



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

EVELYN DRYN SILVA DE ALMEIDA

MULTILETRAMENTO NA SALA DE AULA:
O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA

SANTO ANTÔNIO DE JESUS - BA

2019

EVELYN DRYN SILVA DE ALMEIDA

**MULTILETRAMENTO NA SALA DE AULA:
O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA**

Trabalho apresentado ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS do Departamento de Ciências Humanas – DCH do Campus V da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestra em Letras.

Área de concentração: Leitura e Produção Textual: diversidade textual e práticas docentes

Orientadora: Prof^a Dr^a Monalisa dos Reis Aguiar Pereira.

SANTO ANTÔNIO DE JESUS - BA

2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Almeida, Evelyn Dryn Silva de

Multiletramento na sala de aula: o desenvolvimento de habilidades de leitura / Evelyn Dryn Silva de Almeida . – Santo Antonio de Jesus, 2019.

246 f. il, 1 vol.

Orientadora: Pro^a. Dr^a. Monalisa dos Reis Aguiar Pereira

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS)

Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.

Campus V. 2019. 1 vol.

Contém referências.

Contém anexos e apêndices.

Contém 1 Vol.

1. Literatura. 2. Multiletramento 3. Textos multimodais. I. Pereira, Monalisa dos Reis. II. Título. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.

CDD 401.9

EVELYN DRYN SILVA DE ALMEIDA

**MULTILETRAMENTO NA SALA DE AULA:
O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Letras do DCH, do Campus V, da Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestra em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Monalisa dos Reis Aguiar Pereira (UNEB)
(Orientadora)

Prof. Dr Adelino Pereira dos Santos (UNEB)

Prof.^a Dr.^a Mariana Fagundes de Oliveira (UEFS)

Ao meus **pais**, exemplos de luta e coragem em busca do melhor para seus filhos.

A minha **família**, que soube compreender e ceder preciosas horas de convívio para que esta dissertação pudesse ser escrita.

Não tenho palavras para agradecer tua bondade
Dia após dia me cercas com fidelidade
Nunca me deixes esquecer que tudo o que tenho
Tudo o que sou, o que vier a ser
Vem de ti, Senhor.
(Ana Paula Valadão)

AGRADECIMENTOS

Caminhada de incomensurável esforço foi esta que precisei fazer até a conclusão dessa dissertação. Para que ela tenha sido trilhada, eu não estive só e, portanto, a vitória não é só minha, pois algumas pessoas foram um norte de companheirismo e estímulo.

A Deus, o Criador e Mantenedor dos meus sonhos, autor e consumidor da minha fé, Paizinho de amor, razão do meu viver, a quem devo toda honra, toda glória e todo louvor! Agradeço-o por ser a fonte de sabedoria em minha vida.

A meu marido, meu intercessor, meu porto seguro, fonte de cuidado, amor, paciência e compreensão nos momentos em que eu precisava de paz e equilíbrio para trilhar cada etapa.

A meu filho, Levi, meu tesouro, que com seu riso solto e seu encanto da infância alegrou meus momentos de estudo, por vezes sentando-se no meu colo e dizendo que estudaria comigo.

A minha mãe, fonte de cuidado e amor incondicional, minha melhor amiga, “meu braço” forte que cuidou do meu lar, do meu filho e me ajudou em oração.

Ao meu pai (*in memoriam*) que mesmo não tendo concluído o ensino fundamental, sabia a importância dos estudos e se dedicou a minha educação na tentativa de me ajudar a ser cada vez melhor. Imersa em saudades, lamento sua ausência nesse momento tão especial.

As minhas primas Verônica e Adrielle que me acolheram em suas casas, para que eu pudesse permanecer em Santo Antônio de Jesus nos dias de aula.

A minha prima Suellen, por compreender as crises pelas quais passa um mestrando, e compartilhar momentos de ansiedade, assim como me ajudar na compra de livros.

A futura mestra Fabiane, que me incentivou a fazer a prova do mestrado.

Aos meus amigos que me ajudaram direta ou indiretamente, principalmente com orações.

Aos meus queridos colegas, criativos, sempre atenciosos, amorosos, com os quais aprendi muito e vivi momentos especiais. Em especial, a Cinara, Elizangela e Edilson, meus parceiros de trabalho e amigos para toda a vida!

Aos professores Dr Adelino Pereira dos Santos e Dr^a Mariana Fagundes de Oliveira por suas excelentes contribuições na etapa de qualificação do curso e defesa deste trabalho.

Aos professores do Profletras, que me acompanharam com maestria e demonstraram a essência de um verdadeiro profissional da educação: ética e compromisso didático com o aprendiz.

De forma especial, agradeço a minha orientadora, professora Dr^a Monalisa dos Reis Aguiar Pereira, que com atenção, dedicação, paciência e comprometimento me apoiou durante o percurso desta dissertação, acreditando em mim e me incentivando, bem como por ter ofertado sua sapiência descomunal, sempre imensamente reconhecida e “invejada”.

*É pensando criticamente a prática de hoje
ou de ontem é que se pode melhorar a
próxima prática.*

(Paulo Freire)

RESUMO

O domínio da leitura tem sido condição essencial para o exercício pleno da cidadania. Partindo desse pressuposto, este trabalho volta-se para o desenvolvimento de habilidades de leitura em sala de aula, partindo das dificuldades apresentadas por uma turma de 7º ano, na etapa diagnóstica, em 2017, de um colégio Municipal da Gamboa, Bahia. O trabalho que ora se apresenta teve por objetivo desenvolver habilidades de leitura a partir de textos multimodais, contribuindo com o processo de instrumentalização para os desafios dos multiletramentos a fim de torná-los leitores mais proficientes. Para tanto, já com a turma no 8º ano, e, 2018, aplicou-se uma proposta de intervenção composta por cinco módulos, utilizando, em especial, o gênero gibi. Tal proposta se fundamentou nos pressupostos teóricos advindos das ideias de Baltar (2010), Bakhtin (2003), Marcuschi (2005, 2008, 2010) Kleiman (1995, 2006), Dionísio (2011), Barbosa e Rojo (2015), Rojo (2005 e 2012), Koch (2007), Elias e Koch (2010) e Solé (1998). A fim de atender aos intentos da pesquisa, o percurso metodológico percorrido esteve alinhado aos princípios da pesquisa-ação e da etnografia, o que possibilitou conhecer melhor os participantes e, desse modo, elaborar uma proposta mais confluyente com o perfil da turma. Após o término do trabalho foi possível identificar avanços significativos no desempenho da turma relativos ao reconhecimento das características estruturais do gênero gibi; construção do sentido do texto a partir do reconhecimento do dito e do não dito, do pressuposto e do subentendido; identificação do tema do texto; identificação dos efeitos de humor presente nos textos; bem como desenvolvimento do letramento crítico identificando relações entre as partes que compõem o texto multimodal, reconhecendo dados contextuais e realizando inferências mais complexas, se comparado à leitura realizada antes da proposta de intervenção.

Palavras-chave: Leitura. Multiletramentos. Textos multimodais.

ABSTRAT

The power of reading has been an essential condition for the full exercise of citizenship. Based on this assumption, this written work turns to the development of reading skills in the classroom, starting from the difficulties presented by a group of 7th grade, at the diagnostic stage, in 2017, of a municipal school in Gamboa, Bahia. The present work aimed to develop reading skills from multimodal texts, contributing with a process of instrumentalization to the challenges of multiliteracies, making them more proficient readers. Therefore, once with the class in the 8th grade, in 2018, an intervention proposal was made up with five modules, using, in particular, the cartoon. This proposal was based on the theoretical presuppositions of Baltar (2010), Bakhtin (2003), Marcuschi (2005, 2008, 2010) Kleiman (1995, 2006), Dionísio (2011), Barbosa and Rojo (2015), Rojo (2005 and 2012), Koch (2007), Elias and Koch (2010) and Solé (1998). In order to reach the research attempts, the methodological path covered was aligned with the ideas coming from an action research and ethnography. Thus, after the end of the work it was possible to identify significant advances in the performance of the class related to the recognition of the structural characteristics of the cartoon genre; construction of meaning of the text from the recognition of the said and the unsaid, of the presupposition and the implicit; identification of the theme of the text; identification of humor effects present in texts; and development of critical literacy by identifying relationships between the parts that make up the multimodal text, recognizing contextual data and making more complex conclusions, compared to the reading made before the intervention proposal.

Keywords: Reading. Multilevels. Multimodal texts.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1- Foto do Colégio Municipal Hildécio Antônio Meireles-Gamboa.....	31
IMAGEM 2- Resposta dada pelo aluno R2.....	38
IMAGEM 3- Resposta dada pelo aluno I1-.....	38
IMAGEM 4- Resposta dada pelo aluno M1-.....	38
IMAGEM 5- Resposta dada pelo aluno N1--.....	38
IMAGEM 6- Resposta dada pelo aluno L1-.....	39
IMAGEM 7- Resposta dada pelo aluno I2-.....	39
IMAGEM 8- Resposta dada pelo aluno R3-.....	39
IMAGEM 9- Resposta dada pelo aluno K1.....	39
IMAGEM 10- Resposta dada pelo aluno R4-.....	40
IMAGEM 11- Resposta dada pelo aluno S2.....	40
IMAGEM 12- Texto 1, <i>meme</i>	44
IMAGEM 13- Texto 2, charge.....	45
IMAGEM 14- Texto 3, tirinha.....	45
IMAGEM 15- texto 4, charge lido em ambiente digital.....	46
IMAGEM 16- Resposta do aluno C1.....	48
IMAGEM 17- Resposta do aluno N1.....	49
IMAGEM 18- Resposta do aluno L1.....	49
IMAGEM 19- Resposta do aluno S2.....	49
IMAGEM 20 - Resposta do aluno A1.....	51
IMAGEM 21- Resposta do aluno A2.....	51
IMAGEM 22- Resposta do aluno K1.....	51
IMAGEM 23- Resposta do aluno N1.....	52
IMAGEM 24 - Resposta do aluno I2.....	52
IMAGEM 25- Resposta do aluno R1.....	54
IMAGEM 26- Resposta do aluno N1.....	54
IMAGEM 27- Resposta do aluno C2.....	55
IMAGEM 28- Leitura em ambiente digital.....	59
IMAGEM 29- Leitura em ambiente digital.....	60
IMAGEM 30- <i>Print</i> do vídeo: Aula de Leitura.....	83
IMAGEM 31- Slide.....	85
IMAGEM 32- HQ da Mafalda.....	86

IMAGEM 33- HQ do Garfield 91.....	87
IMAGEM 34-Texto da Folha de São Paulo.....	94
IMAGEM 35- Tirinha da Mafalda.....	95
IMAGEM 36- Charge sobre a valorização do professor	95
IMAGEM 37- Painel Cantinho da Leitura.....	101
IMAGEM 38- Ficha das características de personagens de gibis do aluno D1.....	103
IMAGEM 39- Ficha das características de personagens de gibis do aluno A2.....	103
IMAGEM 40- Ficha das características de personagens de gibis do aluno H2.....	104
IMAGEM 41- <i>Print</i> do vídeo: A origem das histórias em quadrinhos.....	106
IMAGEM 42- Curiosidade sobre as histórias em quadrinhos.....	107
IMAGEM 43- Teatro de fantoche.....	109
IMAGEM 44- <i>Print</i> do Vídeo: Leitura Difícil.....	110
IMAGEM 45- momento de leitura extraclasse.....	112
IMAGEM 46- Gibi Alimentos saudáveis.....	116
IMAGEM 47- Charge.....	117
IMAGEM 48- Charge.....	118
IMAGEM 49- Gibi, Por que chove?	119
IMAGEM 50- Tirinha da Mafalda.....	120
IMAGEM 51- Resposta dos alunos S3 e Y1- em relação à leitura do texto 1....	123
IMAGEM 52- Resposta dos alunos S1 E N1- em relação à leitura do texto 2....	123
IMAGEM 53- Resposta dos alunos I1 E R1- em relação à leitura do texto 1....	123
IMAGEM 54- Resposta dos alunos E1 R1 em relação à leitura do texto 1.....	123
IMAGEM 55- Resposta do aluno R3 em relação à leitura do texto 1.....	123
IMAGEM 56- Resposta dos alunos K1 E M1 - em relação à leitura do texto 2..	124
IMAGEM 57 – Resposta dos alunos S1 e N1.....	124
IMAGEM 58- Resposta do aluno R2.....	126
IMAGEM 59- Resposta do aluno I2.....	126
IMAGEM 60- Resposta do aluno K1.....	126
IMAGEM 61- Resposta do aluno K1.....	126
IMAGEM 62- Resposta do aluno E1.....	127
IMAGEM 63- Tirinha.....	130
IMAGEM 64- Slide do módulo IV.....	133
IMAGEM 65– Texto 3 do slide.....	134
IMAGEM 66– Texto 4 do slide.....	135

IMAGEM 67- Respostas do grupo 1 sobre identificação de efeitos de humor do texto.....	136
IMAGEM 68- Respostas do grupo 2 sobre identificação de efeitos de humor do texto.....	137
IMAGEM 69- Respostas do grupo 3 sobre identificação de efeitos de humor do texto.....	137
IMAGEM 70- Respostas do grupo 4 sobre identificação de efeitos de humor do texto.....	137
IMAGEM 71- Respostas do grupo 5 sobre identificação de efeitos de humor do texto.....	139
IMAGEM 72- Respostas do grupo 7 sobre identificação de efeitos de humor do texto.....	139
IMAGEM 73- Respostas do grupo 8 sobre identificação de efeitos de humor do texto.....	140
IMAGEM 74- Respostas do grupo 6 sobre identificação de efeitos de humor do texto.....	140
IMAGEM 75- Resposta do aluno S1 para a questão 2 da atividade individual do módulo IV.....	141
IMAGEM 76- Resposta do aluno S1 para as questões 3,4 e 5 da atividade individual do módulo IV.....	142
IMAGEM 77- Resposta do aluno C1 para a questão 5 da atividade individual do módulo IV.....	143
IMAGEM 78- Resposta do aluno C2 para a questão 5 da atividade individual do módulo IV.....	143
IMAGEM 79- Resposta do aluno D1 para a questão 5 da atividade individual do módulo IV.....	143
IMAGEM 80- Produção de tirinhas.....	150
IMAGEM 81- Tirinha da equipe 01.....	151
IMAGEM 82- Tirinha da equipe 02.....	151
IMAGEM 83- Tirinha do grupo 03.....	152
IMAGEM 84- Leitura em ambiente digital.....	156
IMAGEM 85- Registro do diário do aluno I1 sobre o módulo V.....	157
IMAGEM 86- Elaboração dos textos.....	162

IMAGEM 87- Produção de texto.....	163
IMAGEM 88- Textos dos alunos.....	164
IMAGEM 89- Organização da sala para a exposição.....	165
IMAGEM 90- Exposição dos alunos.....	166
IMAGEM 91- Resposta do aluno C1.....	171
IMAGEM 92- Resposta do aluno R1.....	172
IMAGEM 93- Resposta da aluna H2.....	172
IMAGEM 94- Resposta da aluna M1.....	172
IMAGEM 95- Resposta do aluno S3.....	172
IMAGEM 96- Resposta do aluno S3.....	173
IMAGEM 97- Resposta do aluno D1.....	174
IMAGEM 98- registro do diário do aluno D1.....	174
IMAGEM 99- registro do diário do aluno I11.....	175
IMAGEM 100- Registro do diário de D1.....	176
IMAGEM 101- Registro do diário de C1.....	177

LISTA DE TABELA

TABELA 1- Distribuição dos textos de humor por grupo.....	136
TABELA 2 - Tabela 02- Texto verbal da tirinha “Foto vazada”	153
TABELA 3 - Texto verbal da tirinha “Sexo, só com camisinha”	153
TABELA 4 - Em relação à sua participação nas atividades propostas.....	167
TABELA 5 - Em relação a leitura dos textos multimodais.....	168
TABELA 6 - Sobre sua postura após o projeto.....	169
TABELA 7 - Em relação as atividades desenvolvidas.....	170

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- Leituras realizadas pelos alunos.....	40
GRÁFICO 2 - Questão 1.....	47
GRÁFICO 3 - Questão 2.....	50
GRÁFICO 4 - Questão 3.....	53

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 MEU PERCURSO FORMATIVO: DE PROFESSORA A PROFESSORA – PESQUISADORA	21
3 UM OLHAR SOBRE O CENÁRIO E OS SUJEITOS DA PESQUISA	30
3.1 Um pouquinho da escola..	30
3.2 Conhecendo os alunos.....	33
3.2.1 Descrição da proposta diagnóstica: questionário.....	34
3.2.2 Segunda etapa do diagnóstico: atividade individual de leitura.	43
3.2.2.1 Caminhos trilhados: a atividade individual.....	47
3.2.2.2 Caminhos trilhados: atividades em contextos digitais.....	56
4 OS DESAFIOS DA LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS.....	65
4.1 Do letramento aos multiletramentos: alguns pressupostos.....	65
4.1.1 Pensando o ensino da leitura multimodal.....	68
4.2 Os multiletramentos em sala de aula: o cenário desejado e o cenário real.	73
5 O ENSINO DE LEITURA DO TEXTO MULTIMODAL: A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	76
5.1 Introdução.....	76
5.2. Descrevendo a proposta.....	76
5.3 A sequência didática: indo á prática.....	78
5.3.1 Apresentação da situação.....	79
5.3.2 Módulo I - se liga, ler é mais que decodificar.....	81
5.3.3 Módulo II - Explorando gibis.....	98
5.3.4 Módulo III - O dito e o não dito.....	114
5.3.5 Módulo IV - Identificando o humor no texto.....	128
5.3.6 Módulo V - Vamos identificar o tema?	144
5.3.7 Produção final.....	158
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	179
REFERÊNCIAS.....	184
ANEXOS.....	190
APENDICES	195

1 INTRODUÇÃO

A produção e circulação de gêneros multimodais têm sido cada vez mais intensas no atual contexto social movido pela tecnologia, o que desvela novos modos de escrever e, também, exige novas habilidades de ler. Sob esse ponto de vista, um dos papéis da escola, por ser uma das maiores agências de letramento, é instrumentalizar os alunos, atores sociais, para os desafios dos multiletramentos. Nesse contexto da hipermídia, os letramentos tornam-se multiletramentos e torna evidente a urgência de novas ferramentas e de novas práticas pedagógicas no cenário escolar pautadas em um trabalho que emane das culturas do alunado, de suas referências (histórica, popular, local, socioeconômica, de massa), de gêneros discursivos, mídias e linguagens por eles conhecidos, a fim de buscar uma visão crítica, reflexiva, pluralista, ética e, sobretudo, democrática.

Ao longo da história, o homem adaptou técnicas, criou novos instrumentos e cada avanço tecnológico representa novas maneiras de experimentar o mundo (FRANCO; ARANHA; 2017). As modificações ocorridas nas atividades do dia a dia devido às novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) também têm atingido o processo de ensino/aprendizagem. O contexto digital propicia a circulação de uma diversidade de textos e diversas ferramentas, contribuindo para que os estudantes do ensino fundamental, por exemplo, estejam mais envolvidos em atividades de leitura e produção de textos extraescolares.

Tais mudanças vêm sendo objeto de estudos de pesquisadores das áreas de educação e linguagem, que refletem e discutem sobre as consequências das novas práticas sociais e usos da linguagem na sociedade nessa era digital, já que nas últimas décadas, uma crescente complexidade passou a envolver os textos, e estes têm sido marcados pela organização multimodal. Nos domínios digitais, a exemplo, os textos portam não apenas textos verbais, como também imagéticos, além das cores, sons e objetos em movimento. Assim, Dias e Novais (2009, p. 3), afirmam que “é preciso que os indivíduos construam habilidades para lidar com esses textos [...]”.

Na perspectiva dos múltiplos letramentos, fazendo referência a Jacqueline Barbosa e Roxane Rojo (2015), o ato de ler e escrever envolve articular diferentes modalidades de linguagem além da escrita. Nesse sentido, refletindo as mudanças sociais e tecnológicas atuais, ampliam-se e diversificam-se não só as maneiras de

disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, mas também de tê-los e produzi-los. Percebe-se que a vida social tem exigido dos cidadãos novas formas de escrita, a aprendizagem de leituras, comportamentos e raciocínios. E os gêneros discursivos que vêm circulando nesses últimos tempos são marcados por uma multiplicidade de informações, o que desvela a emergência de se rediscutir questões relativas à leitura, visto que os textos apresentam as modalidades de linguagem verbal (oral e escrita) e não-verbal e exploram também a multisssemiose, ou seja, exploram um conjunto de signos/linguagens (ROJO, 2009). Dessa forma, no âmbito escolar, o letramento aponta para mais uma emergência, a dos *multiletramentos*, considerando a importância do desenvolvimento de habilidades relativas à condição de letrado, atendendo às novas e diversas situações de uso da leitura e da escrita não só em suportes impressos, mas também, no contexto da tecnologia digital.

Embora saibamos que muitos alunos do Ensino Fundamental, séries finais, são proficientes no uso de tecnologias de informação e comunicação via celulares, *tablets* e computadores, é um desafio para o professor aplicar estes conhecimentos de modo sistemático, a fim de complementar as habilidades e competências que se referem ao ensino de Língua Portuguesa – o trabalho com (e não *sobre*) os gêneros discursivos, a compreensão e produção de textos – já descritos desde os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCN (1998). Considerando a presença das TIC no cotidiano dos alunos, o desenvolvimento de novos gêneros discursivos e as exigências de dominarem um complexo de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas na escola, surgem alguns questionamentos:

1) *De que maneira ocorre a leitura de textos impressos e em contextos da tecnologia digital por alunos do oitavo ano do ensino fundamental?*

2) *Quais as dificuldades encontradas pelos alunos em compreender textos demarcadamente multimodais, em especial no que diz respeito à exigência nos processos de leitura de inferências independente do grau de complexidade do ato de inferir?*

3) *Como o uso de gêneros do cotidiano dos alunos pode ser aproveitado para o ensino/desenvolvimento das habilidades fundamentais em se tratando de apropriação da leitura em aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental II?*

Em busca de respostas a tais questionamentos, em especial sobre a leitura, decidi confeccionar uma proposta de intervenção que fosse capaz de contribuir com

a formação leitora dos estudantes. Sendo assim, o objetivo principal deste trabalho é propiciar aos alunos o desenvolvimento de habilidades de leitura de textos multimodais, impressos e em contextos digitais, a partir do gênero gibi, contribuindo com processo de instrumentalização dos estudantes frente aos desafios dos multiletramentos, a fim de torná-los leitores mais proficientes.

Em relação aos objetivos específicos, procurei desenvolver nos alunos a capacidade de construir sentido do texto, buscando: a) Verificar que a leitura não se encerra na etapa de decodificação; b) Reconhecer as características do gênero utilizado, o gibi; c) Verificar o dito e o não dito, o pressuposto e o subentendido na busca pela construção de sentidos; d) Identificar os efeitos de humor presentes nos textos; e) Descobrir o tema do texto; f) Detectar as relações entre as partes do texto; g) Reconhecer os dados contextuais como inerentes à construção do sentido do texto.

