outros.

Sim, na vida tudo tem um preço.

Não, na vida nem tudo tem preço

Passo 2 – Eleger dois ou três alunos do grupo como representantes para o “julgamento”. Cada grupo terá 30 minutos para expor seus argumentos. Se o grupo decidir não escolher representantes, permitindo que todos falem, deve se organizar para que um não “atropela” a fala do outro.

Passo 3 – Caso algumas pessoas do grupo fiquem na condição de ouvintes, mas queiram acrescentar argumentos, devem solicitar sua participação ao mediador. É chegada a hora da sentença, apresente uma conclusão sobre o problema apresentado, em seguida, escreva no quadro o enunciado: “todos tem um preço”.

Esse é o momento de trabalhar a leitura simbolicamente. (entregar uma cópia do texto para cada aluno) Para isso, abra espaço para que o aluno perceba os discursos que estão em funcionamento na tira. Então, conduza uma reflexão sobre a lógica materialista, na qual as pessoas acabam sendo tomadas como objetos que podem ser comprados e usados. Nessa perspectiva, realize os seguintes questionamentos:

Todo mundo se vende por alguma coisa?

As ações das pessoas objetivam lucros ou vantagens?

Quanto se paga pelas aparências? Compram-se amizades, compra-se amor?

Que momento é retratado na tira?

No segundo quadrinho, o Garfield faz uma proposta a Jim. Essa proposta é ética ou antiética? Justifique a sua resposta

Na fala do personagem Garfield “nesse mundo nada é de graça” é criado um efeito de humor ou de reflexão?

A resposta dada pelo personagem é esperando por Jim?

Que conhecimento você utilizou para construir os sentidos do texto?

Que pistas textuais presente na tirinha, podem acionar nossa memória a outro texto?

Tais questionamentos, além de contemplar as relações intertextuais e interdiscursivas, propiciam a aproximação entre a e questões ética que envolvem os alunos.

5.2- Oficina 2: Trends. Relacionamentos em tempos de pandemia.

Tempo para realização da atividade: 06 h/a

Texto a ser explorado:

A posição do sujeito na oração

Sujeito posposto

1. Leia.

1. b) Pelas palavras do menino nos primeiros quadrinhos, o leitor julga que o personagem está apresentando um telejornal. Mas, no último quadrinho, quebra-se essa impressão quando, pela fala do pai e da mãe, descobrimos que o garoto estava respondendo a uma simples pergunta como se estivesse transmitindo notícias.

ZIRALDO. *As melhores tiradas do Menino Maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 2000.

a) As “notícias” que o Menino Maluquinho apresenta estão relacionadas a que contexto?
As notícias estão relacionadas ao cotidiano do menino, ao contexto em que ele vive – quintal, escola, o valor das guloseimas de que gosta.

b) Como é comum nas tiras, aqui o humor é provocado por um final inesperado. Explique como isso acontece.

c) Releia uma das “notícias” contadas pelo Menino Maluquinho.
Professora dá prova surpresa [...]!
I. Nessa oração, o que vem primeiro: o predicado ou o sujeito? O sujeito da oração, **professora**.
II. Esse sujeito aparece antes ou depois do respectivo verbo? **antes**

d) Na frase “Sobem o picolé e o chiclete”, o que vem primeiro: o sujeito ou o predicado? Em sua opinião, por que Maluquinho emprega o sujeito nessa posição?

Tira em quadrinhos disponível no LD, Conexão e Uso, 7º Ano, página 186.

Quadro 2: Objetos do conhecimento e habilidades (BNCC) Oficina 2

Objetos do conhecimento	Habilidades
-------------------------	-------------

⁵ Os trends no TikTkc são as tendências do momento dentro do aplicativo. Os usuários e a própria rede social chamam de trends todas as modinhas que estão em alta, como desafios, músicas, coreografias, tutoriais de maquiagem ou dublagens que todos estão reproduzindo em seus vídeos. Esses tópicos viralizam de forma natural dentro da comunidade e também podem ser acessados no ícone de lupa, em que são encontrados hashtags, efeitos e músicas populares.

Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.
Estratégias de leitura Apreciação e réplica	(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes, histórias em quadrinhos, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e réplica	(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

Fonte: Adaptado BNCC

Objetivos

- ✓ Refletir sobre a relação entre o texto e o discurso para levar o aluno a construção dos efeitos de sentido;
- ✓ Ajudar o aluno a entender que é nas entrelinhas, compreendidas com os conhecimentos que trazemos, que muitas vezes se constrói o sentido do texto, tornando-as essências no processo de compreensão textual.

Estratégias metodológicas

- ✓ Promoção da participação de todos os alunos, especialmente dos mais tímidos, procurando desenvolver sua autoconfiança e valorizar os debates de ideias realizados de forma organizada e respeitosa;

- ✓ Mediação da cooperação entre os alunos, a fim de que se auxiliem e compartilhem seus saberes;
- ✓ Apresentação das orientações para a realização das atividades de forma clara e acompanhar a sua execução por etapas, para esclarecer eventuais dúvidas.

Recursos

- ✓ Notebook e projetor multimídia;
- ✓ Gênero textual Tirinha;
- ✓ caderno, borracha e lápis/caneta para anotações;
- ✓ Atividade impressa.

Avaliação

- ✓ Observação constante do desempenho dos alunos nas atividades propostas, feitas por meio das fichas de acompanhamento;
- ✓ Elaboração de rubricas de avaliação que permitam, de forma rápida e objetiva, analisar o desempenho dos alunos em determinadas habilidades.
- ✓ Avaliação também do público nas atividades de exposição oral, considerando que o comportamento da plateia (colegas) favorece ou prejudica quem expõe.
- ✓ Seleção e/ou criação de atividades complementares, a serem feitas com ou sem o acompanhamento do professor, pelos alunos que não desenvolveram as habilidades trabalhadas.

Desenvolvimento da oficina

Atividade 1

Esse momento será iniciado com um levantamento sobre os conhecimentos dos alunos acerca do aplicativo *tik tok* e das *trends*.

Atividade 2

Agora os alunos serão convidados para assistir a um vídeo: **Trend de fingir que é um trabalhador na rotina da pandemia.**

Figura 5. Trend. TikTok



Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1_n_iUsEA93iPzP4TizrremQVj5FR7oaT/view?usp=sharing

Atividade 3

Essa atividade, objetiva criar condições para eles manifestem seus discursos assim, proponha aos alunos a produção uma trend. Sugira que a produção da trend contemple discursivamente os relacionamentos em tempos de pandemia. Explique que eles podem, por exemplo, falar sobre a comunicação entre os adultos e as crianças, sobre a atenção que recebe dos pais ou falta dela; sobre o trabalho em casa, qualidade do tempo, sobre o desemprego.

Provavelmente, alguns se recusarão por serem tímidos, mas há os que aceitam o desafio e dão um show de talento.

Atividade 4

Nessa etapa, os alunos serão convidados a realizar a leitura da tira, a princípio, será apresentado apenas os três primeiros quadinhos do texto. Os alunos devem levantar hipóteses sobre a fala do personagem Maluquinho. É interessante que seja feita de forma coletiva e cada alunos possa socializar suas socializem as observações.

Figura 6. Posição do sujeito



ZIRALDO. *As melhores tiradas do Menino Maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 2000.

Fonte: LD, *Conexão e Uso*, 7º Ano, p. 186.

Provoque uma reflexão acerca das falas do personagem, por exemplo, questione sobre intenção do personagem e sobre os possíveis interlocutores. Provavelmente, eles associem as falas a um programa jornalístico, ou ao gênero textual manchete.

Atividade 5

Após ouvir todos os alunos, apresente o último quadrinho da tira em seguida faça a mediação da discussão, por exemplo, em uma roda de conversa questione-os acerca das estratégias que as crianças têm utilizado para receber a atenção dos pais, nos tempos de pandemia. Conduza-os a estabelecer a relação entre o texto da tira e a atividade anterior.