Os objetivos listados acima se justificam pelos dados levantados a partir da aplicação de um questionário que abordou questões socioeconômicas, acerca da inclusão digital, assim como aspectos relativos à leitura e escrita fora e dentro do espaço escolar e, também, pelos dados obtidos a partir de atividades diagnósticas de leitura que realizei com os alunos. O questionário me permitiu conhecer melhor os alunos e traçar o perfil desse grupo, bem como identificar o gosto dos alunos pela leitura do gênero gibi e utilizá-lo na sequência didática por ser uma leitura de fácil acesso, ser prestigiado entre os adolescentes e por possibilitar o desenvolvimento das habilidades pretendidas neste estudo – as quais são exigidas do leitor também em outros textos, inclusive os mais complexos.

A escolha de tais instrumentos de investigação deve-se ao percurso metodológico adotado para a realização da pesquisa, no caso uma pesquisa-ação, em diálogo com os pressupostos da pesquisa de cunho etnográfico.

A fim de fundamentar o trabalho, busquei suporte nas ideias de Baltar (2010), Bakhtin (2003), Marcuschi (2005, 2008, 2010) Kleiman (1995, 2006), Dionísio (2011), Barbosa e Rojo (2015), Rojo (2005 e 2012), Koch (2007), Elias e Koch (2010), Solé (1998) e Kress (1996) e desenvolvi uma sequência de atividades que visou ao desenvolvimento de habilidades de leitura direcionada a alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental, em um Colégio Municipal na Gamboa, BA, com gibis impressos e, também, em contexto da tecnologia digital.

Assim, a dissertação de Mestrado que ora se apresenta está organizada em cinco capítulos. No primeiro, apresento meu percurso formativo: de professora à professora-pesquisadora, realizo reflexões acerca da minha trajetória como professora, sobre meu cotidiano em sala de aula e minha trajetória acadêmica. Considerações importantes para compreender minhas inquietações e trilhados até esta pesquisa, explicitando a importância da formação continuada de um docente.

No capítulo seguinte, apresento então a proposta metodológica do trabalho. Nele discorro sobre a abordagem metodológica, bem como o cenário de realização da pesquisa e o perfil dos sujeitos envolvidos, apresentado por meio de instrumentos diagnósticos.

No terceiro capítulo, reflito sobre a pedagogia dos multiletramentos, partindo de um breve passeio desde a origem do termo *letramento*; seus conceitos; as práticas de leitura, no conceito de letramentos, até passar para o contexto amplo dos multiletramentos, antes de tratar dos desafios do ensino da leitura multimodal.

Diante do perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa, suas dificuldades referentes à leitura e de posse da base teórica, no quarto capítulo parto para a elaboração, aplicação e análise da proposta de intervenção. Neste capítulo, apresento as atividades desenvolvidas ao longo do percurso, observações a respeito do desempenho dos discentes, suas dificuldades e progressos.

Por fim, apresento as considerações que não gostaria de ter nomeado *finais* – pois creio que o trabalho não se finda aqui e esta dissertação configura-se como mais uma etapa de um novo modo do meu “fazer” em sala de aula – onde ratifico a eficácia do trabalho desenvolvido, reafirmo o cumprimento dos objetivos propostos para a proposta de intervenção, bem como para o curso de Mestrado Profissional em Letras – Profletras. Este oportuniza aos docentes um novo olhar diante da sua sala de aula por meio do aperfeiçoamento profissional e trabalho de pesquisa que, por conseguinte, gera melhora no processo de aprendizagem, assim como da educação pública deste país, na medida em que leva a nos inquietarmos frente a nossa realidade e buscar intervir.

2 MEU PERCURSO FORMATIVO: DE PROFESSORA A PROFESSORA – PESQUISADORA

O presente trabalho é fruto de inquietações de uma educadora que deseja compartilhar seu novo olhar sobre fazer pedagógico, pautando-se nos estudos do letramento e dos multiletramentos, concebendo que o professor passa de mediador a agente de letramento. Antes, porém, apresento reflexões sobre minha trajetória como professora, sobre meu cotidiano em sala de aula, minha formação superior, meus cursos de especialização, o ingresso e momento atual de Pós-graduação no curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, pois a explicitação de tal percurso permite compreender os caminhos que um professor pode trilhar para tornar-se um professor pesquisador, além de demonstrar quão importante é a formação continuada de um docente.

Ser professor, muitas vezes, exige porções de loucura. É “maluquice” escolher uma profissão que é preciso, independente da disciplina a ser lecionada, ter um pouco de várias outras profissões para compô-la, principalmente quando se trata do ensino fundamental, séries finais. É ser um pouco de quase tudo: *advogado* de defesa ou de acusação a depender dos empasses entre alunos (quantas vezes alunos brigaram verbalmente e fisicamente durante a minha aula? Muitas!); é ser *detetive* no momento que busca encontrar aquela caneta “perdida” para que o tumulto em sala pare; é ser *psicólogo* e até mesmo *assistente social*, quando se vê frente às situações de risco e tem que buscar políticas públicas de assistência social; é ser *estilista* na hora de ajudar a construir a roupa para aquele projeto ou para aquele desfile de 7 de setembro; é ser *cantor* e *dançarino* no momento que precisa motivar o alunado na gincana escolar (muitas vezes dancei, cantei e me encantei com eles); é ser *cientista*, em um sentido mais amplo, quando exerce uma atividade sistemática para obter conhecimento; e *mágico* quando tenta exercer seu trabalho diante de um sistema de educação quase falido, com pouca estrutura física e material, com alunos desmotivados, mas encara esses desafios com uma coragem que o direciona a busca do saber e em prol do outro.

Sempre olhei para meus professores com olhar de carinho e admiração que só um fã o tem. E os imitava em minha brincadeira predileta: escolinha. Até que certa feita, creio que aos 11 anos, por meio de uma tia, não por acaso professora de língua portuguesa, pude ler um livro que fez surgir “borboletas no estomago” e

descobrir que eu queria ser *Uma professora muito maluquinha*. A menina de imaginação fértil iniciava ali as paixões pela leitura e por uma profissão. Sim, eu queria ser não só uma professora, mas uma professora de Língua Portuguesa que estimularia a leitura entre meus alunos, fugindo dos padrões normais e usar métodos divertidos, inovadores para alcançar sucesso na sala de aula.

Estudei a maior parte dos anos em escolas da rede privada, devido aos esforços de meu pai. Não cursei Magistério e ao iniciar a formação no nível superior, me vi bombardeada com teorias pedagógicas e o relato de colegas que já lecionavam. Tais relatos ora me encantavam, ora me repeliam do meu sonho. Nas disciplinas de estágio me deparei com um cenário familiar – a escola da rede pública – mas com complexidades que não vivenciei. A turma que apliquei meu primeiro projeto de estágio era uma turma de oitavo ano, na época sétima série, e não por acaso, a turma em que meu irmão estudava. Por quatro anos consecutivos, ele repetiu a sétima série, mas naquele período em que estagiei era a primeira das muitas vezes que ele havia ficado retido devido a dificuldades na disciplina que o acompanharia nessa saga durante os próximos três anos: Língua Portuguesa.

Assim, de uma maneira bastante reflexiva, passei a enxergar o ensino de Língua Portuguesa atentando-me ao desinteresse apresentado pelos alunos, a falta de gosto e hábito pela leitura, o que, por conseguinte, originavam dificuldades referentes à leitura. As atividades de leitura e compreensão/interpretação do texto eram vistas pelos alunos como cópia de trechos do texto para responder às questões dadas. Compreender o não dito, fazer inferências, eram atividades de extremo embaraço, hesitação e complexidade.

Meu desejo enquanto jovem professora era de mudar o mundo. Eu não o podia, mas buscava fazer aquilo que estava ao meu alcance, acreditando que “o conhecimento deve ser construído pela experiência ativa do estudante e não mais ser assimilado passivamente [...]”(SEVERINO, 2007, p. 25), e que eu precisava atuar de forma a contextualizar os conhecimentos científicos. Os desafios estavam postos e eu, professora de Língua Portuguesa - que não tive os estudos sobre letramento inclusos nos currículos da minha formação em Letras Vernáculas, mas apenas de forma muito tímida no curso de Pedagogia -, me deparei com exigências cuja academia não me proporcionou: competências mínimas para que pudesse engajar meus estudantes “em práticas sociais que impliquem o desenvolvimento de múltiplos letramentos desde a escola” (BALTAR, 2010, p. 214). Nessa medida,

percebi que deveria buscar informação e formação continuada para suprir as demandas da educação de minha época. Eu precisava possuir capacitação competente para fazer a ligação entre os conhecimentos científicos e os do discente, “descobrir novos métodos e meios de ensino [...] a fim de motivar e encantá-lo para a aprendizagem” (ÁBILA, 2010, p.35).

Após um ano, como professora de 20 horas semanais, fui aprovada no concurso do Estado da Bahia, passando a trabalhar 40 horas semanais e cerca de dois anos depois solicitei extensão de carga horária, alterando o regime de trabalho e com a soma dos dois vínculos – município e Estado – passei a trabalhar 60 horas semanais e em locais com realidades diferentes. Eram muitas turmas e sujeitos com perfis, paixões e dificuldades bem distintas, mas algo em comum: dificuldades referentes ao desenvolvimento de habilidades de leitura. O desejo de obter respaldo teórico para aprimorar minha prática pedagógica e, por conseguinte, contribuir para os processos de aprendizagem de meus alunos me levou ao ingresso no curso de Mestrado em Letras. Por que o PROFLETRAS? Além do incentivo de colegas, vi a oportunidade de um mestrado teórico-prático, que enfatizava estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho da qualificação profissional. Deparei-me com uma alternativa de formação com padrões de exigência rigorosos e com excelentes professores. Nesse curso, fui estimulada a refletir sobre a língua enquanto lugar de interação (KOCH, 2007, p.7). Além de perceber que, ainda que com todo afinho em buscar desempenhar o melhor em sala de aula, eu tinha muito que aprender.

Meu conhecimento teórico acerca do letramento era restrito nas formações anteriores ao Mestrado. A necessidade de se atentar para as diferentes linguagens presentes em um texto – impresso ou digital –, como também para as demandas sociais de leitura e escrita que têm exigido dos alunos capacidades de letramento, passei a conhecer ao longo desses dois anos de curso. O que converge com o que dizem alguns teóricos dessa linha de pesquisa. A exemplo, Baltar (2010) ao afirmar que no currículo de Letras não há estudos sobre o letramento, não há uma disciplina no curso de Letras que “ensine” letramento, desvelando a necessidade de mudanças nos currículos dos cursos de licenciatura. Bem verdade que, tomando o ano da publicação dessa citação, pode-se já ter efetivado alguns avanços no currículo do curso Letras. O que Baltar (2010, p. 214) busca destacar é que

Em se tratando da atuação na escola, diria que a formação do jovem professor da academia precisaria assegurar-lhe competências mínimas para participar da elaboração dos projetos político-pedagógicos, para reformular currículos e manejar disciplinas, adotando paradigmas que permitam o engajamento de seus estudantes em práticas sociais que impliquem o desenvolvimento de múltiplos letramentos desde a escola.

No campo dos estudos sobre letramento, a universidade e a escola, que deveriam ser as maiores agências de letramento, têm se distanciado desse objetivo, sem atentar para o fato de que na “sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual” (DIONÍSIO, 2005, p. 160) e que a escrita tem apresentado “cada vez mais arranjos não-padrões” (DIONÍSIO, 2005, p. 160) em função do desenvolvimento tecnológico, o que requer dos alunos modificações em seus modos habituais de ler. A universidade precisa capacitar os professores, para que a escola possa ser capaz de instrumentalizar os alunos, atores sociais, para os desafios dos multiletramentos.

Nesse cenário tecnológico, o professor deve buscar atualizar-se de modo a buscar metodologias diferenciadas que visem o sucesso do processo de ensinagem. Os avanços tecnológicos e a inclusão de computadores e/ou celulares e *tablets* influenciam na qualidade do ensino. Sendo assim, acredito que o professor deva utilizar todos os recursos a sua disposição para potencializar sua didática e sua qualidade do ensino e aprendizagem. A respeito disso, Antunes (2009, p. 97-98) afirma:

Em síntese, o papel do novo professor é o de usar a perspectiva de como se dá a aprendizagem, para que, usando a ferramenta dos conteúdos postos pelo ambiente e pelo meio social, estimule as diferentes inteligências de seus alunos e os leve a se tornarem aptos a resolver problemas ou, quem sabe, criar ‘produtos’ válidos para seu tempo e sua cultura.

Compreendi que com o uso dos recursos tecnológicos, enquanto professora de Língua Portuguesa, eu poderia ministrar aulas diferenciadas, mais criativas, que estimulasse meus alunos a buscar, investigar e praticar os conteúdos trabalhados em sala, transformando o conhecimento abstrato (a teoria) em concreto (a prática). Era meu papel de docente não ser nem transmissora, nem mediadora, mas agente de letramento. Como afirma Kleiman (2006, p.83), ser “um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas, para que participem de práticas sociais de letramento [...]”.

A inquietação sobre o trabalho de gêneros discursivos surge com mais veemência agora, após os estudos do mestrado. Naquele período de graduação, o que mais me afligia era a leitura, mas eu não sabia como intervir. Esse cenário me levou a fazer uma pesquisa na escola onde estagiei e escrever meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre Leitura Literária. Terminei o curso de Letras Vernáculas aos 19 anos e bem imatura. Segui cursando a especialização em Estudos Linguísticos e Literários, mas sentia que não bastava somente ter o domínio do conteúdo, defendia que um bom docente precisava saber e discutir sobre Educação, métodos e práticas educativas. Assim, paralelamente à especialização, iniciei o curso de Pedagogia. Mas, só aos 22 anos pude transformar toda teoria em prática e em sala de aula encontrei um vilão e ao mesmo tempo um aliado: os celulares (iniciava também naquele período a repercussão dos *tabletes*).

A escola onde eu lecionava era recém construída, um colégio modelo que se localizava numa região ribeirinha, em uma Ilha distante (mais de quatro horas de viagem num barco) e com poucos locais onde havia rede de telefonia. No entanto, havia muitos locais que ofereciam *wifi* livre, por ser uma praia turística e com muitas pousadas. A meu favor, eu tinha uma sala de informática com mais de 10 computadores. Dessa forma, ela se tornou minha segunda sala de aula: após trabalharmos o conteúdo exigido, sempre que podia, em *sites* específicos de jogos de Língua Portuguesa, exercitávamos os conhecimentos construídos, dentre outras atividades. Por vezes, ambientes da comunidade também se transformavam em sala de aula. Minha principal inquietação era como esses aparatos tecnológicos poderiam ser usados a meu favor, especialmente em práticas de leitura.

Cursei uma especialização em Tecnologia Educacional, em busca de respostas e logo depois, outra especialização em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa. Mas, como a maioria dos cursos, não refletia a prática do professor. E é por isso que a proposta do PROFLETRAS, posteriormente, me encantou: faz-nos não só refletir sobre nossa prática, como também intervir.

Identifiquei-me com o PROFLETRAS, pois me vi diante de um curso que propunha instruir teoricamente para alcançar resultados práticos, capacitar professores para que estes pudessem ser agentes transformadores nas escolas em que atuam. A proposta de um projeto de intervenção pedagógica se apresenta como uma movimentação de pesquisas a fim de possibilitar a ampliação e análise dos contextos de atuação dos professores; é um modo de pesquisar a ação pedagógica,

identificando problemas e variáveis e agir sobre elas; além de potencializar as habilidades de pesquisador do professor a partir de acontecimentos concretos. Lembro-me da minha orientadora, professora Monalisa Aguiar, repetindo: “não é o que você quer, mas o que eles (alunos) precisam”. Fui estimulada a ler mais, a exercitar a capacidade de observar, refletir, criticar e inquietar-me para executar uma prática de ensino que refletisse as orientações metodológicas do curso, buscando alinhar teoria e prática. Os ensinamentos, sempre pautados na realidade que vivenciamos nas escolas públicas de zonas urbana e rural, muito contribuíram para direcionar caminhos eficientes para a aplicabilidade do conhecimento produzido pela investigação científica, a fim de alcançar resultados reais, possíveis.

No PROFLETRAS, percebi que para compreender um texto, é necessário relacionar os elementos de antecipação e retomada à construção de seu sentido, relacionar esse processo aos gêneros discursivos, pois faz parte da constituição dos gêneros o uso de marcas linguísticas específicas. Esse processo implica também, entre outras coisas, conhecer os sete fatores que determinam a existência do texto: a situacionalidade, a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a coesão e a coerência. Dentre esses, destaco a intencionalidade, tema importante para exercitar a reflexão e o pensamento crítico do estudante. O aluno precisa compreender que nenhum discurso é neutro e que em muitos gêneros discursivos pode haver um “não dito” presente e com uma intenção.

O ato de ler é um momento de interação, “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constrói e são construídos” (KOCH, 2002, p. 17). Dessa forma, o aluno não pode apresentar-se passivamente diante de um texto. O PROFLETRAS possibilitou também o estudo acerca dos gêneros textuais/discursivos e a compreensão de que se deve ensinar com os gêneros e não sobre os gêneros, levando em consideração sua funcionalidade. Os gêneros são elementos estruturais da vida social, e na perspectiva do letramento crítico, é uma prática social.

As autoras Jacqueline Barbosa e Roxane Rojo (2015, p.16) afirmam que “os gêneros discursivos permeiam nossa vida diária e organizam nossa comunicação”, nesse sentido “todas as nossas falas, sejam cotidianas ou formais, estão articuladas em um gênero do discurso” (BARBOSA; ROJO, 2015, p. 16). Com os avanços tecnológicos, uma especificidade dos gêneros discursivos, além da funcionalidade e

conteúdo, chama a atenção para a forma. Rajagopalan (2013, p. 50) descreve que na web “a escrita, a fala e a imagem se mesclam de certa forma, até pouco tempo atrás, impensável”, já Dionísio (2011) salienta que as novas tecnologias trouxeram facilidades na criação de novas imagens, novos *layouts*¹. Os textos são marcados pela organização multimodal, ou seja, diversos modos semióticos fundidos para criar novos efeitos aos discursos, aliados aos novos *layouts*, fontes textuais e *softwares*² disponíveis no ciberespaço. Nessa medida, é necessário considerar a relação que se estabelece entre linguagem, tecnologia e práticas sociais, em que os interlocutores ocupam espaços de interação, percebendo o uso da linguagem como forma de agir socialmente, de interagir com os outros. Dessa forma, como aponta Antunes (2009, p. 21),

[...] a língua deixa de ser apenas um conjunto de signos (que tem um significante e um significado); deixa de ser apenas um conjunto de regras ou um conjunto de frases gramaticais, para definir-se como *um fenômeno social*, como *uma prática de atuação interativa*, dependente da cultura de seus usuários, no sentido mais amplo da palavra. Assim, a língua assume um caráter político, um caráter histórico e sociocultural [...].

Desse modo, fica evidente que, para ampliar a capacidade de leitura, é tarefa da escola explorar as competências discursivas dos sujeitos, sem desprezar a influência das tecnologias digitais nas novas formas de comunicação, os diferentes recursos e gêneros discursivos que elas mobilizam. Visto que é crescente a complexidade que passou a envolver os textos, tais como a proliferação de maneiras multimodais de construção de sentido da palavra escrita (padrões visuais, auditivos e espaciais), as diversidades cultural e linguística caracterizadas pela diversidade local e conectividade global.

Nesse sentido, é possível afirmar que as capacidades/habilidades e os conhecimentos que caracterizam o sujeito como letrado vêm se modificando com a vasta utilização dos recursos tecnológicos, bem como a produção e publicação de textos em contextos digitais. Assim, é dever da escola buscar desenvolver as habilidades de leitura multimodal de gêneros discursivos tanto impressos quanto em contextos digitais e “cabe, então, a nós professores, sobretudo das classes

¹ “O *layout* é a técnica de administração de operações cujo objetivo é criar a interface homem-máquina para aumentar a eficiência do sistema de produção”. (JONES & GEORGE, 2008).

² “*Software* é a manipulação, instrução de execução, redirecionamento e execução das atividades lógicas das máquinas”. Disponível em <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/informatica/hardware-software.htm>>. Acessado dia 30 de junho de 2017, às 14:13h).

populares, criarmos formas de incluir nossos alunos nessa viagem, e para isso, devemos dar a eles os equipamentos necessários para serem bem sucedidos nessa empreitada” (COSCARELLI, 2011, p. 29).

Daí um dos sentidos da proposta de intervenção do PROFLETRAS: diagnosticar as necessidades dos alunos, intervir a fim de buscar mudanças positivas e significativas, por meio da ressignificação da prática do professor. Essa era a lacuna que me faltava: ser pesquisadora. A sala de aula pode constituir-se como espaço no qual o professor se utilize da pesquisa com o “compromisso refletir sobre sua prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar suas próprias deficiências” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46). Deste modo, o professor pode melhorar o ensino e, por conseguinte, proporcionar, a melhoria na aprendizagem dos seus alunos.

O pesquisador, para Bortoni-Ricardo (2008, p. 58), “não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo”, à vista disso, suas ações durante a pesquisa influenciam o objeto da investigação (o aluno, no caso da pesquisa educacional) e são influenciadas por esse. Essa concepção de pesquisador justifica a escolha da pesquisa-ação enquanto metodologia de pesquisa deste estudo. Thiollent (1985), na obra que é um divisor de águas em se tratando desse tipo de pesquisa, define bem a pesquisa-ação:

A pesquisa ação é um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1985, p.14)

O conceito de pesquisa-ação trazido por Thiollent (1985), reflete bem o que propõe o PROFLETRAS: levar o professor a diagnosticar quais são os problemas em sua sala de aula e buscar uma resolução para o problema sempre coletivo, uma vez que ali estão envolvidos não só os alunos, mas também, os professores. Desse modo, refere tanto às dificuldades apresentadas pelos alunos, como relacionados à práxis docente. Para esclarecer como se dá a pesquisa-ação, Fonseca (2002, p. 34) explica:

A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa.

Diante da proposta do PROFLETRAS de durante os dois anos corroborar para que o docente reflita sobre sua prática e assuma o papel de pesquisador, a fim de buscar associar a teoria à prática em prol da resolução de problemas educacionais vivenciados pelos alunos nas aulas de Língua Portuguesa, a pesquisa-ação me pareceu o método de pesquisa adequado a ser adotado. Este tipo de pesquisa é caracterizado pelo envolvimento do pesquisador com as pessoas investigadas, e, neste caso, a relação professor/aluno.

Quanto à adoção da pesquisa de cunho etnográfico, a justificativa se dá devido ao propósito de conhecer os problemas em situações em que o investigador está envolvido, dialoga com a pesquisa-ação, que mantém uma estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. A perspectiva etnográfica, conforme Gil (2010, p. 40), “tem como propósito o estudo das pessoas em seu próprio ambiente mediante a utilização de procedimentos como entrevistas em profundidade e observação participante”.

Nesse sentido, o projeto de intervenção que nasce do meu percurso no PROFLETRAS, configura-se como um trabalho pautado numa metodologia sistemática decorrente da observação, reflexão e coleta de dados a fim de *conhecer* a situação problemática investigada, bem como os participantes, no intuito de *agir* sobre essa realidade e modificá-la.

É necessário enfatizar que, como professora/pesquisadora, no Mestrado, fui instruída a ser uma “agente de letramento” (OLIVEIRA, 2010) para fazer com que as diversas vozes que circundam em minha sala de aula brotem, colocando em evidência histórias de ação e de protagonismo dos alunos. Passei a fazer parte do quadro de professores que compreendem a necessidade de uma transformação pragmática no ensino de Língua Portuguesa no Brasil e gradualmente, efetivam essa mudança. Sendo assim, após essa breve contextualização sobre minha trajetória até o nascimento deste estudo, passo a apresentar os participantes da pesquisa e da escola onde se realizou a proposta.

3 UM OLHAR SOBRE O CENÁRIO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A participação do professor pesquisador na perspectiva da pesquisa-ação é evidenciada dentro do processo do “conhecer” para “agir”. E como o *conhecer* precede a *ação*, busquei conhecer melhor o contexto escolar e os educandos. A escola de aplicação da pesquisa é a que já trabalho há alguns anos. Escolhi o oitavo ano, pelo fato de já ter trabalhado com os alunos de todas as turmas (A, B e C), em 2016. A Turma A, que participou da pesquisa, foi escolhida por mesclar um pouco de cada especificidade que os alunos da instituição apresentam: em uma mesma turma há alunos com grande defasagem de idade/série e alunos bem novos; alunos que apresentam bom desempenho e alunos que não apresentam bom desempenho; alunos que costumam ser participativos e alunos que não costumam participar das atividades propostas nem em sala, nem extraclasse. Por essa razão, a fim de identificar as fragilidades dos alunos de modo mais específico, trabalhei com dois instrumentos: um questionário e uma atividade diagnóstica.

A seguir apresentarei o cenário de realização da pesquisa, o perfil dos participantes e mais à frente discutirei sobre as atividades diagnósticas de leitura desenvolvidas pelos educandos com os gêneros multimodais charge, tirinha e *meme*³.

3.1 Um pouquinho da escola...

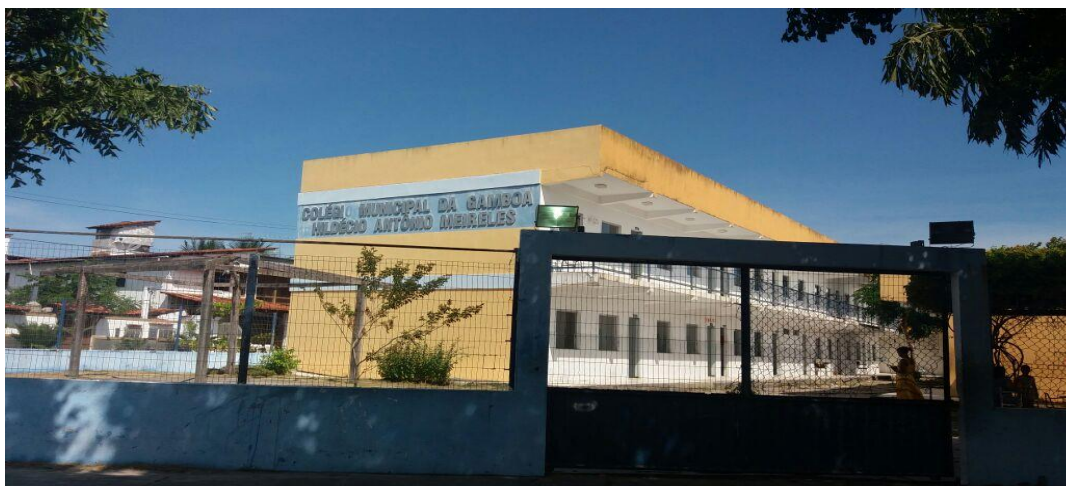
A escola onde a intervenção foi realizada localiza-se no município de Cairu. Com algumas particularidades, é um dos dois municípios-arquipélago brasileiros e é formado por 26 ilhas. O distrito da Gamboa, local onde a escola é situada, é uma das praias turísticas que pertencem a Cairu e localiza-se antes do Morro de São Paulo, uma das praias mais famosas de turismo nacional e internacional que mistura hotéis, restaurantes novos e sofisticados com pousadas e tavernas mais antigas e desgastadas. A Gamboa, diferente do Morro, é predominantemente habitada por nativos e possui pousadas e restaurantes mais simples. Na praia da

³ A priori, os gêneros que seriam trabalhados eram as charges, tirinhas e *memes*. Estes gêneros foram substituídos pelos gibis após as análises realizadas a partir da etapa diagnóstica.

Gamboa não há motos e carros, e mesmo não possuindo cinemas, museus, bibliotecas ou teatros, é bem procurado por turistas.

A instituição onde o projeto de intervenção foi aplicado é o Colégio Municipal Hildécio Antônio Meireles – Gamboa (cf. Imagem 1), situado no Loteamento Nova Gamboa - S/N Gamboa do Morro, Cairú – Bahia.

Imagem 1- Colégio Municipal Hildécio Antônio Meireles - Gamboa



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O prédio da instituição tem apenas sete anos, no entanto, está bem deteriorado. Trabalho há quatro anos na instituição, cumprindo carga horária de 20 horas semanais. Em 2017, a instituição possuía, no turno matutino, 14 turmas de ensino fundamental, séries iniciais; no turno vespertino, nove turmas de ensino fundamental, séries finais; cinco turmas do Ensino Médio e cinco turmas de EJA, no turno noturno. Totalizando 900 alunos para os três turnos: matutino, vespertino e noturno, abarcando as modalidades de Ensino Fundamental, Médio e EJA. Com relação à estrutura física, possui 14 salas de aula; uma sala nomeada “laboratório de informática” ⁴, que não está funcionando; uma “biblioteca”⁵; quatro banheiros, um

⁴ O espaço denominado sala de informática não funcionava há algum tempo. Em meados de 2015, devido ao número de alunos da escola, os computadores quebrados continuaram na sala e algumas cadeiras foram adicionadas, transformando aquele espaço em sala de aula. Em 2017, os computadores foram totalmente retirados e a sala de informática (apesar de continuar com esta nomenclatura) passou, definitivamente, a ser sala de aula.

⁵ Após a “reforma”, que instaurou uma parede de gesso para originar uma nova sala de aula, é praticamente impossível levar todos os alunos em um mesmo momento para a biblioteca. Seu tamanho foi bastante reduzido (cerca de 50%) e o ar é dividido para a biblioteca e a nova sala de aula (que não possui porta e nem cortina de ar). Desse modo, o ar condicionado sempre está com defeito e mesmo quando está “funcionando” não dá conta de refrigerar a sala de aula e a biblioteca. Assim, impossibilita que a biblioteca seja um ambiente agradável para os alunos. Era pretendido descrever

masculino e feminino para alunos, um banheiro para professores e um banheiro para a direção da escola; um refeitório; uma sala de professores; uma secretaria; uma sala de diretoria; uma cozinha; um pátio. Quanto aos recursos humanos, o colégio possui uma equipe gestora composta por cinco membros, sendo uma diretora, dois vice-diretores, uma diretora pedagógica e um coordenador pedagógico. O corpo docente possui 38 professores. Dentre as professoras que ensinam Língua Portuguesa, uma não é graduada na área e as demais possuem especialização. O corpo administrativo e de apoio é composto por 14 profissionais.

A instituição serve a um público de esfera social médio-baixa. A maioria dos alunos são filhos de domésticas, trabalhadores das barracas da praia, trabalhadores de pousadas, pescadores, marisqueiros, estivadores e, em pequena quantidade, filhos de professores, profissionais autônomos, vereadores, pessoas de outro município que passam a morar na praia da Gamboa e pequenos comerciantes do município. Como a localidade é bem pequena, todos moram próximo à escola, com exceção dos alunos que moram no Morro de São Paulo – praia vizinha – e se locomovem utilizando barco ou trator. Assim, não só os professores como o corpo diretivo da escola têm muito contato com a família dos alunos (esse contato é informal, pois a família é muito ausente no acompanhamento escolar e até mesmo nas reuniões de pais e mestres) - salvo os professores que não residem na comunidade, a exemplo dos professores concursados (95% dos professores concursados do ensino fundamental e médio são de outro município, tais como Valença e Salvador). Mesmo não tendo muito contato direto com as famílias, os professores que não moram na localidade, por meio da coordenação pedagógica, buscam saber como elas se estruturam, a fim de compreender o perfil dos nossos alunos.

Este perfil, vale ressaltar, é bem preocupante, pois no que se refere ao ensino fundamental II, é uma minoria que se interessa pelos estudos e respeitam a presença do professor em sala. O desinteresse agrava-se com o avanço dos anos e o alunado do ensino médio tem pouca perspectiva futura no que se refere à carreira acadêmica. É recorrente a falta de perspectiva dos alunos no que tange à inclusão e ascensão social. As taxas de distorção idade-série são elevadas e a adolescência,

aqui o número de títulos da biblioteca, no entanto, como há um número considerável de livros (ainda que deteriorados, rasgados e boa parte sejam livros didáticos), e como na biblioteca não há técnicas de catalogação e armazenagem adequadas, dificultou o relato desse dado. Muitos livros estão empilhados nos cantos da biblioteca e/ou em qualquer espaço livre.

na maioria dos casos, é “atropelada” pelas responsabilidades de uma vida adulta. Um grande índice de meninas engravidam precocemente, a partir dos 13 anos. Os meninos, bem cedo, se desinteressam pela escola e/ou devido à realidade socioeconômica de sua família passam a trabalhar no contraturno da escola, quando não ocorre de trabalhar em turno integral como estivadores, ajudantes de pedreiro ou garçons nas barracas da praia, e acabam desistindo da escola.

Um fato preocupante que gera inquietação entre os professores e sempre é discutido tanto formalmente (nas reuniões pedagógicas e de pais e mestres), quanto informalmente no percurso para o trabalho (que é de quase duas horas – incluindo ônibus, barco e caminhada) em que os professores compartilham suas experiências e inquietações, é o pouco interesse nas atividades propostas. Só há alguma organização mais elaborada e interesse quando se promove atividades competitivas e pontuadas, a exemplo de gincanas e feiras. Ainda assim, falta autonomia por parte dos alunos, pois exigem direta ou indiretamente que os professores não sejam agentes, mas “fazedores” dos trabalhos, pois se preocupam mais com a competição do que com o aprendizado e culpam o professor pelo insucesso na participação destas atividades competitivas. Essa realidade impõe algumas dificuldades na realização de alguns trabalhos.

A seguir, trago o perfil dos alunos participantes da pesquisa, que foi possível construir devido à aplicação de questionário diagnóstico e das atividades diagnósticas.

3.2 Conhecendo os alunos...

A fim de identificar com a maior exatidão possível qual especificamente deveria ser o foco desta intervenção pedagógica, segui alguns princípios da pesquisa etnográfica, procurei conhecer os alunos participantes, pois a minha vivência com a turma em 2016 não bastava para conhecê-la tão bem de modo que eu pudesse sistematizar uma intervenção pedagógica. Não queria correr o risco de fazer uma intervenção baseada nas impressões da professora que ano após ano se esbarra nos desafios inerentes à docência, nem me basear nos discursos do tipo: os alunos não leem, os alunos não entendem nada do que leem, que já viraram lugar comum. Além disso, a sala foi composta por novos alunos e alunos repetentes, por essa razão foi de suma importância realizar uma avaliação diagnóstica da turma.

Nesse sentido, busquei investigar o nível socioeconômico; conhecer atividades cotidianas dos alunos; pesquisar a vida escolar; reconhecer se os alunos percebiam suas dificuldades relativas à leitura e escrita, bem como se gostavam de ler e/ou escrever; sondar os gêneros discursivos que os alunos costumavam realizar leituras e /ou escrita, bem como quais os suportes que utilizavam; explorar também questões de cunho relativo à inclusão digital. Para tanto, elaborei e apliquei questionário diagnóstico, que foi respondido individualmente. Após o questionário, os alunos responderam, também individualmente, uma atividade diagnóstica de leitura a partir da qual busquei identificar quais as habilidades que necessitariam ser desenvolvidas ao longo da sequência didática e qual o gênero discursivo que seria utilizado como meio de desenvolver tais habilidades.

Como a etapa diagnóstica ocorreu no final do ano letivo de 2017, vale comentar sobre o quadro de aprendizagem que os estudantes apresentaram na série em curso, no período letivo de 2017. A classe, com 31 alunos matriculados, apresentou, em 2017, duas desistências (uma anterior a pesquisa, outra após a aplicação do questionário diagnóstico). Dos 29 alunos cursistas, 11 foram para a recuperação na disciplina de Língua Portuguesa e apenas cinco obtiveram a nota suficiente para serem aprovados na disciplina. Fazendo uma avaliação geral, levando em conta as demais disciplinas, oito alunos foram reprovados. Desse modo, é possível afirmar que a turma participante da pesquisa cursava o 7º ano apresentou um resultado razoável de aprovação.

3.2.1 Descrição da proposta diagnóstica: questionário

Apresento aqui, sucintamente, minhas considerações a partir dos dados que obtive por meio da aplicação do questionário diagnóstico (cf. Apêndice A).

A etapa diagnóstica ocorreu em 2017, desse modo, os alunos cursavam o sétimo ano. A princípio, sujeitos com faixa etária entre 12 a 19 anos. No entanto, ao final da I unidade o aluno de 19 anos evadiu em decorrência do envolvimento em uma briga na escola.

Considerando que o nível socioeconômico dos alunos pode repercutir no seu desempenho escolar, visto que as condições social e familiar podem constituir-se como fatores que influenciam a aprendizagem, no questionário diagnóstico buscou-se traçar o perfil socioeconômico dos educandos. As famílias são constituídas por

um número relativamente grande de pessoas, nenhum dos alunos tem filhos e não segue o modelo mononuclear, tradicional, composto apenas por mãe, pai e filhos. Mas, apesar do número relativamente grande de pessoas que compõem cada família, em muitas dessas famílias poucos são os integrantes que contribuem para a obtenção da renda familiar.

Na unidade escolar é comum termos alunos que são filhos de turistas – que moram durante alguns anos na comunidade –, filhos de vereadores, filhos de empresários, donos de pousadas. Desse modo, o perfil dos alunos é bem variado, ainda que, em sua maioria, a realidade dominante seja a de alunos de classe média-baixa e seja recorrente os alunos que trabalham como garçons nas barracas da praia, como auxiliares de pedreiro, como estivadores, a fim de poder contribuir na renda familiar.

Apenas 15% (quinze por cento) dos alunos, que representa número de quatro alunos, contribuía com a renda familiar (cf. Apêndice A). Este dado é relativamente pequeno, dada a realidade da comunidade. Quanto à faixa etária desses alunos, que é de doze a dezenove anos (sendo apenas um aluno de 19 anos e uma aluna de 16 anos), depreendemos que esses adolescentes começam a trabalhar precocemente, o que diminui seu tempo de dedicação aos estudos.

O que chamou a atenção foi o dado de que alunos que não trabalhavam, em 2017, pretendiam trabalhar durante os anos de escola (cf. Apêndice A). No entanto, ainda que alguns alunos tenham apresentado interesse em trabalhar, a maior porcentagem não apresentou interesse e reforçou os dados obtidos nos relatos de pesquisas de Mollica (2007, p. 12), em *Fala, letramento e inclusão social*, quando a autora infere que “a escola é, segundo o imaginário coletivo, o meio mais almejado para promover a inclusão social” e o “caminho mais seguro de inserção na sociedade letrada”, no entanto, os sujeitos também atribuem importância ao envolvimento social, ao trabalho e a participação do indivíduo na comunidade, no que tange seu grau de inserção na sociedade (MOLLICA, 2007, p. 12). Para muitos, a formação continuada não tem valor ou possui o mesmo valor de um trabalho, visto que este também lhe possibilita inclusão social.

Esses alunos não possuem muitas opções de lazer, além da praia, praça local e campo de futebol (são privados de muitos espaços que propiciam aprendizagens, o desenvolvimento e a ampliação do conhecimento de mundo desses jovens, bem como que incentivam o gosto pela leitura). Vale lembrar que a escola situa-se em

uma praia e na comunidade não há teatro, cinema, livrarias e a única biblioteca é a da escola (cuja estrutura foi reduzida a quase 50%).

Nesse contexto, o mundo virtual não deve mais ser visto pelos familiares e pela escola, apenas como lazer. Pelo contrário, este disponibiliza uma grande quantidade de riqueza de *softwares* educativos e os próprios contextos digitais, tão frequentados pelos alunos podem voltar-se como ferramenta de cunho pedagógico e promotor de auxílio para o desenvolvimento de habilidades de leitura. Importa destacar que é preciso buscar estratégias para que esses *softwares* e, principalmente, os contextos digitais, possam constituir-se como ferramenta pedagógica. Daí a tentativa de inserir na proposta de intervenção, o quanto possível, atividades e situações que abarcassem a tecnologia digital de modo geral. Antecipo aqui que após a aplicação da atividade diagnóstica compreendi que não basta apenas os alunos terem afinidade e cotidianamente utilizarem os contextos digitais, é preciso criar estratégias de motivação para que tais contextos possam constituir-se como *lócus* de atividades pedagógicas para que haja participação dos alunos.

Conhecer atividades cotidianas dos alunos constituiu-se uma ação de suma importância para este trabalho, visto que, como é pautado na perspectiva dos multiletramentos, deve buscar instrumentos para conhecer as vivências e leituras de mundo dos alunos a fim de compreender como as práticas de letramento destes podem contribuir na sala de aula. As investigações têm a finalidade de conhecer os letramentos que dominam a realidade pontuada.

Compreendi, ainda, que além de traçar o perfil socioeconômico da turma, conhecer a vida escolar dos alunos é tarefa fundamental do professor, sobretudo, do professor que se propõe a ser professor-pesquisador. Pois conhecer a vida escolar do educando valida o planejamento do trabalho e, conseqüentemente, leva aos melhores resultados, à medida que é adequado às necessidades concretas, mediatas e imediatas. Desse modo, utilizei o questionário diagnóstico, também, com esta finalidade.

Os resultados obtidos nessa etapa diagnóstica foram ao encontro de uma triste realidade da escola pública brasileira: altos índices de reprovação. Dos 27 alunos participantes da pesquisa, em seus percursos estudantis, apenas 15 alunos não haviam sido reprovados. Dentre os que já haviam sido reprovados, oito alunos foram reprovados uma vez, dois alunos foram reprovados duas vezes, um aluno foi reprovado seis vezes, um aluno não soube responder e um aluno não informou.

Antunes (2013) associa a repetência a dificuldades de leitura dos alunos. Para a autora, “o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e quase sempre, “deixa” a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente[...]” (ANTUNES, 2013, p. 20). Daí mais uma razão para conhecer a turma e realizar um trabalho de intervenção.

O vínculo com a turma já indicava alguns caminhos para a proposta, mas permeava a incerteza quanto à necessidade mais urgente: seria um trabalho voltado para a leitura ou a escrita? Desse modo, busquei, por meio do questionário diagnóstico, identificar a necessidade maior elaborando perguntas voltadas tanto para a leitura quanto para a escrita.

Quando questionados a respeito do gosto pela leitura, 59% dos alunos afirmaram gostar de ler e 41% dos alunos afirmaram não gostar. A resposta me surpreendeu, visto que as atividades de leitura propostas por mim, anterior a proposta de intervenção, foram pouco “abraçadas” e nem sempre alcançaram o objetivo esperado com os alunos que compunham a turma participante da pesquisa. Dezesseis alunos afirmaram que gostavam de ler e onze alunos afirmaram que não gostavam de ler. Apesar do grande índice de alunos que afirmaram que não gostavam, esperei que o número fosse ainda maior – isto porque atrelei o gosto da leitura às leituras realizadas na escola e, especificamente, às realizadas nas aulas de Língua Portuguesa. O percentual de alunos que demonstraram gosto pela leitura foi bem maior que o percentual de alunos que cotidianamente, na sala de aula, apresentam gosto e motivação pelas atividades de leitura.

Os alunos também foram questionados acerca das dificuldades referentes à leitura. Como já foi mencionado nesta pesquisa, a minha relação com a turma já permitia fazer algumas inferências, dentre elas, que a maioria dos alunos apresenta dificuldades de leitura, a exemplo, identificação do tema do texto, construção de inferências e reconhecimento dos efeitos de humor e/ou ironia no texto. Mas, diante do obtido – um percentual de 70% que afirmou não possuir dificuldades de leitura e um percentual de 30% que afirmou possuir dificuldades – me questionei: O que esses alunos compreendem por *leitura*? *Leitura* é apenas decodificar? *Leitura* é apenas ter uma boa dicção ao ler em voz alta? Na concepção dos alunos, o que seria uma pessoa com dificuldades de leitura?

Tais questionamentos foram respondidos com a segunda parte da pergunta que era “por quê?”. Os alunos deveriam justificar a sua resposta. Alguns disseram

que não gostavam de ler, mas que não tinham dificuldade de leitura, outros disseram que gostavam de ler, mas que tinham dificuldade de leitura. Vale apresentar aqui algumas justificativas obtidas.

Alguns alunos responderam que não possuíam dificuldades de leitura e suas justificativas estavam relacionadas ao hábito de ler, aos projetos de leitura em escolas anteriores e ao gosto pela leitura, a exemplo de alunos como R2, I1, M1 e N1, respectivamente:

Imagem 2 - Resposta dada pelo aluno R 2

5. Você se considera uma pessoa que tem dificuldade de leitura?

() Sim (X) Não

Por quê?

Eu as vezes pego o livro e fico treinando ler.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Imagem 3 - Resposta dada pelo aluno I1-

5. Você se considera uma pessoa que tem dificuldade de leitura?

() Sim (X) Não

Por quê?

Porque eu leio muito e não me acho ruim nisso

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Imagem 4 - Resposta dada pelo aluno M1-

5. Você se considera uma pessoa que tem dificuldade de leitura?

() Sim (X) Não

Por quê?

Porque no Rio de Janeiro tem curso de leitura e nós conseguimos nos sair bem na leitura sem pre.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Imagem 5 - Resposta dada pelo aluno N1-

5. Você se considera uma pessoa que tem dificuldade de leitura?

() Sim (X) Não

Por quê?