Questões complementares

1. Que pistas textuais presente na tirinha, podem acionar nossa memória a outro texto?
2. Considerando o contexto da tira, o que provocou a mudança de comportamento do personagem Maluquinho?
3. Que conhecimento você utilizou para construir os sentidos do texto?
4. Que momento é retratado na tira?
5. Qual a temática abordada pela tirinha?

5.3 Oficina 3. Quem já, quem nunca?

Texto a ser explorado:

4. Observe agora como as preposições ajudam a criar diferentes sentidos em um texto. Leia a tira abaixo.



ZIRALDO. O Menino Maluquinho, 1ª out. 2008. Disponível em: <<http://omeninomaluquinho.com.br/PaginaTirinha/PaginaAnterior.asp?da=01102008>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

- a) O humor da tira é produzido por uma troca de palavras. Qual é essa troca?
O **de**, em "de cama", é trocado por **na**, em "na cama".
- b) O que a mãe parece indicar, no primeiro quadrinho, quando explica que o menino "está de cama"? Que o filho está doente.
- c) No segundo quadrinho, ela faz uma correção em sua fala. Que correção é essa?
Troca a preposição **de** por **na** (em + a).
- d) Por que ela teria feito essa correção? Possivelmente para mostrar que o menino não parece doente, apesar de estar na cama.
- e) O que justifica essa avaliação da mãe? As palavras de alegria do menino, as interjeições usadas, seu pulo.

Tira em quadrinhos disponível no LD, Conexão e Uso, 7º Ano, página 270.

Tempo estimado: 2 aulas. 50 minutos.

Quadro 3: Objetos do conhecimento e habilidades (BNCC) Oficina 3

Objetos do conhecimento	Habilidades
Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e réplica	(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em tirinhas, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.
Efeitos de sentido	(EF67LP06) Identificar e compreender os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc., examinando a coerência desses efeitos em

	relação à finalidade do gênero e às intenções pretendidas no texto.
Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca conclusões comuns relativas a problemas, temas questões polêmicas de interesse da turma e/ou relevância social.

Fonte: Adaptado BNCC

Objetivos

- ✓ Levar o aluno compreender e aplicar a construção do sentido e a produção de efeitos variados por meio da intertextualidade;
- ✓ Analisar o texto observando o contexto de produção (interlocutores, finalidade, suporte e circulação do texto);
- ✓ Identificar a intertextualidade nas tirinhas mediante discussão sobre a temática abordada no texto e sua relação realidade (dando, assim, protagonismo ao discente).

Estratégias metodológicas

- ✓ Exposição dialogada;
- ✓ Apresentação das orientações para a realização das atividades de forma clara e acompanhar a sua execução por etapas, para esclarecer eventuais dúvidas;
- ✓ Exploração o texto (tirinhas) com os alunos, chamando atenção para a temática abordada, e os recursos utilizados pelo autor para conferir sentido ao texto;
- ✓ Realização de atividades de análise considerando as características composicionais e linguísticas.
- ✓

Recursos

- ✓ Notebook e projetor multimídia;
- ✓ Gênero textual Tirinha;
- ✓ Apresentação em powerpoint;
- ✓ Lápis, borracha;
- ✓ Espaço para anotações das descobertas/discussões (quadro e giz/caneta/fita adesiva/ou painel com folha grande de papel);

- ✓ Atividade impressa.

Avaliação

- ✓ Observação constante do desempenho dos alunos nas atividades propostas, feitas por meio das fichas de acompanhamento;
- ✓ Elaboração de rubricas de avaliação que permitam, de forma rápida e objetiva, analisar o desempenho dos alunos em determinadas habilidades;
- ✓ Avaliação também do público nas atividades de exposição oral, considerando que o comportamento da plateia (colegas) favorece ou prejudica quem expõe;
- ✓ Seleção e/ou criação de atividades complementares, a serem feitas com ou sem o acompanhamento do professor, pelos alunos que não desenvolveram as habilidades trabalhadas.