Porque sempre gostei de ler, comecei a ler aos três anos e vou aprendendo por livros.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Houve, também, os alunos que justificaram ter dificuldades de leitura e a análise das justificativas permitiram inferir que sua compreensão acerca de leitura

estava voltada para a simples decodificação das palavras e, desse modo, problemas de visão e a dicção seriam fatores que atrapalhavam a leitura. Tal compreensão pode ser observada em respostas como as dos alunos L1 e I2.

Imagem 6 - Resposta dada pelo aluno L1

5. Você se considera uma pessoa que tem dificuldade de leitura?

() Sim (X) Não

Por quê?

eu tenho uma visão boa

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Imagem 7- Resposta dada pelo aluno I2-

5. Você se considera uma pessoa que tem dificuldade de leitura?

(X) Sim () Não

Por quê?

um pouco
Por que eu não consigo ler

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Alguns alunos, a exemplo, R3 e K1, demonstraram que sua concepção acerca da leitura está relacionada a dificuldades relativas à pontuação, acentuação e, talvez dislexia (quando K1 afirma que troca as letras) e que estes são fatores que dificultam a leitura.

Imagem 8 - Resposta dada pelo aluno R3

5. Você se considera uma pessoa que tem dificuldade de leitura?

() Sim (X) Não

Por quê?

*Por que quando eu leio eu não paro quando tem um ponto final, que eu começo no outro para-
grafo, e não tenho dificuldade nenhuma na leitura*

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Imagem 9 - Resposta dada pelo aluno K1

5. Você se considera uma pessoa que tem dificuldade de leitura?

(X) Sim () Não

Por quê?

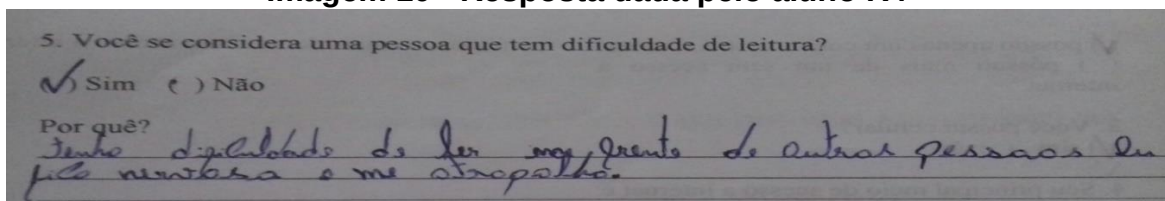
*eu troco algumas letras e também não sei onde
colocar acento em algumas letras eu tenho muita vergonha
de assumir isso porque eles não me acham burro e não lixe se eu*

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O uso da acentuação e dos sinais gráficos não é aleatório e atendem ao sentido que se quer dar ao texto. Desse modo, afirmativas como “não paro quando tem ponto final”, denota que o aluno R3 não lê obedecendo às funções dos sinais gráficos e, provavelmente, compromete a construção de sentido do texto lido.

Os alunos R4 e S2 desvelaram algo muito comum entre os estudantes que é a vergonha de ler, por medo de “errar”:

Imagem 10 - Resposta dada pelo aluno R4-



5. Você se considera uma pessoa que tem dificuldade de leitura?

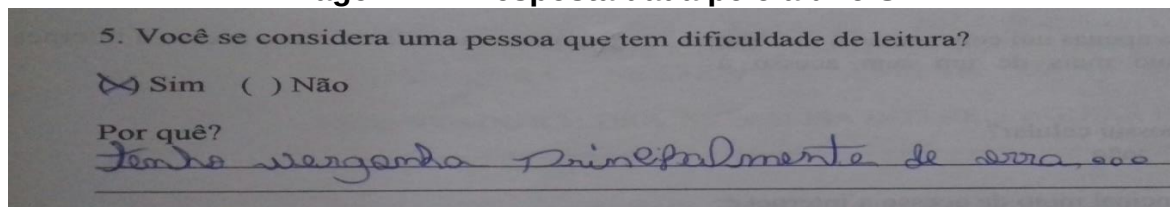
☒ Sim () Não

Por quê?

Tenho dificuldade de ler por vergonha de outras pessoas de ficar nervosa e me atrapalhar.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Imagem 11 - Resposta dada pelo aluno S2



5. Você se considera uma pessoa que tem dificuldade de leitura?

☒ Sim () Não

Por quê?

Tenho vergonha principalmente de errar.

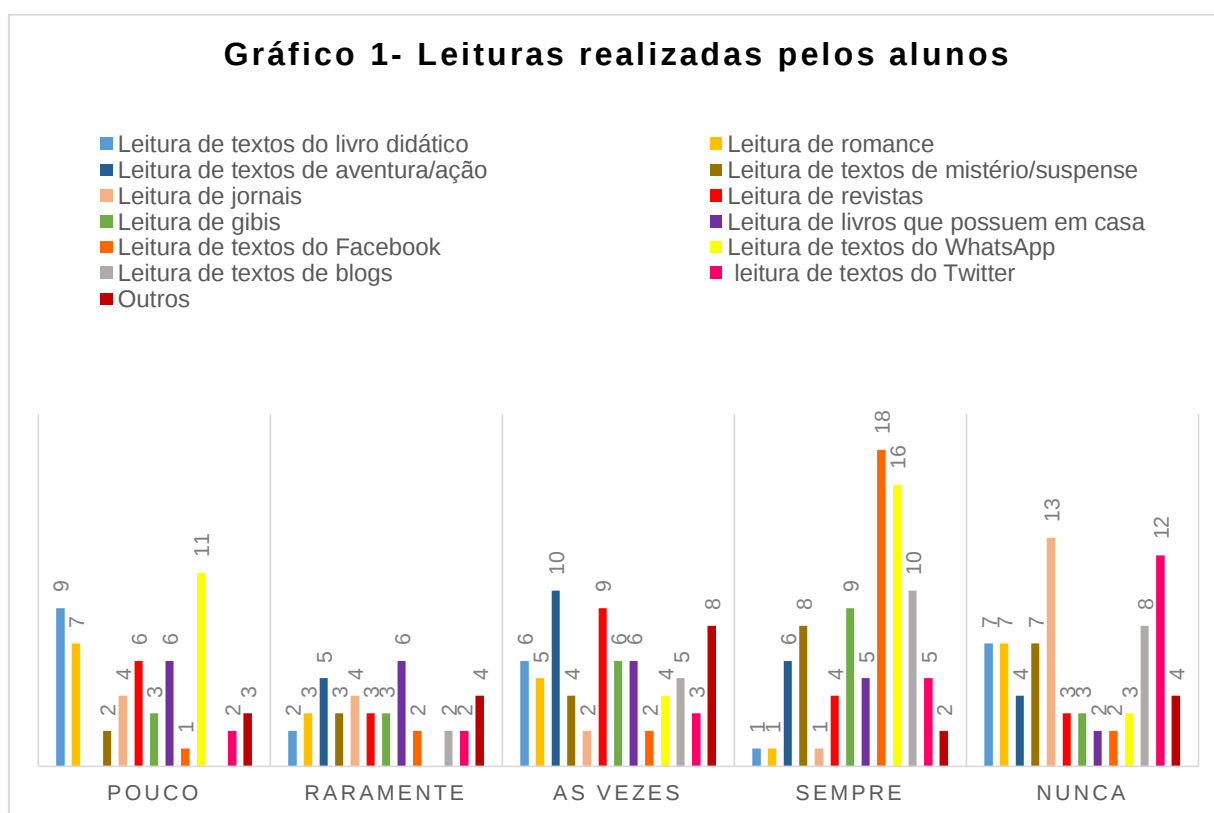
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

É comum entre os alunos não querer ler em público para não sofrer “abusos” por parte dos colegas, a exemplo, ser chamado de “burro(a)”. É comum entre os alunos da sala esse tipo de vocabulário para depreciar os colegas que apresentam alguma dificuldade. Em uma das etapas da atividade diagnóstica, uma aluna saiu da sala de aula e quando questionada sobre o porquê afirmou que não iria participar da pesquisa porque era “burra demais para isso”. Vale salientar um agravante: muitas vezes, a leitura em sala é um ato de punição por parte do professor, para repreender alguma postura incorreta ou indisciplina do educando. Tais atitudes ocasionam recorrentes frases como: “se continuar conversando, você será o próximo na leitura” ou “não tem vergonha de bagunçar, mas tem vergonha de ler”. A leitura não deve ser vista como uma punição, um trabalho frio, de repressão e causador de medo nos alunos.

As respostas dadas pelos educandos denotaram que a compreensão, de boa parte dos alunos, é a de leitura como um ato de decodificação de palavras, atrelado à obediência a pontuações, boa visão e boa dicção.

Ficou clara a necessidade de esses alunos compreenderem que a leitura é o processo de interação autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2017), sendo o leitor aquele que é leitor/construtor social, sujeito ativo que – dialogicamente- se constrói e é construído no texto. Ou seja, ler não é um simples processo de decodificação de palavras.

Vale ressaltar que por mais que não saibam conceituar, não compreendam o que vem a ser o ato de leitura e que alguns professores insistam em dizer que eles não leem, os alunos realizam atividades de leitura constantemente. Talvez, não tanto na sala de aula, talvez não de textos literários, de livros em geral, mas fora dela, os educandos vêm lendo cada vez mais, ainda que com certa dificuldade. Essa compreensão justificou a elaboração de uma questão a fim de compreender com que frequência os alunos realizam leituras em diferentes suportes e contextos, conforme o gráfico abaixo.



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da atividade de leitura diagnóstica/2017

A análise das respostas permitiu constatar que os textos do *whatsapp*, *facebook*, *blogs* e gibis são os mais lidos pelos alunos. O que demonstra, também, que os alunos realizam cotidianamente leitura de textos multimodais. Outro aspecto que chama atenção é que sete alunos afirmaram que não realizam as leituras propostas pelo livro didático. Isso indica que dentre os muitos elementos apontados como responsáveis pelo insucesso do ensino de leitura em sala de aula, um deles é o modo como são conduzidas as atividades de leitura do livro didático de Língua Portuguesa, a ponto de os alunos não considerarem as leituras do livro didático como leitura.

Ainda que eu tenha tratado, também, da escrita da etapa diagnóstica, a relação com a turma me permitia inferir que tanto a proposta de leitura como de escrita eram necessárias, visto que a escrita também apresentava fragilidades. Mas, como eu precisava fazer um recorte pelas limitações do trabalho e em decorrência da análise dos dados obtidos por meio do diagnóstico, compreendi que o trabalho direcionado para o desenvolvimento de habilidades de leitura seria ainda mais emergente.

Vale ressaltar que ler, na atualidade, abrange diferentes habilidades. Uma pessoa letrada é aquela capaz de “atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagens, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem” (DIONÍSIO, 2011, p. 138). O advento das tecnologias digitais, como lembra Dionísio (2011, p.138), com muita facilidade, mantém a imagem e a palavra, cada vez mais integrada e “divulgam tais criações para uma ampla audiência”. Nesse sentido, considerei de suma importância investigar o aspecto da inclusão digital dos alunos. Seria possível um trabalho que utilizasse o contexto digital?

O questionário diagnóstico revelou, ainda, que o principal meio de acesso à *internet* é por meio dos *smatphones*⁶, principalmente, para acessar as redes sociais. Grande parte dos alunos possui *internet* em casa, no entanto, ainda há um número de alunos que não sabe manusear o computador, há aqueles que não possuem celulares e alunos que não possuem *whatsapp*. Também foi possível inferir que os alunos costumam realizar mais leituras de textos multimodais, visto que nas redes

⁶ Esse dado vai ao encontro de outras pesquisas que têm revelado que o número de sujeitos que possui celular tem crescido a cada ano. “É fato incontestado hoje que a população está conectada, a ponto de haver mais celulares de última geração do que o universo total de brasileiros” (MOLLICA; PATUSCO; BATISTA, 2015, p. 17).

sociais que eles mais utilizam é característica a produção e veiculação de tais textos e estes afirmaram que costumam mandar mais áudios e imagens.

Os dados obtidos, após aplicação do questionário diagnóstico, permitiram compreender que o perfil da turma pesquisada é variado e, diferente do que eu esperava, foge um pouco do perfil geral dos alunos da unidade escolar – que observo e vivencio há cinco anos – que é de alunos que constituem família e passam a trabalhar precocemente. É comum as turmas serem compostas por um grande índice dos alunos já reprovados em algum ano escolar; apesar de não apresentarem bom rendimento na disciplina de Língua Portuguesa, os alunos denotaram ter afinidade com a disciplina. A maior parte da turma afirmou que gosta de ler e que não possui dificuldade de leitura, embora as justificativas tenham demonstrado que a compreensão de leitura dos alunos é a mera decodificação das palavras. Os textos que os alunos costumam ler, segundo as afirmativas do questionário, não são contemplados nas atividades na escola. Os alunos leem mais textos do *facebook*, *whatsapp*, *blogs* e *gibis*; grande parte nunca leu jornais e poucos já leram revistas, romances e livros de aventura/ação.

O questionário diagnóstico denotou a importância de um trabalho sistemático voltado para a leitura, sobretudo de textos multimodais, tão característicos das transformações nas formas de produzir textos nas últimas décadas e que também ocasionaram transformações nas possibilidades de construção de sentido. Desse modo, mesmo diante da fragilidade encontrada em relação ao uso da *internet*, não procurei descartar o meio digital, apenas priorizar o trabalho como texto impresso. Pretendo apresentar uma proposta de desenvolvimento de habilidades de leitura para um mundo que agrega os dois. Pois, as habilidades de leitura devem ter a liquidez de adaptar-se aos diferentes textos, e o gênero é um meio para construir essas habilidades.

3.2.2 Segunda etapa do diagnóstico: atividade individual de leitura.

Nesta etapa, apliquei uma atividade de leitura utilizando os gêneros *meme*, *charge* e *tirinha*. O *meme* foi utilizado, pois inicialmente acreditei que o meio digital seria o melhor caminho e, através da análise da primeira etapa do diagnóstico, foi possível perceber a afinidade dos alunos com textos multimodais, sobretudo por meio da resposta dada acerca dos textos mais lidos por eles que, em ordem

decrecente são: textos do *Whatsapp*, textos do *Facebook*. A charge foi utilizada pelo fato de apresentar maior complexidade na leitura que o *meme*. E a tirinha por apresentar características estruturais e linguísticas semelhantes ao gibi – texto que os alunos apresentaram afinidade no diagnóstico.

Como o presente trabalho está pautado nos estudos dos multiletramentos, compreende-se que a exigência de que um leitor seja multiletrado advém de vários textos, de vários suportes. Assim, parte da avaliação diagnóstica ocorreu em ambiente digital – sobretudo, a fim de verificar se seria possível uma proposta que envolvesse o uso, a exemplo, das redes sociais na proposta de intervenção. Desse modo, se valeu do uso do *whatsapp* e *facebook*.

Na primeira atividade...

A primeira atividade de leitura utilizou os textos que apresento a seguir:

Imagem 12 - Texto 1, *meme*



Fonte: Disponível em <https://oglobo.globo.com/economia/o-amor-em-tempos-de-austeridade-dia-dos-namorados-da-crise-inspira-memes-16425682>)

Imagem 13 - Texto 2, charge

Halloween no Brasil...



Fonte: Disponível em < <https://www.humorpholitico.com.br/tag/quadrinhos/> >.

Imagem 14 - Texto 3, tirinha



Fonte: Disponível em < <https://www.humorpholitico.com.br/tag/quadrinhos/> >.

Em sala de aula, solicitei que os alunos se desagrupassem – é comum sentarem em grupos – e formassem um grande círculo. Questionei se lembravam do conteúdo que costuma ser trabalhado no sexto ano: textos mistos (que agregam linguagem verbal e não-verbal), e, de modo sucinto, relembrei o conteúdo e expliquei, que a atividade era individual. Posteriormente, os alunos responderam a atividade de leitura (cf. apêndice B).

Na segunda atividade...

Nesta atividade, contamos com a criação de um grupo no *whatsapp* a fim de buscar permitir o contato com os textos, a ampliação das discussões acerca das temáticas dos textos e o diagnóstico a respeito das capacidades de inferência e conhecimento prévio.

O líder da sala ficou responsável por criar um grupo no *whatsapp* para promover interação entre os alunos e discussões utilizando a modalidade escrita no contexto tecnológico digital.

Como segunda atividade, foi publicado o texto a seguir:

Imagem 15 - Texto 4, charge lido em ambiente digital



Fonte: Disponível em< <https://www.humorpolitico.com.br/tag/impostos/>>.

A proposta foi, após a publicação do texto, iniciar uma discussão lançando questionamentos como: *Diante da crise econômica atual do nosso país, qual o sentido da fala do personagem?*

Esperou-se que ocorresse uma discussão sobre o que acontece na sociedade (a crise econômica, a inflação e etc.) para que eu pudesse direcionar os alunos a observarem que nos gêneros digitais estudados há informação social e que na sua produção há implicações das condições de existência. A partir da percepção desse recurso linguístico, o aluno possivelmente seria capaz de utilizá-lo na elaboração do próprio texto.

Na terceira atividade....

Como atividade extraclasse, na terceira atividade, o aluno deveria produzir um pequeno texto acerca de algum tema sobre a situação atual. O produto desta

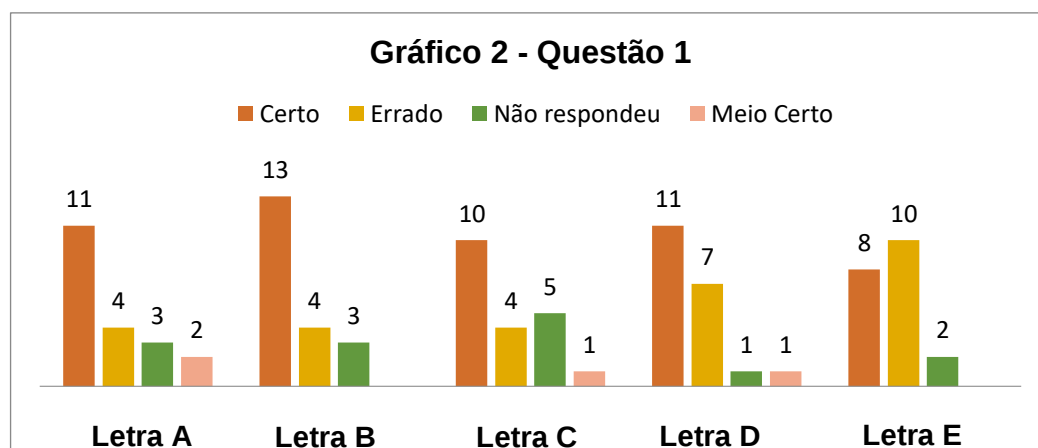
atividade seria publicado no *facebook* de cada aluno, caso eles desejassem, e seriam motivados a buscar curtidas e compartilhamentos do seu texto a fim de que a comunidade pudesse ter acesso.

Após essa apresentação das atividades de cunho diagnóstico, trago, a seguir, os caminhos trilhados em cada uma das atividades e antecipo que foram bem díspares do que eu esperava.

3.2.2.1 Caminhos trilhados: a atividade individual

As questões que compuseram a atividade de leitura foram elaboradas cuidadosamente a fim de: 1. investigar habilidades relativas à leitura utilizando alguns descritores da Prova Brasil; e 2. perceber quais deveriam ser trabalhadas no decorrer dos módulos da sequência de atividades.

A atividade foi desenvolvida buscando analisar a leitura de três gêneros multimodais: um *meme*, uma charge e uma tirinha. As respostas obtidas permitiram a construção dos gráficos que serão apresentados a seguir. Cada gráfico corresponde a uma questão da atividade.



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da atividade de leitura diagnóstica/2017

O gráfico acima foi elaborado a partir das respostas obtidas na primeira questão relativas à leitura de um *meme*.

A **letra A** tinha como objetivo levar os alunos a perceberem a multissemiose do *meme*, observando que este se constituía de linguagem mista.

A análise dos dados da pergunta permitiu identificar que dos 20 alunos que realizaram a atividade, 11 compreenderam que o texto lido possuía linguagem mista

(verbal e não-verbal), quatro alunos não souberam responder, três alunos não responderam (compreendo que a “não resposta” aponta para o reconhecimento de que não sabiam e/ou não queriam “errar”) e dois alunos responderam de modo incompleto. Isso indica que, apesar de pouco mais de 50% da turma compreenderem o que é linguagem verbal e não-verbal, um número expressivo de alunos apresentou dificuldades quanto a identificação desses tipos de linguagem no texto lido, o que denota a importância de um trabalho sistemático de leitura de textos multimodais.

A fim de investigar a habilidade dos alunos referente ao descritor D20 – *Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido* – e D19 – *Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfo sintáticos* – foi elaborada a **letra B** da primeira questão solicitando a identificação da diferença da escrita do *meme* em relação a outros textos que circulam socialmente como jornais, revistas.

As respostas dadas pelos alunos demonstraram que 13 alunos observaram a informalidade do texto, bem como o uso de expressões como “tu”, “pro” e “dur” que não costumam ser vistas em textos vinculados pelos jornais e revistas; quatro alunos não souberam responder; e três alunos deixaram em branco.

Ainda seguindo o D19, a **letra C** foi elaborada solicitando que os alunos expusessem suas impressões a respeito do modo de escrita do *meme* lido. Dez alunos responderam de modo coerente; quatro alunos responderam de forma incoerente; cinco alunos não responderam; e dois alunos não souberam elaborar bem a resposta, mas responderam de modo coerente.

Obtive respostas como: “é estranho”, “é bem criativo”, “eu acho legal”, mas também alunos que conseguiram reconhecer o *estilo* do gênero e os efeitos de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfo sintáticos, como o aluno C1:

Imagem 16 - Resposta do aluno C1

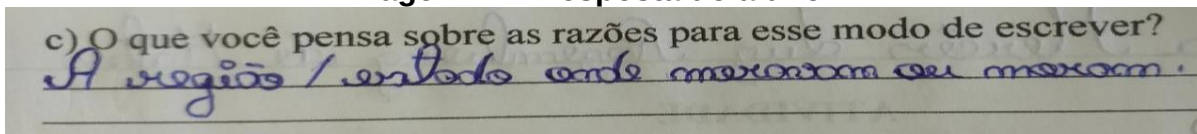
c) O que você pensa sobre as razões para esse modo de escrever?

que esse meme não é igual ao um livro, pois
 tá, jornais e eu acho que o meme tem linguagem
 não formal e linguagem verbal.

Fonte: Fonte: Arquivo pessoal da autora.

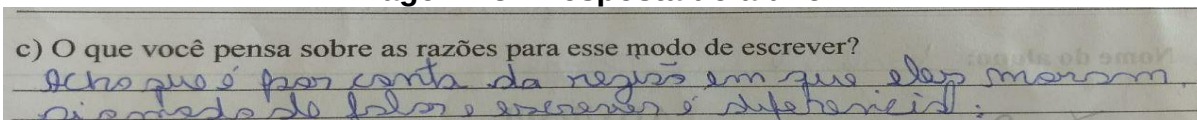
Vale apresentar aqui algumas respostas que chamaram a atenção por reconhecer as marcas que singularizam as variedades linguísticas sociais e regionais, assim como outros alunos como o aluno N1 e I1 que conseguiram “identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto” – D13 – , ainda que a questão não tenha sido formulada com este objetivo.