Desenvolvimento da oficina

Roda de conversa a partir de elementos temáticos do texto, a respeito de valores sociais, culturais e humanos e sobre diferentes visões de mundo, valorizando a diversidade de saberes e vivências. Pará essa oficina, convide os alunos para participar de uma brincadeira, com perguntas relacionadas a ética social.

Distribua dez bombons para cada aluno, em seguida, explique para eles que você fará dez perguntas. Então, a cada pergunta, que tiver feito o que você perguntou, devolve um bombom.

Questões norteadoras:

Quem já furou uma fila?

Quem já adquiriu produtos piratas?

Quem já pegou um objeto emprestado e não devolveu?

Quem já foi grosseiro e ofensivo com um professor?

Quem já criou uma conta fake nas redes sociais?

Quem já colou nas provas?

Quem já recebeu um troco errado e não evoluiu ao dono?

Quem já espalhou boatos sobre um amigo?

Quem já mentiu para não ir para escola?

Após esse momento, apresentar o texto da figura 6.

Figura 7. Maluquinho está de cama.



LD, Conexão e Uso, 7º Ano, p.270.

Em tempos de pandemia, fingir que está gripado e não consegue levantar-se da cama serve de desculpas para não participar da aula?

Você já esteve em uma situação semelhante?

Proponha uma reflexão sobre o que o texto diz sobre a ética relacionando-o a brincadeira realizada. Crie condições para que os discentes confirmem significados simbólicos para os diferentes aspectos do cotidiano abordado nas tiras, por exemplo, leve-os a construir os sentidos do texto a partir de suas experiências, conhecimentos e crenças, por exemplo, faça com que eles percebam os efeitos de sentido desse texto antes e depois da pandemia. Essas e outras pistas podem levá-los à interpretação dos sentidos, a descobrirem as marcas estruturais e ideológicas dos textos.

Portanto, esses modelos de atividades possibilitam tornar a sala de aula um espaço de formação de sujeitos capacitados, processando e construindo sentidos a partir de suas experiências, conhecimentos e crenças para atuar na sociedade de forma ativa e participativa. Pois, conferem significados simbólicos a diferentes aspectos do cotidiano de discentes em diferentes espaços de sociabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a relevância do ensino da leitura na escola como prática social que requer a participação ativa do sujeito leitor, este trabalho teve como objetivo redimensionamento da proposta trazida pelo livro didático no que se refere a abordagem das tiras em quadrinhos, de modo a conduzir o aluno a estabelecer relações entre textos e discursos, através da aplicação didática dos recursos da Interdiscursividade e Intertextualidade nos processos de leitura e produção de sentido.

Nossa hipótese era a de que, os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental são caracterizados como leitores receptores passivos, orientados pela ordem do texto, demonstrando dificuldades para ler e compreender textos simples como uma narração. Isso porque, na maioria das vezes as atividades de leitura propostas na escola eram fragmentadas e descontextualizadas, além de se restringirem a mera decodificação dos signos linguísticos, que acaba por deformar o texto, o qual deixa de ser um todo significativo de interação social para atender diferentes finalidades pedagógicas, a exemplo da proposta de verificar a capacidade de leitura em voz dos estudantes, ou ainda a utilização do texto como pretexto para o estudo da gramática.

Dada à importância da formação de um sujeito capaz de refletir sobre a língua e a realidade sociocultural, delimitamos nosso trabalho com o gênero discursivo, tiras em quadrinhos por se tratar de textos que abordam assuntos de ordem social, caracterizados por contextos que ativam as memórias discursivas do sujeito por meio dos processos de intertextualidade e interdiscursividade, os quais resultam na produção do sentido dos textos.

Os estudos teóricos proporcionaram a ampliação da visão quanto a importância de atribuir valor as atividades de leitura, de ensinar considerando a discursividade dos textos, pois, as práticas de leitura significativas, proporcionam ao discente a construção de novos conceitos, os quais resultam em reflexões que ultrapassam os muros da escola, ao conceber linguagem como um exercício de interação em que forma e sentido são funções das circunstâncias da enunciação e que o seu usuário, operando com o conjunto de fatores, promove as suas escolhas adequando-a ao contexto em que for inserido.

Assim, o trabalho com a parte discursiva contempla o caráter prático e social da língua, ao viabilizar a produção dos diversos efeitos de sentidos dos

textos, reconhecendo os diferentes discursos que atravessam o texto e os sujeitos leitores.

Ademais, o desenvolvimento dessa pesquisa possibilitou enxergar com olhos mais críticos o material didático de língua portuguesa, de forma peculiar o livro didático "Português, Conexão e Uso" que durante a análise houve a constatação de que nesse livro as propostas de leitura nem sempre direcionam o aluno para a compreensão textual com base nas relações sócio discursivas do texto. Além disso, o gênero discursivo tira em quadrinhos, na sua maioria, é utilizado para explorar aspectos relacionados à gramática.

Tal situação permitiu perceber a contribuição desse material através de sugestões do redimensionamento da abordagem do texto, em específico das tiras em quadrinhos, propiciando reflexões importantes acerca dos benefícios de mobilizar didaticamente os princípios de Interdiscursividade e Intertextualidade em processos de leitura e produção de sentidos. Além disso, permitiu também compreender a importância de ressignificar o ensino da leitura, por meio da adesão às situações didáticas que privilegiem as questões de ordem sócio-histórica às leituras.

Para isso, foram organizadas situações didáticas a partir de atividades de interação e reflexão, relacionadas aos aspectos do contexto de produção dos enunciados, materialização dos discursos no processo de significação da linguagem através da proposta de três oficinas didáticas organizadas com o intuito de mobilizar os estudantes para atividades de leitura essencialmente interativas, para que a leitura se torne uma ação ativa do leitor sobre o texto.

Diante da configuração textual das tiras, verificamos a importância em analisar o discurso linguístico associando-o ao discurso imagético, como forma de representar a ação do sujeito leitor sobre o texto. É válido salientar, que a situação pandêmica, em decorrência da Covid. 19, não permitiu colocar em funcionamento os aprendizados decorrentes desses estudos bibliográficos. Contudo, ainda é uma pretensão colocar em prática as propostas de oficinas, as quais acreditamos que sempre podem ser aprimoradas.

Há de se ressaltar, contudo, que as propostas sugeridas neste trabalho não estão esgotadas, pelo contrário, abrem diversas possibilidades de estratégias de ensino e de abordagem, sobretudo, para garantir um ensino de leitura com qualidade e conseqüentemente, que viabilize um contato crítico e reflexivo com a linguagem, de

modo a evidenciar os diversos efeitos de sentido, recorrentes em qualquer unidade textual.

Neste viés, almejamos que este trabalho possa contribuir para outras pesquisas voltadas ao estudo da intertextualidade e interdiscursividade, uma vez que não encerram as discussões, mas provocam o professor de língua portuguesa a ressignificar o ensino de leitura, tornando-o interativo, dinâmico e construtivo.

REFERÊNCIAS

ANTONINI, Eliana Pibernat. *Incidentes narrativos – Antares de a cultura de massa / Eliana Pibernat Antonini.*

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. (Voloshinov). (1929) *Marxismo e Filosofia da linguagem.* São Paulo, Editora Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *O problema do texto na lingüística, na filologia e em outras ciências humanas.* In: _____. *Estética da criação verbal.* Trad.: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 307-335

BAZERMAN, Charles. *Escrita, gênero e interação social.* São Paulo: Cortez, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *Autoanálises de um sociólogo.* Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.

BRAIT, Beth. *Bakhtin: outros conceitos-chave/ Beth Brait, (org.). – São Paulo: Contexto, 2006*

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Introdução à análise de discurso.* Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

BRASIL. *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> (acesso em 02/01/2020)

_____, *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa.* Brasília, DF; MEC, 1998

_____, *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio, parte II):*

_____, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. p.48-98.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. Introdução aos *Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª séries*. Brasília MEC / SEF, 1997.V 1 p.45-81.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os Sentidos do texto*. 1 Ed.,5ª reimpressão. São Paulo: Contexto,2018.