Imagem 17 - Resposta do aluno N1



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

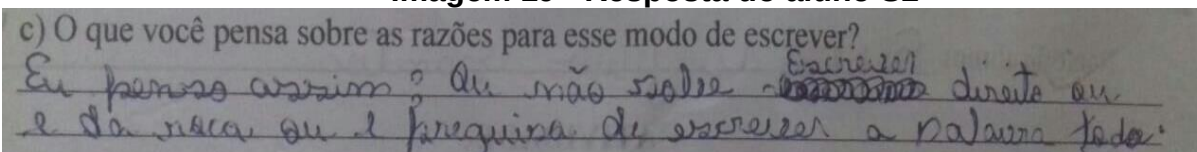
Imagem 18 - Resposta do aluno L1



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Houve, também, respostas como a do aluno S2 que chamou a atenção por demonstrar certo preconceito linguístico, ao apresentar implicitamente a dicotomia do certo e errado e ao associar “da roça” a “não sabe escrever”.

Imagem 19 - Resposta do aluno S2



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

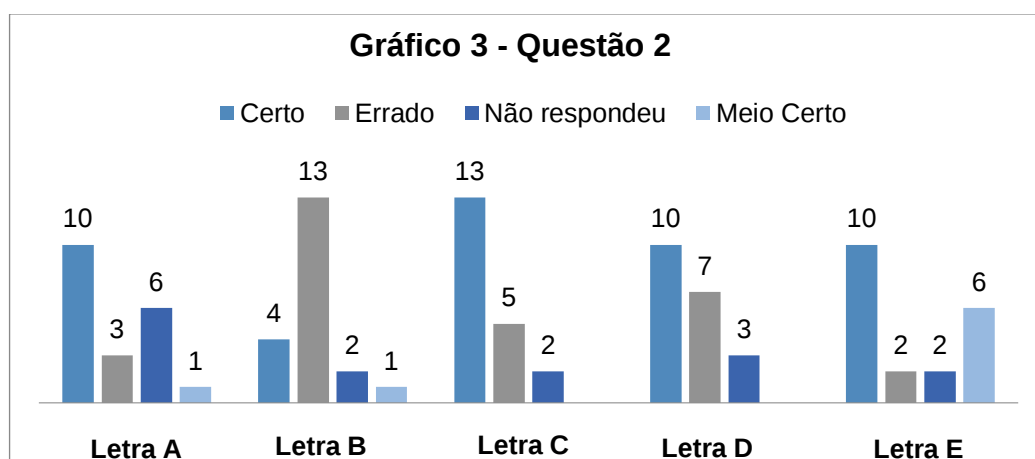
A fim de analisar a habilidade dos alunos no que tange ao D16 – *Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados* –, foi elaborada a **letra D**. Após a análise das respostas dos alunos, percebi que muitos responderam de modo incoerente e que talvez isso tenha decorrido do modo como a questão foi elaborada. Questionei: “Por que há humor no *memé*? Por que é engraçado?”. Talvez tivesse ficado mais claro se a pergunta fosse: “O que causa o humor no *memé*? Por que é engraçado?”.

Apenas 11 alunos compreenderam os efeitos de humor do *memé*; sete alunos não conseguiram identificar; um aluno não respondeu e um aluno não soube

construir a resposta de modo coerente. Obtive respostas como ‘há humor porque é engraçado’.

A **letra E**, foi elaborada a fim de investigar a habilidade dos alunos referente ao D5 – *Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)*. Foi solicitada a identificação da crítica social presente no texto, assim como os elementos visuais que reforçavam a crítica em foco. Apenas oito alunos conseguiram analisar os elementos visuais de modo a compreender que estes, juntamente com o texto escrito, trabalham juntos a fim de construir sentido; 11 alunos não responderam coerentemente; e dois alunos não responderam.

A seguir, o Gráfico 3 apresenta as respostas dos alunos em relação à leitura de uma charge, “esse gênero é uma forma humorada de criticar e zombar de fatos ou situações reais da política, de modo geral” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 115).



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da atividade de leitura diagnóstica/2017

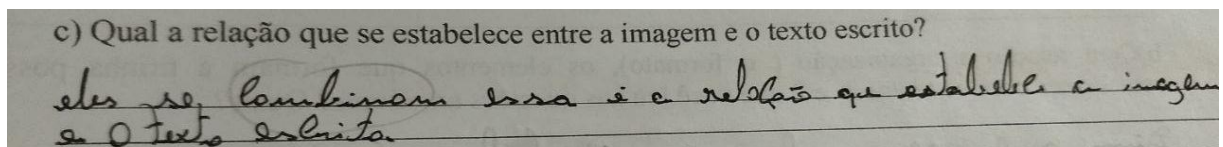
A **letra A**, do Gráfico 3, trouxe uma exposição a respeito do gênero charge, para posteriormente levar os alunos a perceberem as características do gênero. A análise das respostas permitiu observar que dez alunos conseguiram identificar as características da charge lida; três alunos não conseguiram perceber as características; seis alunos não responderam; e um aluno respondeu de modo incompleto, citando apenas “os balões”.

A **letra B**, “Qual o tema abordado na charge?”, buscou investigar a habilidade do D6 – *Identificar o tema de um texto*. A pergunta foi a que apresentou maior índice de erro. Apenas quatro alunos conseguiram identificar o tema; 13 alunos não

identificaram (dentre estes, nove confundiram o tema com o título); dois alunos não responderam; e um aluno não soube se expressar muito bem sua resposta.

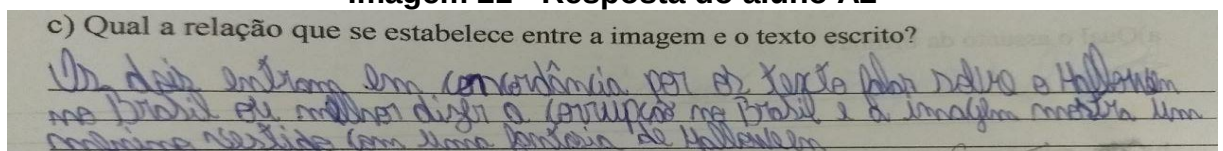
A **letra C**, “Qual a relação que se estabelece entre a imagem e o texto escrito?”, buscou investigar o D5 – *Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)*, além de perceber se o aluno teria dificuldade em compreender que a imagem também é texto e mantém uma relação de dependência com o texto escrito a fim de construir sentido. Treze alunos responderam de modo consideravelmente coerente, dentre estes, destaco alguns, que estão apresentados a seguir:

Imagem 20 - Resposta do aluno A1



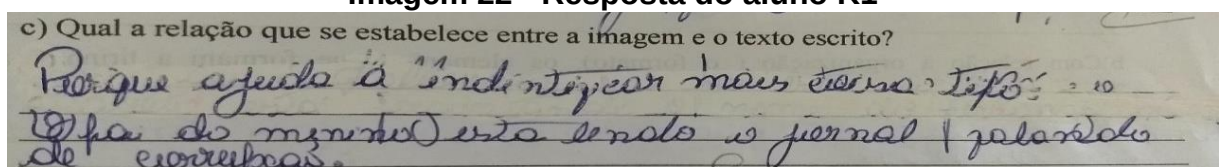
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Imagem 21 - Resposta do aluno A2



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

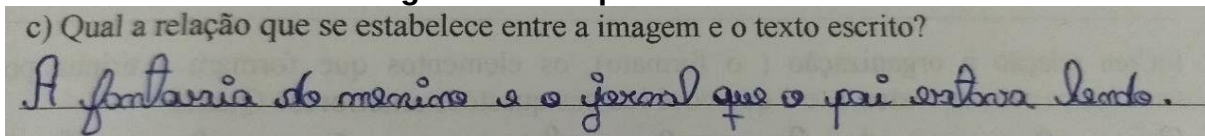
Imagem 22 - Resposta do aluno K1



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O aluno da resposta a seguir demonstrou atenção a cada detalhe da charge – fez a leitura não só dos balões, mas da frase presente na imagem do jornal que estava na mão do pai –, o que demonstrou a compreensão de que todos os elementos presentes no texto são importantes para a construção de um sentido.

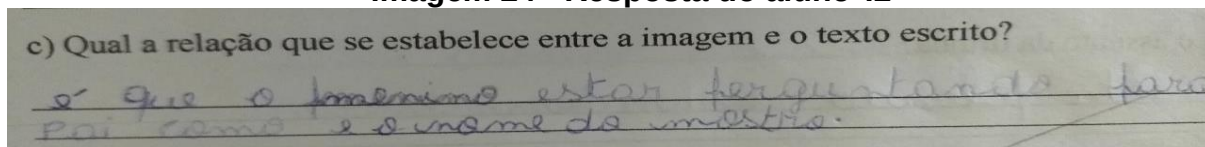
Imagem 23 - Resposta do aluno N1



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Ainda que um grande índice tenha percebido a relação entre imagem e texto escrito, cinco alunos responderam incoerentemente, como a resposta abaixo:

Imagem 24 - Resposta do aluno I2



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

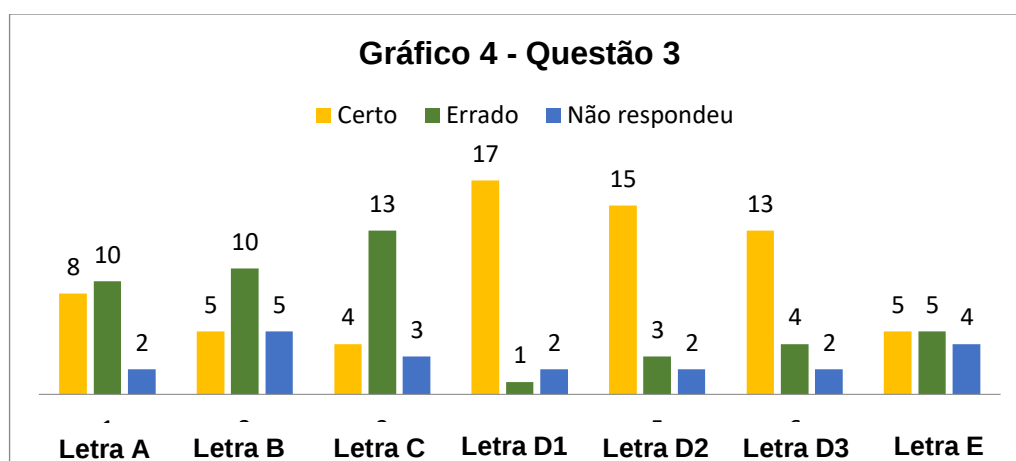
Vale salientar que dois alunos não responderam, o que indica que não sabiam identificar essa relação, que ocorre no texto multimodal, entre imagem e texto escrito.

A **letra D**, “Por que o título da charge é Halloween no Brasil?”, buscou investigar a habilidade do D18 – *Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão*. Apenas 50% da turma, dez alunos, conseguiram reconhecer o efeito de sentido do título da charge, a crítica decorrente da escolha do termo *halloween* para comparar esta data festiva norte-americana, que nos faz recordar os monstros, dentre eles, o vampiro, conhecido como ser que suga o sangue (que representa a vida) das vítimas. Sete alunos responderam de modo incoerente como é o caso dos alunos C2, H2 e F1 que responderam, respectivamente, “porque está de noite e o menino pergunta ao pai, ele está de caveira”, “porque foi produzido no Brasil”, “porque tem monstros várias coisas boas e ‘ruim’” E três alunos não responderam.

A **letra E** buscou investigar o D5 – *Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)* – já investigado na leitura do *meme* (na primeira questão). Dez alunos responderam de modo coerente, identificaram os elementos visuais que remetiam ao **Halloween** e quais reforçam a crítica realizada na charge; dois alunos responderam incorreto; dois alunos não responderam. Seis alunos tiveram sua resposta classificada como “meio certo” ou porque responderam apenas a primeira parte da pergunta (“Quais elementos visuais remetem ao **Halloween**?”) como o aluno F1 que escreveu apenas “tem várias

fantasias, doces e etc.” ou porque conseguiram interpretar, mas não souberam desenvolver bem a resposta como é o caso do aluno R2 que demonstrou ter analisado os elementos do texto, compreendendo que os elementos visuais participam da construção do sentido do texto, desse modo apontou os elementos visuais que remetem ao Halloween – “O menino vestido de caveira e com o saco de doce” – mas, ao responder a segunda parte da questão (“E quais elementos visuais reforçam a crítica realizada na charge em foco?”) apenas respondeu : “O homem lendo o jornal”. A simplificação da resposta, o modo como o aluno sintetizou não deixam claro se ele leu as pequenas letrinhas do jornal nas mãos do pai, onde estava escrito “corrupção, inflação e impostos”, se percebeu a crítica relacionada ao governo, assim como a relação intrínseca entre a temática do texto e a resposta do pai – pois a leitura do jornal que estava sendo realizada pelo pai foi o que o levou a dar a resposta ao filho, fazendo uma analogia entre o vampiro e o governo.

O Gráfico 4, a seguir, apresenta as respostas dadas pelos alunos em relação à terceira questão que buscou investigar habilidades de leitura com o gênero tirinha, caracterizado pela “estrutura em enunciados curtos, constituídos em balões, para representar a ‘fala’ de personagens, destacando-se nessa composição o imbricamento entre verbal e não-verbal” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 115).



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da atividade de leitura diagnóstica/2017

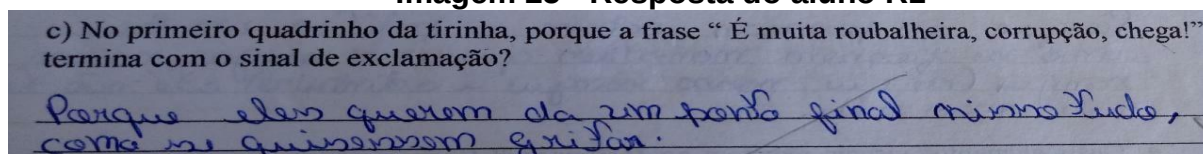
A **letra A**, da atividade de leitura, “Qual o assunto da tirinha”, foi elaborada segundo o D6 – *Identificar o tema de um texto*. Tal habilidade apresentou-se como uma dificuldade para os alunos, já que dez alunos responderam de forma

incoerente. Nesta questão, diferente da anterior, não questionei o tema do texto e sim o assunto, no intento de analisar se haveria mais acertos em relação a letra B da segunda questão e se a dificuldade dos alunos estavam na compreensão do termo tema. Na questão anterior, apenas quatro alunos acertaram o tema, enquanto na terceira questão oito alunos acertaram o assunto do texto. Houve, assim, um aumento no índice de acerto.

A **letra B**, “Com relação à organização (o formato), os elementos que formam a tirinha possui semelhança com os textos 1 e 2 que você leu nas questões anteriores? Quais?”, partindo da concepção bakhtiniana, de que “todo gênero é marcado por sua esfera de atuação que promove modos específicos de combinar, indissoluvelmente, conteúdo temático, propósito comunicativo, estilo e composição” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 107), buscou fomentar nos alunos a percepção das características composicionais dos textos lidos. Apenas cinco alunos conseguiram realizar a comparação entre os três gêneros discursivos observando a estrutura composicional; e o que chamou atenção foi o fato de cinco alunos nem tentarem responder (o que permite inferir que estes compreendiam que não sabiam a resposta ou tinham dúvidas e optaram por não responder para não errar).

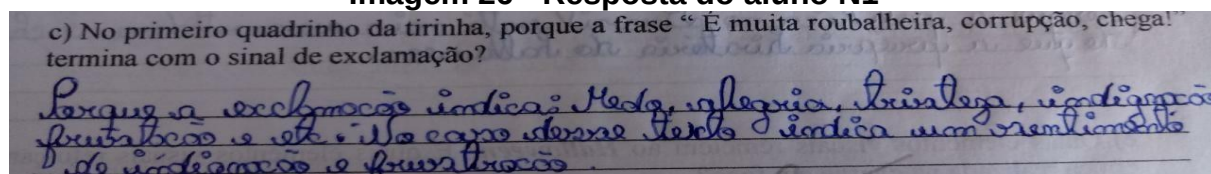
A **letra C** buscou investigar a habilidade do D17 – *Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações*. Foi solicitado aos alunos que identificassem a função do ponto de exclamação. O índice de acerto foi relativamente pequeno, apenas quatro alunos responderam de modo como coerente, a exemplo os alunos R1, N1 e C2, que responderam respectivamente:

Imagem 25 - Resposta do aluno R1



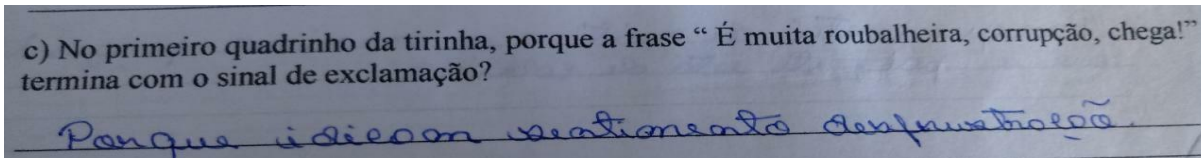
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Imagem 26 - Resposta do aluno N1



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Imagem 27 - Resposta do aluno C2



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Muitos alunos não reconheceram a função dos sinais de pontuação, o que compromete o sentido do texto. E três alunos não responderam.

Os dados obtidos demonstraram a dificuldade dos alunos em identificar um fator tão importante na tessitura do texto: os sinais de pontuação como marcadores semânticos. Observei que a presença da pontuação no texto nem sempre é obedecida pelos alunos nos momentos de leitura em voz alta, o que dentre outros fatores, pode denotar a dificuldade de construção de sentido do texto dada a importância da pontuação para a construção de sentido.

A **letra D** buscou investigar o D18 – *Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão*. A fim de avaliar se os alunos compreendiam que uma expressão ou uma simples palavra são importantes para a compressão do texto foi escolhida duas orações e uma palavra do texto. Os dados obtidos nesta questão foram positivos. Na primeira oração, foi questionado aos alunos, O que “queria dizer” a frase “*vamos à rua*” em “*É muita roubalheira, corrupção, chega! Vamos pra rua...*” e 17 alunos responderam de modo coerente. Na segunda oração “*o povo acordou*”, 15 alunos responderam de modo coerente. E na análise do sentido da palavra “*dorme*”, 13 alunos responderam de forma coerente, mas o fato de dois alunos não terem respondido pode sinalizar quem não compreenderam a pergunta.

A **letra E**, “Qual a razão de todos os textos estarem escritos com todas as letras em maiúsculo? Você costuma escrever assim?”, buscou investigar o D17 – *Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações*. Apenas cinco alunos responderam de modo coerente, afirmando, a exemplo, que era “para chamar a atenção”.

A análise geral das atividades revelou várias limitações, das quais as principais que tornam difícil a construção de sentido do texto foram:

- .  **Identificar os efeitos de ironia ou humor;**

👉 Construir sentido relacionando o texto verbal e o texto não verbal, **identificando relações entre as partes que compõem o texto multimodal**, reconhecendo dados contextuais e realizando inferências mais complexas;

👉 **Reconhecer o efeito de sentido decorrente do “não dito”** e/ou da escolha de uma determinada palavra ou expressão;

👉 **Identificação do tema do texto** - As questões relativas à identificação do tema do texto demonstraram a dificuldade dos alunos em entender a diferença existente entre estes dois elementos: título e tema. O que denotou a importância de aprofundar mais os conhecimentos sobre o assunto nos módulos, a fim de que os alunos possam perceber que o tema do texto é mais abrangente, consiste no assunto que deve ser explorado, enquanto o título é algo mais sintético, extraído do tema.

3.2.2.2 Caminhos trilhados: atividades em contextos digitais

Inicialmente acreditava que o meio digital seria o melhor caminho. Por isso, dentre outros motivos, a atividade diagnóstica em contextos digitais foi realizada. Em decorrência da extensão do texto, de modo que não fique cansativo e como já me ative mais detalhadamente a descrever e analisar as dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos que foram norte para a construção da proposta de intervenção, brevemente apresentarei as atividades em contextos digitais.

A escolha pelo *Whatsapp* e *Facebook* se deu por ambos terem se consolidado como plataformas essenciais para a comunicação e, segundo o questionário diagnóstico, são as mais utilizadas pelos alunos. Desse modo, poderiam constituir-se como *lócus* virtual de produção de conhecimentos e compartilhamento de informações referentes aos conteúdos trabalhados, bem como serem ferramentas que possibilitam a postagem de material complementar da disciplina.

Além de motivar os alunos, uma vez que muitos resistem à elaboração das atividades propostas, o objetivo era utilizar o já conhecido a fim de transformar a informação em conhecimento novo. O intuito era utilizar o gosto dos alunos pelo contexto digital para motivar a realização de leituras, sobretudo, leituras interativas, considerando que o leitor em tela pode ser mais ativo que o leitor em papel, devido à

ludicidade do material a ser assimilado (FREITAS, 2013, p.163). Desse modo, como já foi dito, o líder da turma criou um grupo no *whatsapp*, intitulado *Multiletramentos*, e ficou responsável por adicionar os colegas.

O ano letivo da unidade escolar foi antecipado e findou dia 30 de novembro de 2017, como as atividades diagnósticas foram realizadas no final do ano letivo, a atividade relativa ao uso do *whatsapp* ocorreu na última semana de aula e a atividade que propunha o uso do *facebook* ocorreu após o final do ano letivo. Como o questionário diagnóstico permitiu depreender que cinco alunos não possuíam celulares, foi sugerido que estes formassem pares com os colegas que possuíam, de modo a orientar como fazer a postagem e, entre parênteses, deveriam informar o nome de quem estava digitando. No momento da sugestão, todos concordaram. Passo, a seguir, a apresentar como se deu a atividade.

Partindo do pressuposto de que a leitura é fruto de uma interação em que os parceiros trazem consigo uma bagagem cognitiva que, por si mesmo, já é um contexto e que esse contexto cognitivo dos interlocutores reúne diversos “tipos de conhecimentos arquivados na memória dos atores sociais” – o conhecimento linguístico –, (KOCK; ELIAS, 2017, p. 62 e 63), e no intento de verificar a familiaridade dos alunos com a temática do texto que seria lido, bem como fornecer pistas a respeito do texto, anterior a postagem da charge, questionei aos alunos se sabiam o que era *impostos*. Essa estratégia se deu por considerar que ao interagir com o texto é acionado o conhecimento de mundo que o leitor possui, bem como, o que ele já sabe sobre o assunto. Desse modo, é *mister* que, no momento da leitura (ou anterior a leitura), o professor busque ativar os conhecimentos que seus alunos já possuem sobre o tema do texto.

Compreendo que a ativação do conhecimento prévio é essencial à compreensão do texto, e como nesta atividade, objetivou-se analisar os processos de inferência realizados pelos alunos, a estratégia de ativação do conhecimento prévio configurou-se como de suma importância, visto que os processos de inferências são resultantes do conhecimento que o leitor tem acerca do assunto para que, desse modo, seja possível relacionar as diferentes partes do texto, compreendendo o dito e o “não dito”, construindo um todo coerente. Utilizo a palavra “construindo”, pois, como este estudo segue a perspectiva sociointeracionista da linguagem, compreendo que o sentido não está preso ao texto, mas é construindo na relação interativa que se estabelece entre AUTOR – TEXTO – LEITOR, como

afirma Marcuschi (2008). Desse modo, por conseguinte, a inferência não é um processo que se encontra preso ao texto, mas uma atividade desempenhada pelos leitores.

Diferente do que imaginei, poucos alunos interagiram, não ficaram *online* no horário acordado, tão pouco buscaram estimular os colegas a ficarem *online*. Tentei outros horários e também não houve sucesso. A fim de motivá-los, lancei a proposta de criarmos *nicknames* (apelidos)⁷ que também permitiu compreender que os alunos mais ativos no grupo do *whatsapp* possuem grande participação nos contextos digitais: *Instagram* é uma rede social de fotos para usuários de *Android* e *iPhone*; *Netflix*⁸ é uma provedora global de filmes e séries, alcançando muitos usuários que podem assistir na *Smart TV*, no *smartphone*, no *tablet* ou *notebook*; Tóquio é o nome uma personagem de *La casa de papel*, uma das famosas séries da Netflix.

No dia seguinte, postei a charge, sem ter agendado horário com os docentes e aguardei os comentários. Apenas o aluno I1 (Tóquio) comentou sobre o texto e R1(*Netflix*) – que só começou a participar das conversas do grupo após a ideia da criação dos *nicknames* – afirmou que concordava com as ideias, sem acrescentar nenhum posicionamento.

No intuito de observar uma participação mais espontânea dos alunos, optei por utilizar apenas o questionamento “Vamos discutir sobre o texto?”, a fim de perceber que leitura eles fariam do texto, se relacionariam todos os elementos do texto, se identificariam a intertextualidade implícita além de partir do pressuposto de que eles criam suas próprias perguntas e estas contribuiriam para a discussão do texto.

A seguir, apresento a interpretação do aluno Tóquio (*nickname*), a respeito da charge postada no grupo:

⁷ Como a ideia dos *nicknames* surgiu no decorrer da atividade, a primeira imagem foi editada. A ideia da criação dos *nicknames*, como já mencionado, surgiu ao logo do diálogo com os alunos, no intuito de motivar a participação – o que funcionou relativamente. A participação continuou pequena, mas quatro alunos passaram a participar.

⁸ “A Netflix é um serviço de *streaming* de vídeos, ou seja, após realizar a assinatura, você pode ver qualquer série, filme ou documentário do catálogo através de um dispositivo conectado a internet. Isso inclui TVs, celulares, tablets e computadores. O acesso é ilimitado. Você pode assistir quantas horas de programação quiser.” (Disponível em <<http://blogs.correiobraziliense.com.br>>. Acessado 25 de fevereiro de 2018).

Imagem 28 - Leitura em ambiente digital



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A análise da resposta dada pelo aluno permite inferir que seu conhecimento de mundo permitiu que ele identificasse a intertextualidade implícita. Segundo Koch (1998, p. 49), a intertextualidade implícita “ocorre sem citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto, como nas alusões, na paródia, em certos tipos de paráfrases e de ironia”.

Para que ficasse claro para os colegas que tiveram dificuldade (e, por isso, não tentaram responder), questionei ao aluno I1 (*Tóquio*) qual era o ditado popular que ele citou na resposta como tendo sido modificado, conforme apresento na imagem a seguir:

pelos alunos, estes iriam participar por apresentar-se como uma atividade nova, diferente daquelas já realizadas na disciplina de Língua Portuguesa.

Diante dessa pouca participação e nenhum movimento em direção à construção do texto, mais uma vez sinalizei sobre a construção do texto e lancei o desafio de formar duplas com quem não estava participando do grupo, quem não tinha celular e/ou *whatsapp*, a fim de fomentar maior participação e inclusão dos alunos. Com humor, cheguei a postar um *meme* que dizia “ressuscita”, sinalizando que eu desejava maior participação deles.

Entretanto, a atividade não foi realizada por nenhum aluno, o que demonstrou o insucesso das atividades em contexto digital, visto que a não adesão dos alunos às atividades nas plataformas demonstrou que as atividades não os atraíu. Eles não participaram como participaram da atividade com texto impresso, a leitura individual, no espaço da sala de aula.

Escrever no *Whatsapp* e no *Facebook* o que é do gosto deles, conversar com os amigos, é diferente de realizar uma atividade escolar da qual demandava uma organização sistemática e que aos olhos deles, talvez, não traga vantagem alguma.

Acreditei que buscar um *lócus* diferente, os contextos digitais mais utilizados pelos alunos (segundo o questionário diagnóstico), motivaria a realização da atividade de leitura e escrita. Todavia, os dados obtidos demonstraram que um trabalho realizado em sua totalidade, à distância, como foi a segunda e a terceira atividade, não produz bons resultados. Desse modo, ficou expresso que o uso do suporte não foi suficiente para “naturalizar” a participação em contexto digital; promover atividades extraclasse com uso de celular não dariam certo, pois os alunos não participariam. Como meu objetivo, na proposta de intervenção que seria elaborada após o diagnóstico, caminhou para o desenvolvimento de habilidades de leitura, foi preciso descartar as ferramentas que não me auxiliariam nessa meta.

Ainda que eu gostasse de tecnologia e muitos alunos também, o importante era buscar estratégias, ferramentas que pudessem auxiliar na aprendizagem daquilo que era o foco da intervenção. Uma delas era a presença da *internet* na escola. Assim, busquei investigar se seria possível, e consegui que no ano seguinte, 2018, fosse instalada a *internet* e *wifi* para toda a unidade escolar¹⁰.

¹⁰ Por compreender a importância do letramento digital e acreditar que as TIC podem se constituir como elemento facilitador e estimulador no processo de ensino, Busquei apoio de provedor de *internet* de Valença, que já forneceu *internet* para escola. Após explicar meu projeto, sua finalidade e

Após análise dessas atividades em contexto digital e a atividade de leitura de texto impresso, ficou claro que as atividades diagnósticas trouxeram à tona duas questões fundamentais: a primeira é que os alunos se identificam com a leitura, e a segunda é que os alunos parecem não construir sentido no texto. Enquanto o questionário diagnóstico permitiu traçar o perfil dos alunos, as três atividades diagnósticas permitiram identificar quais as habilidades que necessitariam ser desenvolvidas ao longo da sequência didática e qual o gênero discursivo eu poderia escolher para utilizar como meio de desenvolver tais habilidades. Desse modo, a análise das atividades contribuiu para a elaboração dos objetivos específicos da sequência de atividades – descritos no subtítulo 5.2 (p. 76) – a fim de atender as necessidades dos alunos.

Os resultados obtidos desencadearam muitas reflexões que fizeram com que o trabalho tomasse novos rumos. Além de voltar-se mais para um trabalho com textos impressos devido à fragilidade do uso de atividades que envolvem o uso da *internet*, ocasionou alterações, também, acerca dos gêneros discursivos que iriam contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura cujos alunos careciam (identificar os efeitos de ironia ou humor; identificar as relações entre as partes que compõem o texto multimodal; reconhecer o efeito de sentido decorrente do “não dito”; e identificação do tema do texto).

A análise mais apurada sobre os dados obtidos na etapa diagnóstica me levou à identificação de um gênero que circula com recorrência entre os alunos e que o seu uso poderia contribuir de modo mais eficaz para o desenvolvimento das habilidades pretendidas. Desse modo, percebi que o **gibi** deveria estar presente na proposta levando-se em conta: a familiaridade que os alunos apresentaram com esse gênero na etapa diagnóstica; o interesse que os gibis despertam em função do aspecto visual (fator importante, já que os alunos apresentam pouca motivação em participar das atividades propostas); pode ser trabalhado na versão impressa e não invalidaria de todo a proposta inicial por também se tratar de um gênero multimodal e fazer parte do hipergênero quadrinhos; a presença do uso do humor – que além de ser um componente motivador, sua identificação é uma das deficiências

importância, o dono do provedor declarou que iria, gratuitamente, reinstalar internet na escola e colocar roteadores a fim de possibilitar o acesso dos alunos via *wifi*, visto que a escola não possui computadores para os alunos. Assim, dentre outros benefícios, este projeto possibilitou que todos os alunos da escola pudessem ter acesso a *internet*.

apresentadas pelos educandos na atividade diagnóstica; as orientações da BNCC que afirmam que o envolvimento dos alunos com elementos das histórias em quadrinhos (como uma personagem ou o universo ficcional, filmes e games relacionados) pode ser ferramenta de encorajamento para a leitura de outros textos, a exemplo, textos de maior extensão e textos de maior complexidade.

A etapa diagnóstica denotou a importância de conhecer os alunos e suas realidades. Inicialmente, pensei em trabalhar com *memes*, mas diante da falta de motivação dos alunos nas atividades propostas na etapa diagnóstica e a pouca participação nas leituras de textos multimodais em contextos digitais, o caminho era seguir os pressupostos dos multiletramentos: considerar a realidade do alunado, sua cultura e utilizar, principalmente, o gênero que os alunos apresentaram maior afinidade de leitura (os gibis) para que depois possam passar a textos mais complexos.

Este gênero que já enfrentou muita resistência para adentrar no contexto escolar, por ser considerado um gênero que não combinava com o estudo e não poderia ser levado a sério (RAMA; VERGUEIRO; 2014), neste estudo é levado para a sala de aula a fim de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura.

Atualmente, a distância que separa os gibis do ambiente escolar já não é tão grande. Posso até afirmar que estão em muitas bibliotecas escolares – ainda que na escola onde ocorreu a pesquisa não tivesse nenhum exemplar – e em muitas salas de aula. No entanto, isso não significa que tudo mudou, ainda há muitas dúvidas e preconceito até mesmo entre professores de Língua Portuguesa, denotando, em muitos aspectos, que as restrições contra os quadrinhos nas salas de aula não acabaram, foram apenas “postas de lado”, como se tivessem saído de moda ou não (RAMA; VERGUEIRO, 2014).

Instrumentos norteadores para os professores como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) e, o mais recente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) legitimam a diversidade cultural e textual no ensino. Após essa legitimação dos PCN, a presença dos quadrinhos nos materiais didáticos passou a ser mais desejável, assim como as tirinhas e as charges. E a BNCC (BRASIL, 2017, p. 74) trata da leitura das Histórias em Quadrinhos (HQs), afirmando que o grau de envolvimento do aluno com uma personagem ou um universo ficcional, em função da leitura de HQs pode encorajar a leitura de trechos de maior extensão e complexidade. No entanto, vale ressaltar que,

se por um lado, a BNCC (2017) traz importantes avanços no que tange à cultura digital¹¹ e a valorização dos mais diversos gêneros¹², por outro lado, as HQs são apresentadas rapidamente como indicação para o quinto ano, tendo como objetivo de conhecimento o *planejamento e produção de texto* e tendo em vista o desenvolvimento da habilidade de “roteirizar, produzir e editar vídeo para *vlogs* argumentativos sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, *games* etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos [...]”(BRASIL, 2017, p. 125).

O exposto desvela que há muito que percorrer no sentido de perceber que HQs, como os gibis, devem estar presentes na sala de aula e podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura em qualquer série. O necessário é que o docente tenha conhecimento sobre a sua linguagem e suas particularidades e, principalmente, a capacitação para aplicá-los corretamente. Os gibis, além de divertir, podem apresentar efeito de humor, certa porcentagem de ironia; podem ser lidos em suportes impressos, assim como podem ser produzidos e estar presentes em contextos digitais; além de poder ser permeados de críticas social, política e cultural, representando as dinamicidade e flexibilidade da língua, por meio do estilo de linguagem e da característica própria da sua funcionalidade.

Considerando todos os dados obtidos no diagnóstico, objetivo, por meio deste projeto de intervenção, trabalhar dentre outros gêneros, com o gênero gibi por compreendê-lo como elemento multifacetário, multimodal, capaz de promover o desenvolvimento de habilidades de leitura.

¹¹ Na BNCC denota a importância de a escola “procurar contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BRASIL, 2017, p. 68).

¹² A BNCC esclarece que o professor deve depreender que todos os gêneros discursivos possuem sua importância. Afirma, a exemplo, que “compreender que uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um *gif* ou *meme*” (BRASIL, 2017, p. 67).

4 OS DESAFIOS DA LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos. (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Como este estudo adota a abordagem dos multiletramentos na escola, considero que para compreender melhor a pedagogia dos multiletramentos é importante trazer, a princípio, um breve passeio desde a origem do nome *letramento*; seus conceitos; as práticas de leitura, no conceito de letramentos, até passar para o contexto amplo, que é o conceito de multiletramentos, antes de tratar dos desafios da leitura multimodal.

4.1 Do letramento aos multiletramentos: alguns pressupostos

Um dos grandes desafios vivenciados por mim foi o conhecimento de teorias que não conheci no meu percurso de formação, anterior ao mestrado, bem como o aprofundamento daquelas vistas bem superficialmente. Compreendi que o ambiente escolar deve propiciar ao alunado situações de interação que possibilitem um uso real da língua, a fim de garantir aos educandos a ampliação de seus horizontes e sua inserção na sociedade. Desse modo, as aulas de Língua Portuguesa podem constituir-se como um espaço social de interação, de discussão coletiva e a escola como o *lócus* para a promoção de plurilinguismos (ROJO, 2013).

A respeito desses plurilinguismos, Rojo (2013, p. 18), aconselha que se deve levar “em conta a questão das culturas do alunado”, para tanto, ilustra seu texto trazendo o exemplo de que é possível chegar aos mecanismos poéticos da lírica e épica pelo *rap*, *samba* ou *funk* (que fazem parte da cultura do aluno). Dessa maneira, ao trazer esse paradigma para esta dissertação, desejo evidenciar o fato de que é possível promover práticas de letramentos por meio do trabalho de leitura

de gêneros que fazem parte do cotidiano dos alunos, neste caso, o gibi. Tal trabalho permite trazer para dentro dos muros da escola a realidade cultural dos educandos, valorizando as práticas de leitura realizadas por eles, o que também se constitui como uma estratégia de motivação para a participação nas atividades.

Para compreender melhor a pedagogia dos multiletramentos, considero interessante apresentar, a princípio, algumas definições sobre letramento para, então, passar para o contexto amplo, que é o conceito de multiletramentos. O termo “letramento” originou-se da palavra da língua inglesa *literacy* (SOARES, 2003) e foi cunhado por Mary Kato, em 1986¹³ (KLEIMAN, 1995, p. 17). De acordo com Magda Soares (2003), autora que mais difundiu os estudos do letramento no Brasil, o termo *letramento* surge a partir da necessidade de se buscar novos modos para compreender a presença da escrita no mundo social. Soares (2003) conceitua o termo como: “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. A concepção de Soares (2003) nos leva a depreender que, por ser uma condição que se adquire, ela pode ser ensinada, transmitida. Já Kleiman (1991) afirma que o termo surgiu nos meios acadêmicos com o propósito de tentar separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização. Para Kleiman (1995, p. 16), os estudos sobre letramento “examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI”.

A definição de Kleiman (1995) está voltada de forma mais abrangente ao conjunto de práticas sociais que acompanham o indivíduo durante toda a vida, pois constitui um processo experiencial contínuo, realizáveis tanto na esfera escolar quanto fora dela. E a prática social não pode senão viabilizar o ensino do gênero, pois é seu conhecimento que permite ao sujeito participar dos eventos de diversas instituições e realizar as atividades dessas instituições. Na perspectiva do letramento, a aprendizagem tem como foco a prática social e o professor assume maior responsabilidade no processo de ensino/aprendizagem.

As práticas de letramento na escola alteram a lógica tradicional de organização dos conteúdos, o olhar dado à linguagem e aos gêneros discursivos – o que não se é tarefa fácil. Um projeto de letramento se constitui como “um conjunto

¹³ A obra em que Mary Kato evidenciou o termo “letramento” foi *No mundo da escrita*, publicado pela editora Ática, em 1986.

de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade” (KLEIMAN, 2000, p. 238). Assim, parte da ampliação da concepção do que venha a ser objeto de leitura na sala de aula, desse modo, não se limita apenas aos textos literários e canônicos, mas passando a incluir os textos do cotidiano dos alunos. O professor deve considerar a função do texto na vida social do aluno, além de ver que o trabalho com gêneros possibilita “maior viabilidade para lidar com o uso autêntico da língua” (KARWOSKI; GAYDECKA; BRITO, 2011. p. 11).

Vale salientar que os letramentos são muitos e diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não-valorizados, locais e globais (ROJO, 2009) e como educadores, sobretudo de Língua Portuguesa, precisamos auxiliar nossos alunos a se tornarem mais letrados dos múltiplos modos de comunicação da contemporaneidade. A realidade das escolas deve refletir um ensino por uma maior riqueza nos conceitos multimodais, multissemióticos; pois o letramento tradicional (da letra)¹⁴ já é insuficiente para dar conta dos aspectos necessários para um sujeito agir na vida cotidiana. E no que tange às práticas de leitura, no conceito de letramentos, estas devem valorizar a escrita como atividade social, histórica, culturalmente determinada e com propósitos comunicativos. Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa deve levar em conta os multiletramentos e estratégias de leitura multimodal, considerando o conceito de *multiletramentos* de Rojo (2013, p. 21):

as práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais, mas também impressos –, que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc. (ROJO, 2013, p. 21).

É possível inferir, a partir da citação de Rojo (2013), que a prática dos multiletramentos refere-se ao trato com textos multimodais, tanto impressos como digitais que vem acoplando, cada vez mais, texto verbal e não-verbal, possibilitando novos modos de ler e produzir textos. Desse modo, por compreender a importância da leitura no cotidiano, considerá-la como uma prática necessária na escola e

¹⁴ Refiro-me ao letramento dos textos exclusivamente verbais.

imprescindível como objeto de ensino, a proposta de desenvolvimento de habilidades de leitura está voltada para o gênero multimodal gibi. No entanto, outros gêneros também serão utilizados ao longo da proposta de intervenção, visto que o objetivo principal é o desenvolvimento de habilidades de leituras por meio do gênero discursivo e não um estudo sobre o gênero. Dessa forma, os gêneros discursivos serão meios para.

Como já explicitado, o questionário diagnóstico direcionou para o gibi. Nesse gênero, estão presentes técnicas e estratégias que podem transformar a leitura dos alunos em uma atividade voluntária e prazerosa; ele pode unir o prazer ao conhecimento. Não é supervalorizar os gibis e crer que eles são a chave capaz de solucionar todos os problemas de leitura e que seus elementos composicionais são características mágicas para todo e qualquer objetivo educacional, mas considerar que ele é capaz de – por meio de um trabalho sistemático, uma boa seleção de material e objetivos bem definidos – motivar o aluno-leitor ao aprendizado; além de proporcionar uma leitura leve e atraente.

Ainda que os gêneros multimodais venham, cada vez mais, se fazendo presente no dia a dia dos sujeitos, a leitura de textos multimodais apresenta muitos desafios, assim como o ensino voltado para a leitura sistemática. Assim, trago a seguir um olhar sobre os multiletramentos na sala de aula, refletindo sobre os desafios da leitura multimodal.

4.1.1 Pensando o ensino da leitura multimodal

Pensar o ensino da língua numa perspectiva do letramento envolve diversos desafios que se iniciam na formação do docente e reflete-se na sala de aula quando o professor se vê diante dos questionamentos: “o que ensinar?”, “como ensinar para propiciar o desenvolvimento das capacidades de comunicar-se tanto oralmente como pela escrita, de compreender e interagir com o outro, saber exprimir criticamente suas ideias, relacionando, ainda, todas essas capacidades a questões relativas aos saberes e às normas da língua?” (DOLZ; SILVA-HARDMEYER, 2016, p. 81). Aliada a essas interrogações, encontra-se a preocupação de como desenvolver da melhor forma possível as capacidades intrínsecas aos processos de

leitura, nas quais os alunos participam cotidianamente, sem que se institua um hiato entre o que se trabalha na escola e suas experiências.

A nova realidade social, já citada por diversos autores, dentre eles, Bortone e Martins (2008), impõe exigências nas quais não basta ler e escrever, é necessário saber ler e responder a determinações e demandas de leitura que a sociedade moderna exige. Zacharias (2016, p. 17) salienta que, no atual contexto, nessa sociedade moderna, a leitura não se restringe à escrita alfabética, “uma vez que outras habilidades serão necessárias para interpretar, compreender e significar elementos verbais e não-verbais característicos dos textos e mídias que se integram aos já existentes”.

Novos gêneros discursivos vêm surgindo, outros se modificando, e cada vez mais imersos no universo multimidiático, rodeados por ícones e textos multimodais. Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa deve buscar instrumentalizar os alunos para estas exigências, para que estes possam ler tudo o que está a sua volta, e o professor tem um papel fundamental nesse processo (BORTONE e MARTINS, 2008, p. 40). Em consonância a Bortone e Martins (2008), a autora Zacharias (2016, p. 17) afirma que a educação tem a responsabilidade de formação de leitores para o universo multimidiático, enfrentando os desafios de incorporar ao ensino da leitura textos de diferentes mídias, no intuito de promover mudanças no que tange a maneira de ensinar leitura.

E ainda que a proposta de intervenção deste estudo tenha como base, principalmente, a leitura de texto impresso, a multimodalidade e as especificidades de gêneros como o gibi possibilitam o enfrentamento de tais desafios, visto que esse universo multimidiático bombardeia os jovens diariamente com a linguagem icônica (da imagem) e como lembra Vergueiro (2014, p. 32) “a imagem desenhada é o elemento básico das histórias em quadrinhos”. A narrativa do gibi, que em parte é passada graficamente e em parte deve ser imaginada pelo leitor, dá espaço à imaginação e pode fazer o cérebro do aluno trabalhar de uma maneira que outros veículos de leitura não fazem, além de exigir na sua leitura processos semelhantes aos que ocorrem em contextos digitais que é a leitura simultânea do texto verbal e não-verbal, correlacionando as duas linguagens (verbal e não-verbal).

O ensino da leitura, por sua vez, não é tarefa fácil, exige preparo por parte do professor. Segundo Coscarelli & Novais (2010, p. 36 *apud* ZACHARIAS, 2016, p. 18), ler é

um processo de interação entre várias operações. Ler envolve desde a percepção de elementos gráficos do texto até a produção de inferências e a apreensão da ideia global, a integração conceptual, passando pelo processamento lexical, morfosintático, semântico, considerando fatores pragmáticos e discursivos, imprescindíveis à construção de sentido.