CORTELLA, Mario Sergio. Qual é a tua obra?: inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 9ed. – Petrópolis, RJ, Vozes, 2010.

COURTINE, Jean-Jacques [1992]. Uma genealogia da Análise do Discurso. In: _____. *Metamorfoses do discurso político: derivas da fala pública*. Tradução de Carlos Piovezani e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 37-57.

DELL'ISOLA, R. L. P. *A interação sujeito-linguagem em leitura*. In: MAGALHÃES, I. (Org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: UNB, 1996, p. 69-75.

DIKSON, Dennys. *Os quadrinhos em sala de aula: a gênese da referenciação-tópica no processo de escritura em ambiente escolar*. – Recife: EDUFRPE, 2018.

FIORIN, JOSÉ LUIZ. *Interdiscursividade e intertextualidade*. Brait, Beth. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. Beth Brait, (org.). – São Paulo: Contexto, 2006.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Elisa. *Texto, discurso e ensino*. São Paulo: Contexto, 2009

HALBWACHS, M. *A Memória coletiva*. Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990. Tradução de: *La mémoire collective*.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura- teoria e prática*, Angela Kleiman, 16ªedição, Campinas, SP- Pontes Editores,2013.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____, *desvendando os segredos do texto*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, I. V; ELIAS, V.M. *Ler e compreender os sentidos do texto*.3.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, I.V; ELIAS, V.M. *Ler e escrever: estratégias de produção de texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e Análise do Discurso/ Dominique Maingueneau*; tradução SÍRIO POSSENTI- 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____, Dominique. *Discurso literário / Dominique Maingueneau*; tradutor Adail Sobral. – 2. Ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

MAGNANI, Maria Aparecida Ceravolo. *Formação de Leitores: um salto necessário para a escola pública*, Série Ideias n.13. São Paulo: FDE, 1994, p.13,14.

MARTINS, M. H. *O que é leitura?* 19 ed. São Paulo. Brasiliense, 1994.

MINAYO, M.C. de S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos* 12ª edição, Campinas, SP. Pontes 2015

_____, Eni P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ. Vozes, 1996.

_____, Eni P. *Discurso de texto: formulação e circulação dos sentidos*. 4ª. Edição, Pontes Editores. Campinas, SP, 2012.

PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade: conceito e distinções*. Caxias do Sul: Educ; Porto Alegre: Pyr, 2005

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: ALB: Mercado das Letras, 1997.

RAMOS, Paulo. *Tiras no Ensino*. 1 Ed.- São Paulo: Parábola Editoria 2017.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura em curso – trilogia pedagógica*. Campinas. Autores Associados, 2003. (Coleção Linguagens e sociedade)

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 8. ed. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Concepções de linguagem. In: _____. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VERA, A. *Metodologia da pesquisa científica*. Porto Alegre: Globo, 1980.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. (orgs) *Quadrinhos na Educação: da Rejeição à prática*. 1. Ed. 2ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2018.

_____, Waldomiro. Uso das HQS no ensino. In. BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio; RAMA, Angela; VERGUEIRO, Valdomiro (org.) *Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula* In. São Paulo: Contexto, 2004

_____, Waldomiro. *A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária*. In. BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio; RAMA, Angela; VERGUEIRO, Valdomiro (org.) *Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula* In. São Paulo: Contexto, 2004

VIEIRA, Francisco Eduardo. *Escrever na universidade: Texto e discurso/* Francisco Eduardo Vieira, Carlos Alberto Faraco- 1.ed.- São Paulo: Parábola. 2019.

VIEIRA, ELAINE; VOLQUIND, LEA. *Oficinas de Ensino: o quê, por quê? Como?* 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, v. Série educação, 3, 2002.

VYGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000

WIDDOWSON, Henry G. O Ensino de Línguas para a Comunicação. Campinas: Pontes, 1991.