Coscarelli & Novais (2010) desvelam a complexidade do processo de leitura, pelo fato de esta envolver diversas operações. Por conseguinte, está claro que são muitos os desafios postos para o professor de Língua Portuguesa. Diante desses diversos desafios, Dolz e Silva-Hardmeyer (2016) destacam sete. Apresento aqui o primeiro deles pelo fato de dialogar com este estudo: *desenvolver o letramento numa perspectiva variacionista e multimodal*. Nessa perspectiva, o domínio da diversidade de usos possibilita ao aluno o desenvolvimento em diferentes situações.

Nesse sentido, é possível inferir que a principal finalidade do ensino de Língua Portuguesa é o desenvolvimento da capacidade discursiva em diversas situações de comunicação e em diferentes contextos e esferas sociais. E, hoje, a capacidade de comunicar-se pela escrita (ler e escrever), tornou-se ainda mais desafiadora, visto que “não é somente ler e escrever em português, é ler e compreender os múltiplos usos da língua, associando oral e escrita às dimensões sonoras e imagéticas nas diferentes mídias.” (DOLZ; SILVA-HARDMEYER, 2016, p. 94).

Para discorrer acerca da leitura multimodal, neste estudo, recorro à *Teoria da Multimodalidade* que compreende o texto multimodal como aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico; considerando que um conjunto de modos semióticos está envolvido em toda produção ou leitura dos textos (KRESS & VAN LEEUWEN, 1996). E, desse modo, a percepção do todo unificado de sentido só é compreendida se for pensada a integração dos materiais verbais e visuais que compõe o texto multimodal.

De acordo com essa teoria da semiótica social, os textos são construções multimodais. Dessa forma, a escrita é somente uma das modalidades de representação que participam da composição do texto. A unidade textual se dá pela união entre os aspectos verbais e visuais que se complementam, e cada elemento

contribui para um todo de significação. Assim, o ato de ler não deve se centralizar apenas na escrita, já que esta é apenas um dos elementos representacionais, e a cada instante há ainda mais a presença de imagens, sons e de diferentes tipos de informação coexistindo junto à escrita.

Pensando no ensino de leitura de um gênero multimodal, iremos nos remeter a Dionísio (2011, p. 138) quando enfatiza que na “sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual”. A autora ressalta que há novas formas de interação entre o leitor e o texto, resultantes da relação entre o discurso e as inovações tecnológicas, e que a multimodalidade no discurso escrito tem apresentado “cada vez mais arranjos não-padrões” em função desse desenvolvimento tecnológico emergente, o que demanda dos leitores novas habilidades de leitura (DIONÍSIO, 2011, p. 139). Nesse sentido, ainda que na versão impressa, os gibis possibilitam o exercício dessa leitura.

Para trabalhar a leitura multimodal, recorri ainda ao que Paes de Barros (2005) nomeou de *estratégias de observação da multimodalidade*, que consiste em estratégias de reconstrução dos sentidos dos textos multimodais. Paes de Barros (2005) compreende que os processos de leitura envolvem processos cognitivos que aliam a materialidade visual à escrita. Dessa forma, é necessário selecionar e verificar as informações verbais (apreciar os textos verbais, a fim de contribuir para a compreensão da significação do texto como um todo); organizar as informações da sintaxe visual; integrar as informações verbais e não verbais, para passar para a etapa de percepção do todo unificado de sentido que se compõe o texto (através da integração dos materiais verbais e não verbais). É desse modo que o leitor constrói um todo de significação, mas essa compreensão é uma das grandes dificuldades de muitos estudantes. Por isso, é de suma importância considerar a urgência de, nas aulas de língua materna, buscar desmistificar a ideia de que a imagem é mera ilustração, quando na verdade ela trabalha juntamente com o texto verbal a fim de construir sentido. Faz-se necessário que os estudantes compreendam que há textos que apresentam os dois tipos de linguagem (verbal e não-verbal) e que cabe a eles (na posição de leitores) fazerem a junção dessas duas linguagens a fim de identificar o tema, construir processos de inferência, reconhecer ironia e/ou humor, para atribuir sentido ao texto.

A respeito desses processos complexos presentes na leitura dos textos multimodais (impressos e também digitais) Sibilia (2012, p. 63), afirma que

ainda que hoje se publiquem mais livros que nunca e, periodicamente, vendam-se milhões de exemplares de certos fenômenos editoriais bem determinados, tanto em sua versão impressa como nos formatos digitais mais inovadores, a sociedade contemporânea está fascinada pelos sedutores feitiços das imagens.

Essa compreensão, aliada aos caminhos indicados pelo diagnóstico, levou-me a: 1. refletir sobre a importância do ensino-aprendizagem da leitura do texto multimodal na escola, na perspectiva dos multiletramentos; 2. inscrever a proposta de intervenção na perspectiva interacionista da linguagem (KOCH, 2007), que é vista como *lócus* de interação humana em que a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN, 2014, p. 99); e 3. refletir sobre gêneros discursivos/textuais e sua diversidade, pautado nos estudos de Bakhtin, Marchuski e Rojo.

Vale salientar que o já exposto aqui foi produto de desafios, mergulhei em águas desconhecidas, para preencher lacunas teóricas deixadas por minhas formações anteriores. Mas, apesar do trabalho, decidi não ficar no comodismo, tampouco buscar um caminho confortável e/ou que me agradasse. Trilhei os caminhos que me encantaram por apresentar o potencial de contribuir para uma mudança que eu compreendi como necessária para minha práxis pedagógica e que atendia a necessidade do meu alunado. Antes de passar a apresentação da proposta de intervenção, considero importante retomar um pouco o cenário de realização da pesquisa por este também ter se constituído como um desafio: não apresentar subsídios para implementação da proposta pensada inicialmente, os multiletramentos envolvendo as tecnologias digitais em sala de aula, o que acarretou em modificações na proposta. Assim, apresento em uma pequena seção o cenário desejado para a implementação de propostas dos multiletramentos na escola abarcando as novas tecnologias digitais em sala de aula, aqui denominado de cenário real.

4.2 Os multiletramentos em sala de aula: o cenário desejado e o cenário real

Sem perder de vista que algum empenho vem sendo demonstrado na direção de deixar a escola pública em condições de mais qualidade e maior êxito, pareceu-me importante abordar neste trabalho algumas constatações acerca das tecnologias digitais na escola, ainda que elas não estejam mais tão presentes na minha proposta de intervenção (apenas como recurso metodológico), visto que enfrentei alguns contratempos ao longo da pesquisa. Tais contratempos possibilitaram a elaboração de propostas que levassem em conta as fragilidades estruturais da escola e a realidade dos alunos, mas que também me inquietaram a buscar soluções que estivessem ao meu alcance, como a presença da *internet* na escola.

A pedagogia dos multiletramentos ampara-se no princípio de que é necessário formar leitores multiletrados. Para tanto, é essencial a inserção de todas as mídias no contexto escolar, uma vez que a competência leitora advém da leitura de vários textos, em vários suportes, impressos ou digitais. É sabido que os adolescentes e jovens deste século são nativos digitais, vivem em um mundo tecnológico e conectado. Diante desta realidade, a escola não deve ter um olhar inocente e desconsiderar os impactos das tecnologias digitais e dessa nova mentalidade no ensino de língua (ROJO, 2013, p. 8). Nesse sentido, não se podem ter alunos do século XXI, estudando em escolas do século XIX. Esta deve prepará-los para a sociedade, que por sua vez, torna-se cada vez mais digital, caracterizada por *culturas híbridas* que acarretam uma consciência descentrada e fragmentada, *identidades multifacetadas* (KALANTZIS e COPE, 2006, p.147 *apud* ROJO, 2013, p.15). Desse modo, ainda segundo Kalantzis e Cope, a escola deveria buscar o “*antídoto necessário à fragmentação*” e buscar novas formas de consciência: “constantemente ler o mundo criticamente para compreender os interesses culturais divergentes que formam significações e ações, suas relações e suas consequências (KALANTZIS e COPE, 2006, p.147 *apud* ROJO, 2013, p.15)”. Para tal, a escola, e, sobretudo, o ensino de línguas devem se atentar às transformações acerca da concepção de linguagem e seu uso nesta sociedade que vem experienciando frequentes evoluções e transformações.

É essencial que a escola se atenha para o fato de que as exigências da sociedade urbana contemporânea mudaram e têm demandado práticas de

letramento que exigem “novas competências e capacidades de tratamento dos textos e da informação” (ROJO, 2009, p. 3). É importante considerar que as novas práticas de letramento, como afirma Rojo (2013), não são apenas oriundas dos avanços das tecnologias digitais, estão também relacionadas a uma nova mentalidade, “que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias digitais” (ROJO, 2013, p. 7). É notório que diante desse cenário de novas urgências, as escolas precisam ensinar aos alunos as novas competências exigidas nesses tempos, desenvolver, a exemplo, “a habilidade de se engajarem em diálogos difíceis que são parte inevitável da negociação da diversidade” (KALANTZIS e COPE, 1999, p.139 *apud* ROJO, 2013, p. 17), bem como:

a habilidade de expressar e representar identidades multifacetadas apropriadas e diferentes modos de vida, espaços cívicos e contextos de trabalho em que cidadãos se encontram; a ampliação dos repertórios culturais apropriados ao conjunto de contextos em que a diferença tem de ser negociada; [...] a capacidade de se engajarem numa política colaborativa que combina diferenças em relações de complementariedade (KALANTZIS e COPE, 2006, p. 139 *apud* ROJO, 2013, p. 15).

Acredito que é preciso considerar essas exigências da sociedade, descritas por KALANTZIS e COPE (2006) e, assim, significar o ensino no contexto escolar, exercitar uma aprendizagem colaborativa e aproximar a realidade do aluno ao ensino. Uma dessas realidades deveria ser o que Rojo (2013) chama de artefatos digitais:

Em certos artefatos digitais, observamos um uso bem desenvolvido de algumas habilidades que a escola deveria, hoje, tomar por função desenvolver, tais como: letramentos da cultura participativa/ colaborativa, letramentos críticos, letramentos múltiplos e multiculturais ou multiletramentos. (ROJO, 2013, p. 8)

Esses artefatos digitais, as tecnologias digitais e as exigências da sociedade estão presentes no cotidiano de professores e alunos, no entanto, as escolas públicas apresentam uma realidade que, muitas vezes, impossibilita a implementação defendida pelos multiletramentos. O que se observa no cenário de muitas escolas públicas é ausência de computadores ou computadores com defeito, parados, bem como ausência de *internet*. Esse quadro desanimador era a realidade do Colégio Municipal Hildécio Antônio Meireles-Gamboa. Essa constatação motivou a transformação do projeto que, inicialmente, visava aliar uma proposta de desenvolvimento de habilidades de leitura à discussão de questões acerca da

temática das inovações tecnológicas como alternativa à prática pedagógica do professor do Ensino Fundamental. E por um breve momento me questionei: “fazendo essa alteração, ainda posso dizer que meu trabalho está pautado nos multiletramentos?”. Sim, está. Pois, dentre outras características, os princípios para atividades de multiletramentos compreendem que as novas tecnologias são suporte, mas não o fim; pretende uma reflexão linguística; inquieta o professor de modo a levá-lo a pensar “fora da caixa” e pensar no aluno; propor atividades em dupla, trio e grupos no intento de promover aprendizagem colaborativa.

Os desafios, a fragilidade da infraestrutura escolar, a ausência de computadores e *internet*, assim como a desmotivação dos alunos é uma realidade de muitas escolas. O que nós, professores, não podemos fazer é nos acomodar e buscar um local confortável. É preciso inquietar-se no sentido de tentar fazer o melhor com o que temos, em vez de utilizar os entraves como desculpas. Nesse sentido, diante da ausência da *internet* na escola e da hipótese de que sua presença poderia possibilitar recursos atrativos para as aulas, metodologias que atraíssem os alunos, até mesmo pela novidade de ter *wifi* liberada para todos os alunos, busquei apoio de um provedor de *internet* da cidade onde moro, Valença. O proprietário foi bastante solícito, após ouvir minha proposta de trabalho, se dispôs a instalar gratuitamente a *internet* na escola, bem como disponibilizar *wifi* para os alunos.

Está claro que o fazer docente enfrenta diversos empecilhos, mas estes devem desafiar no sentido de impelir a uma ação pedagógica diferenciada. Em vista disso, procurei movimentar-me no sentido de enfrentamento dos desafios apresentados em minha sala de aula, buscando aplicar uma proposta de intervenção voltada para o desenvolvimento de habilidades de leitura.

5 O ENSINO DE LEITURA DO TEXTO MULTIMODAL: A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Há uma nova realidade social, na qual não basta ler e escrever. É preciso saber ler e responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade moderna nos faz a todo momento. É importante que possamos ler tudo o que está a nossa volta, o professor tem um papel fundamental nesse processo [...]. (BORTONE e MARTINS, 2008, p. 40).

5.1 Introdução

A presente proposta se justifica por compreender que o trabalho com gêneros discursivos do cotidiano do alunado, como o gibi, desdobra e viabiliza oportunidades que podem colaborar para a formação de um aluno-leitor, para o desenvolvimento de habilidades de leitura em que os alunos apresentam dificuldade.

Como já exposto, a multimodalidade tem sido uma realidade na construção dos textos de diversos gêneros que combinam semioses diversas, traz mais atratividade aos leitores e os alunos demonstraram afinidade com o gênero gibi. Por isso, e outros motivos como a acessibilidade, propomos atividades de leitura, principalmente, por meio de *gibis*.

5.2 Descrevendo a proposta

O propósito maior da proposta é propiciar aos alunos o desenvolvimento de habilidades de leitura a partir de textos multimodais, contribuindo com processo de instrumentalização para os desafios dos multiletramentos, tornando-os leitores mais proficientes. De modo específico, almeja-se que a proposta permita aos alunos:

- a) Verificar que a leitura não se encerra na etapa de decodificação;
- b) Reconhecer as características estruturais do gênero utilizado, nesse caso, o gênero gibi;

- c) Construir o sentido do texto a partir do reconhecimento do dito e do não dito, do pressuposto e do subentendido;
- d) Identificar os efeitos de humor presentes nos textos;
- e) Descobrir o tema do texto;
- f) Detectar as relações entre as partes do texto;
- g) Reconhecer os dados contextuais como inerentes à construção do sentido do texto.

Tal intento se justifica considerando que, nas práticas sociais, a produção, replicação e construção de sentidos ocorrem concomitantemente, e as aulas de Língua Portuguesa podem ser vistas como o espaço ideal de sensibilização dos discentes para o modo como as linguagens se estruturam e como processos comunicativos asseguram uma participação mais ativa dos cidadãos na vida social.

Conforme a autora Roxane Rojo (2005), a atenção dada a teorias do gênero deve-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que passaram a fazer indicação dos gêneros como objeto de ensino. Muitos professores ainda se veem diante de propostas como as dos PCN e, mais atualmente, da BNCC e tentam colocar em prática, mesmo sem orientação pedagógica. A sequência de atividades organizadas pode possibilitar essa orientação. Concordo com ZABALA (1998, p. 62) quando menciona que não há formas únicas de se trabalhar, supondo que:

nos interessa descobrir se a sequência didática proposta serve para alcançar os objetivos previstos, quer dizer, se promove a aprendizagem. É neste momento que temos que nos perguntar se todas as sequências são úteis para chegar àquilo que pretendemos.

Nesse aspecto, norteadas pelos pressupostos da BNCC, além de trabalhar com os descritores (habilidades e competências definidas, em unidades e agrupadas em tópicos) apresentados na Matriz de Referência Língua Portuguesa – 8ª série do ensino fundamental da Prova Brasil (avaliação externa que foi realizada pelos alunos), elaborei a proposta de intervenção pedagógica que consiste em uma sequência de atividades dividida em módulos.

Apresento abaixo os descritores que foram trabalhados ao longo da sequência didática:

Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

D6 – Identificar o tema de um texto.

Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto

D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

Dessa forma, o ensino baseado no gênero multimodal poderá possibilitar aos estudantes condições para o desenvolvimento de habilidades de leitura onde diferentes linguagens se fazem presentes permitindo uma prática mais proficiente, propiciando a capacidade de pesquisar, selecionar, refletir sobre as informações e, principalmente, construir sentido. Assim, essa proposta de intervenção se justifica pela necessidade do desenvolvimento de multiletramentos na escola por meio da criação de situações de aprendizagem de leitura de textos multimodais, textos esses que estão cada vez mais presentes no cotidiano dos adolescentes e jovens. E cabe à escola ser o ambiente principal dessa aprendizagem que requer ações pedagógicas específicas.

5.3 A sequência didática: indo à prática

Apesar de em 2018 a turma possuir 32 alunos matriculados, foram computados apenas os dados de quem em 2017 participou da etapa diagnóstica: 20 alunos¹⁵. Seguindo as seguintes etapas:

¹⁵ Optei por não separar os alunos que estavam tendo seus dados computados daqueles que não estavam participando da pesquisa, Pois, ainda que alguns não estivessem participando da computação dos dados, eu, enquanto professora, também almejava ver o avanço dos demais.

- **Apresentação da situação**

Esse momento, com duração de duas aulas, se caracterizou pela apresentação da proposta; quem seriam os participantes; quais os objetivos da proposta; e apresentação do gênero que seria utilizado para alcançar os objetivos propostos.

- **Módulos**

A partir da análise da avaliação diagnóstica, os módulos foram planejados. Em consonância a Dionísio (2011, p 138) quando afirma que, na atualidade, uma pessoa letrada deve ser capaz de produzir e atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, o objeto de aprendizagem desta proposta diz respeito ao texto multimodal como meio de desenvolver habilidades de leitura.

Dada a extensão da sequência didática, a proposta será apresentada, a seguir, descrevendo a metodologia e as atividades desenvolvidas e, posteriormente, a análise de cada módulo. Como cada módulo se propõe a trabalhar o desenvolvimento de uma habilidade de leitura e algumas atividades comprometeram-se com o mesmo objetivo, a análise de alguns módulos ocorre após a apresentação de cada aula e em outros, após a apresentação de todas as aulas.

- **Produção final**

Momento de identificação do avanço dos alunos durante toda a sequência didática em relação ao desenvolvimento das habilidades de leitura propostas neste trabalho.

5.3.1 Apresentação da situação

Duração: duas aulas

Durante o início da aplicação das atividades tentei essa separação e os alunos não participantes da pesquisa questionaram (ainda que durante o início eu tivesse explicado como tudo ocorreria). Desse modo, nenhum aluno foi restringido de participar de nenhuma atividade e foram tratados sem distinção. A diferença é que, enquanto pesquisadora, analisei os dados apenas dos alunos participantes desde o início da proposta, mas enquanto professora avaliei todos os alunos.

Objetivos de aprendizagem

- Compreender a importância do objeto da proposta de intervenção apresentada: o desenvolvimento de habilidades de leitura;

Conteúdo

- Estratégias de leitura - introdução.

Na sala de aula...

Para essa fase de apresentação das etapas que seriam percorridas, elaborei um gibi intitulado “apresentação da situação” (cf. apêndice C) abarcando aspectos pontuais da Proposta de intervenção como: quem serão os participantes; a quem estará direcionada a proposta, os objetivos e justificativa.

Com os alunos dispostos em semicírculo, entreguei um gibi para cada aluno e cinco participaram da leitura em voz alta, cada um lendo a fala do seu personagem e os demais alunos acompanharam a leitura.

Durante a entrega dos gibis era nítida a curiosidade e a empolgação da turma para a leitura. Logo após a entrega dos gibis, os alunos já abriam e iam realizando a leitura em voz baixa (mesmo sem que eu tivesse os orientado a isso).

Em seguida, apresentei em slides, os gráficos 1, 2 e 3 construídos a partir da análise das respostas dadas aos alunos na atividade de leitura individual (c.f. Apêndice B), no intento de que os alunos observassem os altos índices de respostas incorretas e reconhecessem a importância da proposta.

Posterior a apresentação dos *slides*, organizamos uma roda de conversa, possibilitando que os alunos externassem suas impressões a respeito da Proposta de Intervenção.

Análise dos caminhos trilhados

No momento da leitura do gibi em voz alta, houve algumas dificuldades durante a leitura dos primeiros quadrinhos: pausas e dúvidas relativas à sequência da leitura (qual seria o próximo quadrinho a ser lido e qual seria a primeira fala a ser lida no quadrinho). Desse modo, intervi explicando aos alunos como se dá a ordem da leitura dos quadrinhos.

Essa dificuldade me levou a alguns questionamentos: “como os alunos possuem esse tipo de dificuldade se afirmaram ter afinidade com o gênero?”. Desse modo, pude inferir que, ainda que o gibi faça parte do cotidiano de muitos alunos, a construção de sentido ficou comprometida, em muitos momentos devido ao fato de não seguirem a ordem dos quadrinhos no momento da leitura, assim como não saber identificar qual a primeira fala a ser lida dentro do quadrinho.

Diante da apresentação dos dados do diagnóstico, os alunos ficaram espantados e se conscientizaram da importância da proposta.

5.3.2 Módulo I - Se liga, ler é mais que decodificar

A partir da análise do questionário e da atividade de leitura individual realizada na etapa diagnóstica, os módulos foram planejados.

Frente à justificativa dada pelos alunos na quinta questão da atividade diagnóstica (cf. Apendice B) foi possível inferir que a concepção de leitura dos alunos está voltada para a decodificação. Assim, como o objeto deste trabalho é o desenvolvimento de habilidades de leitura, considere que seria importante, antes de qualquer ação, trabalhar a concepção de que a leitura não se encerra na etapa de decodificação.

Neste módulo, como cada momento apesar de se complementarem, buscam objetivos bem distintos, a análise dos caminhos trilhados é apresentada logo após cada aula.

Duração: cinco aulas

Objetivos de aprendizagem

- ☐ Verificar que a leitura não se encerra na etapa de decodificação;
- ☐ Reconhecer que elementos visuais compõem o texto e, portanto, servem como pistas importantes para inferir informações implícitas;
- ☐ Explorar algumas características do gênero multimodal;
- ☐ Identificar marcas linguísticas e textuais que permitem inferir informações implícitas de modo a construir o sentido do texto.

Conteúdos

- Estratégias de leitura;
- Texto multimodal.

PRIMEIRO MOMENTO (01 AULA)

Iniciei a aplicação dos módulos discutindo que a leitura é mais que a simples decodificação e que não lemos só as palavras.

Na sala de aula...

Para iniciar o módulo, organizei a sala em semicírculo e solicitei que formassem duplas. No multimídia, apresentei o questionamento “o que é leitura?”

Após as respostas dadas, apresentei o pequeno vídeo com o poema “Aula de Leitura”¹⁶. Por meio de ilustrações e com recursos sonoros, o vídeo discute que ler é mais que decifrar; lemos durante o dia a dia; e lemos não só livros, lemos tudo a nossa volta.

Posterior a exibição do vídeo, questionei novamente aos alunos “o que é leitura?”. Organizamos uma roda de conversa, possibilitando que os eles externassem suas impressões e reflexões a respeito do vídeo.

Análise dos caminhos trilhados

Diante do questionamento “o que é leitura?”, alguns alunos se entreolhavam, outros franziam a testa em sinal de estranhamento, outros riam como sinal de que estava diante de uma pergunta de difícil resposta e outros arriscaram, como as descritas abaixo:

Aluno E- *“é uma forma de aprendizagem”*.

Aluno I 1- *“é interação”*.

Aluno C 1- *“é conhecimento, é forma de aumentar o vocabulário...”*.

Aluno Y- *“é um forma de estimular o cérebro”*.

¹⁶ O poema integra o livro AZEVEDO, R. intitulado ‘Dezenove Poemas Desengonçados’ publicado pela editora Ática em 2000.

Frente às respostas dadas, intervi e perguntei “O que a gente lê?”. Muitos alunos responderam ao mesmo tempo e eu fui escrevendo no lousa as respostas dadas: “ palavras, livros, jornal, revista, cartaz, documentário, ‘zap’, *facebook*, *instagram*”. As respostas dadas denotam que a concepção de leitura da turma está muito voltada a linguagem verbal. No entanto, este estudo segue os postulados da semiótica e do texto multimodal, desse modo pretendeu trazer modificações acerca do conceito de texto, trazido pelos alunos (ancorado na perspectiva escrita).

Desse modo, com o auxílio do datashow, exibi o pequeno vídeo com o poema “Aula de Leitura”, conforme apresento a seguir:



Fonte:< <https://www.youtube.com/watch?v=FC4cg6fTUs>>

A multisemiose (palavra, imagem e som) reteve a atenção dos alunos e em alguns momentos promoveu risos. Ao final do vídeo, alguns alunos exclamaram “massa”, “legal” e dois alunos pediram que eu enviasse o vídeo no grupo do *whatsapp* que criamos no ano anterior.

Posterior ao vídeo, a fim de verificar a compreensão dos alunos acerca do vídeo e se ele havia contribuído para a concepção de leitura, repeti as perguntas realizadas no momento anterior ao vídeo.

No que tange a pergunta “ o que leitura?”, obtive respostas como as seguintes:

Aluno I 1- “*É uma forma de decifrar tudo*”.

Aluno E- “*É uma forma de conhecer mais sobre tudo*”.

No que se refere a pergunta “o que a gente lê?”, quase que num discurso uníssono, os alunos responderam: “*tudo*”. Obtive respostas como: “*até um filme da Netflix*” e ainda respostas como as no aluno S2 e o aluno M1, respectivamente: “*Tudo que está a nossa volta*”, “*tudo que a gente vê*”.

Como os estudantes moram numa praia, as respostas dadas me impulsionaram a questionar: “e a gente lê o mar?”. A resposta foi afirmativa e vários alunos afirmam que sim, pois é possível, a exemplo, por meio da observação das ondas saber de a maré está alta ou baixa.

Dialogamos, também, brevemente, sobre o conceito de texto, em consonância com o que afirma Costa Val (2004, p. 1): “pode-se definir texto, hoje, como qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução”. Para a autora, uma enciclopédia, uma aula, um e-mail, uma conversa por telefone são textos, e assim, podem ser lidos.

Nessa aula, foi possível perceber a compreensão dos alunos anterior ao desenvolvimento da aula e posterior a ela, que era marcado por um entendimento de que a leitura estava associada quase que exclusivamente à leitura de textos escritos. Após a aula, foi possível inferir o avanço dos alunos no sentido de reconhecer que a leitura não se encerra na etapa de decodificação; que a leitura está a serviço da interpretação de mundo e compreensão da realidade que nos cerca; e perceber que lemos não só textos verbais como também os não verbais, e não só textos escritos como, também, orais, indo ao encontro com a concepção de Luna (2002) que mostra que o texto pode ser algo construído pelos variados registros da linguagem.

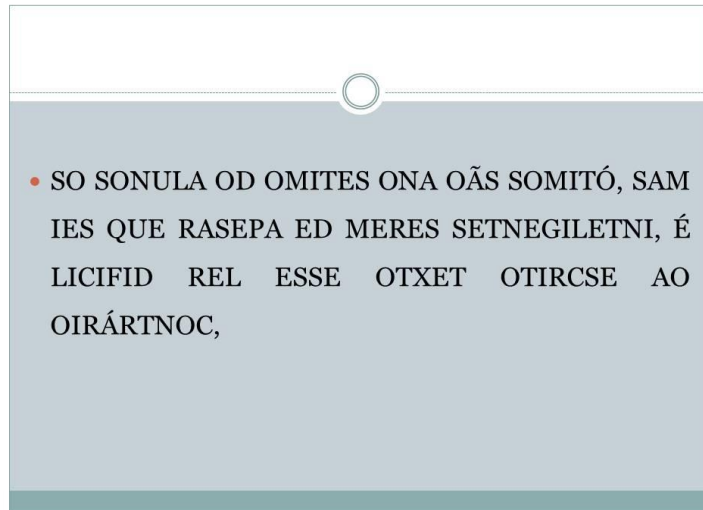
SEGUNDO MOMENTO (02 AULAS)

Esse segundo momento ocorreu em duas aulas geminadas, no intento de dar seguimento ao objetivo de desmitificar a concepção que muitos alunos têm de que ler é apenas decodificar – a compreensão de que a leitura se encerra na união das letras e das sílabas (mas que é uma atividade complexa que envolve diversos fatores) e, sobretudo, desenvolver a compreensão de que os elementos visuais também podem servir como pistas importantes para inferir informações implícitas.

Na sala de aula...

A aula iniciou com a turma dividida em três grupos e, no multimídia foi exposto o *slide* que se segue:

Imagem 31 - Slide



Fonte: Elaborado pela autora para a proposta de intervenção/2018

No *slide* temos o texto “OS ALUNOS DO SETIMO ANO SÃO ÓTIMOS, MAS SEI QUE APESAR DE SEREM INTELIGENTES, É DIFÍCIL LER ESSE TEXTO ESCRITO AO CONTRÁRIO”, no entanto, escrito ao contrário, o que impossibilita a construção de sentido do texto. Mas, com o propósito de iniciar a reflexão acerca de que ler não é apenas decodificar e que ler implica construir sentido, foi questionado aos alunos:

→ “O que diz o *slide*?”

→ Se tentarmos ler o slide como está exposto, conseguimos entender algo?

→ Esse texto comunica algo?

Logo após, expus que o texto estava escrito com as letras dispostas ao contrário (do final para o começo) e desafiei os grupos a competirem no intuito de desvendarem o texto.

Em seguida, apresentei outro slide com o texto escrito corretamente (da esquerda para a direita) a fim de conferir as respostas dadas por cada grupo e premiar o grupo que escreveu primeiro e corretamente.

Solicitei que os alunos realizassem uma nova leitura do texto e como os alunos gostam de competição, no intento de motivar a participação, as perguntas a

seguir foram direcionadas aos grupos, com o tempo estipulado para cada questão e pontuação referente a primeiro, segundo e terceiro lugares, atribuída aos grupos de acordo com o tempo de entrega das respostas, participação dos componentes do grupo e análise das respostas.

Para a primeira pergunta, realizei uma dinâmica de leitura: pedi que dentro do próprio grupo, os alunos se dividissem em dupla e cada dupla deveria responder a questão sem repetir as respostas dadas pelas duplas anteriores. A seguir, apresento as questões:

- O que vocês leram?
- Realizamos leitura em qual dos textos, o do slide 1 ou do slide 2? Por quê?
- Em sua opinião, o que é preciso para que ocorra o processo de leitura?

Posteriormente, foi entregue aos alunos, individualmente, a cópia de um HQ da Mafalda em espanhol, uma cópia de um HQ do Garfield em inglês e solicitado aos alunos que lessem. O objetivo de apresentar o texto em outro idioma foi fomentar a percepção de outros aspectos importantes para a leitura do texto multimodal: o conhecimento linguístico, e compreensão de que a linguagem não verbal concomitantemente com a linguagem verbal constroem sentido. Desse modo, as imagens não são meras ilustrações, são elementos constitutivos do texto que servem, portanto, como pistas importantes para inferir informações implícitas.

Trago, a seguir, os textos entregues aos alunos:

Imagem 32 - HQ da Mafalda



Fonte: Disponível em < <http://www.hoy.com.py/ocio/mafalda-la-nina-eterna-con-capacidad-de-reflexion-cumple-50-anos> >

Imagem 33 - HQ do Garfield



Fonte: Disponível em <<https://centraldasletras.blogspot.com/2012/02/quadrinhos-em-ingles.html>>

Antes dos alunos iniciarem a leitura, questionei:

→ Vocês conhecem os personagens? O que sabem sobre eles?

A fim de contribuir para a identificação dos personagens e a construção de um sentido para o texto, fiz uma breve exposição oral a respeito das características da personagem Mafalda e o contexto em que foi produzido¹⁷, assim como do personagem Garfield¹⁸.

Como salienta Humberto Eco (1993, p. 16). “Mafalda não é uma heroína. É uma anti-heroína. Não aparece para salvar as pessoas, aparece para criticar comportamentos e situações e pôr a sociedade em questionamento.” O autor se refere à Mafalda como uma personagem que contesta, que apresenta uma postura de anticonformismo, que recusa o mundo como ele é e que é questionadora. As histórias da Mafalda revelam a intenção de abordar as problemáticas política e social externando um olhar crítico diante da realidade por meio da ironia. As tiras foram publicadas durante um período crítico da história da Argentina: a ditadura militar, e esta foi considerada uma das mais sangrentas da América Latina. Esse contexto

¹⁸ O gato Garfield é estrela de uma das tirinhas mais famosas da história. O personagem nasceu no dia 19 de junho de 1978, criado pelo norte-americano Jim Davis. O protagonista recebeu esse nome por causa do avô de Jim, James Garfield Davis. A história de Garfield é uma sátira aos donos de animais domésticos. O felino, a sua maneira, é o verdadeiro dono da casa e sofre de problemas tipicamente humanos, a exemplo, a dificuldade em manter uma dieta, o ódio às segundas-feiras, a apatia e o mau humor.

histórico, assim como as características da personagem principal, são de suma importância para que o leitor possa passar ao estágio das inferências e compreender a crítica por meio da ironia. Posteriormente, a fim de buscar o envolvimento de todos na atividade, lancei a condição de que mesmo estando dispostos em grupo, a leitura dos textos deveria ocorrer individualmente para que o grupo recebesse pontuação na competição. Depois de reservar algum tempo para que os alunos tentassem ler os textos, oralmente fui fazendo questionamentos e solicitei que, em grupo, respondessem e registrassem as respostas dentro do tempo estipulado¹⁹:

→ Você conseguiu realizar a leitura dos dois textos?

→ Qual dos dois textos você teve mais dificuldade para ler? Por quê?

Após esses questionamentos, realizados no intento de os alunos perceberem a importância do conhecimento enciclopédico, além de levá-los a atentar-se ao texto não verbal como elemento carregado de significado e não como mera ilustração – uma vez que, já que como muitos não conseguiram traduzir o texto, foram levados a atentar-se às imagens a fim de buscar alguma compreensão acerca do texto, oportunizei os alunos a traduzirem o texto (caso soubessem). Mas, apenas dois alunos tentaram a tradução que ocorreu de modo parcial. Desse modo, solicitei que os alunos ficassem com os textos em mãos e, oralmente, traduzi os textos.

Em seguida, continuei a roda de conversa:

→ A respeito do texto I, responda:

- sobre qual assunto os personagens estão falando?

- como podemos descrever as expressões faciais de cada personagem?

→ A respeito do texto II, responda:

- sobre qual assunto os personagens estão falando?

- como podemos descrever as expressões faciais de cada personagem?

→ O fato de o texto ter sido apresentado em outra língua dificultou a compreensão do texto?

→ Se o texto estivesse escrito em língua portuguesa seria mais fácil?

¹⁹ Como os alunos costumam se dispersar facilmente e, em sua maioria, mantém pouca atenção à aula, optei por fazer os questionamentos oralmente para que os alunos mantivessem a atenção no que eu falava. A estratégia de manter um tempo determinado para a resposta de cada questão atendia a esse mesmo objetivo e a competição garantia a maior participação e prazer dos alunos nas atividades propostas.

→ Mesmo sem compreender muito bem o que estava escrito nos balões, o que ajudou a compreender o texto?

→ Em sua opinião, qual a função das imagens nas histórias em quadrinhos?

Após os alunos responderem todas as questões, socializamos as respostas.

Análise dos caminhos trilhados...

Ao iniciar esse segundo momento com a exposição do *slide*, alguns alunos se entreolhavam já percebendo o ‘segredo’ enquanto uma aluna questionou se era um texto de língua inglesa.

Diante dos questionamentos, obtive respostas como “o texto não diz nada”, “não diz nada porque está escrito errado”, “se ler como está aí, como vai entender algo, professora?” e “não comunica nada porque a gente não entende nada”. Como alguns perceberam que o texto estava escrito com as letras dispostas ao contrário (do final para o começo), obtive respostas como: “se escrever certo, ai dá entender a mensagem”.

O desafio para que os grupos competissem no intuito de desvendarem o texto animou a turma. Um aluno, espontaneamente, veio até minha mesa com seu relógio e me ensinou como manusear o cronômetro a fim de que eu pudesse avaliar o grupo que cumprisse o desafio em menor tempo. Os alunos gritavam, incentivavam o componente que estava escrevendo a se apressar, os círculos fecharam-se ainda mais em torno do representante de cada grupo que estava transcrevendo o texto (escrevendo-o corretamente). Tais atitudes confirmam a fala de Zabala (1998, p. 54): “estas relações são fundamentais na configuração do clima de convivência e, por conseguinte, de aprendizagem”. O comportamento dos alunos frente a atividade proposta demonstrou que atividades realizadas em grupo e acrescentando a elas um perfil de competição estimula a turma, que no geral não tem um perfil muito participativo nas atividades propostas.

O grupo vencedor foi o grupo C, e o grupo A que até então estava um pouco desatento, mas se animou e alguns componentes foram incentivando os outros, a ponto de o grupo mudar de lugar e sair do fundo da sala e se aproximar dos demais grupos.

Após a realização de uma nova leitura do texto, todos os grupos estavam mais envolvidos nas atividades, participando e trabalhando em grupo. E todos os grupos responderam a todas as questões.

Como já exposto, a primeira pergunta deveria ser respondida por cada dupla do grupo, sem repetir as respostas anteriores. Alguns alunos dos grupos formaram trios, assim obtive as seguintes respostas:

Grupo A

“Sobre o potencial do 8º ano A.

Sobre a leitura do 8º ano A.

Sobre a inteligência do 8º ano A.

Sobre o poder de leitura do 8º ano A.”

Grupo B

“Sobre os alunos do 8º ano A.

A inteligência dos alunos.

A dificuldade de ler um texto ao contrário.

A dificuldade da leitura.”

Grupo C

“Um texto sem sentido.

Um texto ao contrário.

Fizemos decodificação.

Lemos coisas que não entendemos.”

Cada grupo anotou a resposta, me mostrou e, depois, compartilhou com os colegas. Os grupos A e B não apresentaram dificuldade e o grupo A, demonstrou maior habilidade nos processos de inferência. No que tange ao grupo C, este pareceu não entender a pergunta, visto que suas respostas referem-se ao texto I (escrito ao contrário).

Para a pergunta “realizamos leitura em qual dos textos, o do slide 1 ou do slide 2? Por quê?”, todas as equipes compreenderam que a leitura só poderia ser realizada no texto II. Conforme apresento a seguir:

Grupo A

“No texto II, pois é mais legível e fácil de entender.”

Grupo B

“Texto II, porque ele faz sentido.”

Grupo C

“Texto II, porque conseguimos entender o que lemos.”

Em todas as respostas estão presentes palavras como *entender* e *sentido*, o que demonstra, por parte dos alunos, a compreensão de que a decodificação é apenas o primeiro estágio da leitura e que o processo de leitura vai além desse estágio. No instante que lancei a pergunta “o que é preciso para que ocorra o processo de leitura?”, alguns alunos interromperam solicitando que fosse utilizado o cronômetro para ver quem respondia mais rápido e, a maioria da turma ficou ávida, aguardando uma resposta afirmativa e eu permiti, com a condição de citarem cinco. Como eles estavam mais preocupados com o tempo para ganhar a prova, escreveram cinco elementos isolados, sem desenvolver bem a resposta, conforme apresento a seguir:

Grupo A

“Atenção, interpretação, bom conhecimento, leitura boa, bom aprendizado, boa visão”.

Grupo B

“Fluência na leitura, calma, lugar calmo, paciência e ‘compreensão’” (sic)

Grupo C

“Entendimento, foco, atenção, aprendizado e calma”.

O grupo A respondeu primeiro e pontuou, mas solicitei que com calma, sem se preocupar com o tempo desenvolvessem novamente a resposta sem utilizar palavras isoladas, seguindo a proposta inicial que era de responder dentro do tempo disponibilizado. Assim, obtive as seguintes respostas:

Grupo A

“É preciso ter uma boa atenção para poder construir sentido ‘as’ palavras que estamos lendo. É preciso ter interpretação de texto para poder conseguir entender tudo aquilo que está lendo e dar uma boa interpretação para o que está lendo ou até mesmo escrevendo.”

Grupo B

“É preciso ter paciência, estar bem mentalmente e absorver o máximo de informação possível para que ‘podemos’ entender e explicar o que lemos.”

Grupo C

“É preciso ter um bom entendimento, para que a leitura faça sentido e a pessoa entenda o que leu.”

No texto apresentado no *slide*, escrito estritamente em linguagem verbal, a construção de sentido é difícil por conta do código, uma vez que não foi escrito do modo convencional. No entanto, algumas inferências foram realizadas pelos alunos que se debruçaram sobre o texto, pois são possíveis pelo fato deles terem um conhecimento prévio sobre a ortografia das palavras que julgaram estarem escritas ali – quando realizaram a leitura pelo percurso semântico.

O fato de criar uma competição entre os grupos gerou uma rivalidade sadia e o desejo de participação nas atividades. Mas, devido ao receio de que a busca pelo pouco tempo para dar as respostas pudesse comprometer a qualidade destas, busquei um modo de manter a competição, no entanto em vez de “ganhar” quem respondesse em menor tempo, estipulei um tempo e quem respondesse dentro do tempo estipulado receberia a pontuação. O tempo foi uma estratégia para que os alunos não ficassem desatentos, conversando ou querendo sair da sala.

Posteriormente, houve a entrega das HQs de Mafalda e Garfield e, ainda durante a entrega, os alunos iniciaram o processo de reconhecimento dos personagens. E ao serem questionados se os conheciam, obtive respostas como as dos alunos K1, I2, I1, respectivamente: “acho que é a Luluzinha mesmo”, “já vi, mas não sei quem é”, “ela é a Mafalda?”.

A análise das falas dos alunos permite observar o pouco contato com as histórias da Mafalda, mas também, inferir que houve o pouco aprofundamento dado pelos professores nas atividades de leitura em sala de aula. Visto que, é comum nos livros de Língua Portuguesa a presença de HQs da Mafalda, desse modo, como alguns alunos nem sabiam o nome da personagem?

No que tange ao HQ do Garfield, os alunos foram sagazes, como aparece o nome do personagem, obviamente, todos disseram o nome. Desse modo, questionei se já haviam lido anteriormente ou era a primeira vez que liam um HQ do Garfield. Alguns ficaram quietos, outros responderam que sim (no livro didático) e outros afirmaram que em algum lugar, mas não lembrava quando.

Nos textos lidos em outro idioma, a dificuldade quanto ao reconhecimento do código escrito, por se tratarem de outras línguas, foi amenizada na medida em que

os alunos leram as outras partes do texto (a exemplo, as expressões faciais dos personagens). Além disso, o repertório que alguns alunos tinham sobre as tiras (quem é Mafalda? Quem é Garfield?) ajudou a preencher as lacunas linguísticas e favoreceu a construção de sentido. Nesse caso, fica evidente que não só a decodificação do código linguístico é suficiente para a construção de sentido do texto. Desse modo, ao final da aula, salientei que na leitura do texto multimodal as duas linguagens (verbal e não verbal) são importantes para a construção de sentido do texto, não é valorização de uma ou de outra. As tiras lidas só são um texto como um todo significativo quando as duas linguagens são lidas de modo integrado, pois estas são indissociáveis.

TERCEIRO MOMENTO (02 AULAS)

No intento de explorar características estruturais do gênero multimodal e identificar as marcas linguísticas e textuais que permitem inferir informações implícitas de modo a construir o sentido do texto, o terceiro momento do módulo foi elaborado.

Na sala de aula...

Em consonância com Solé (1998), que considera importante a utilização simultânea de diversos indicadores: conhecer sobre o autor, cenário, personagem – e outros aspectos – para a compreensão do texto como um todo, iniciei o terceiro momento com a retomada do contexto de produção das tirinhas da Mafalda.

A partir da utilização do aparelho multimídia e utilização da *wifi* da escola, acessei ao *site* da Folha de São Paulo, a fim de ler a notícia publicada em 24 de março de 1976, intitulada *Ditadura deixou como legado o consenso sobre democracia*, escrita por Sylvia Colombo, que trata dos 40 anos do golpe militar da Argentina.

Imagem 34 - Texto da Folha de São Paulo



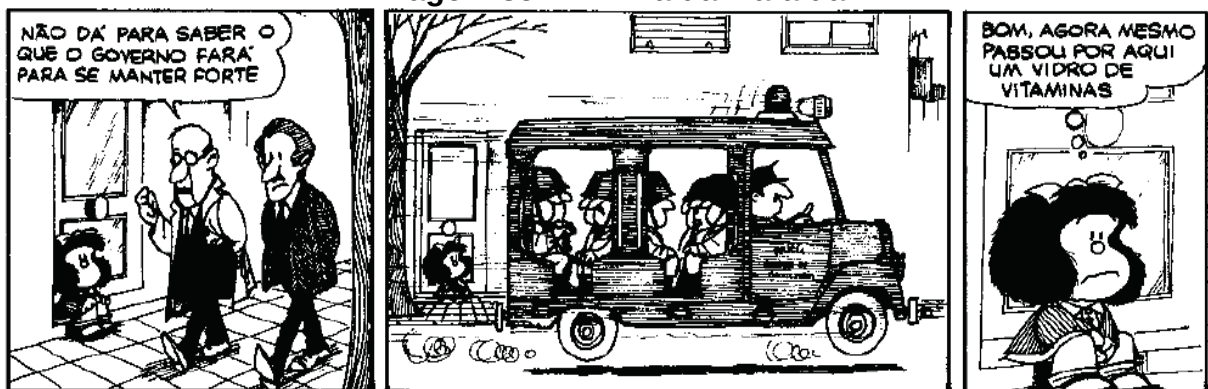
Fonte: Print do site acessado/2017 (Disponível em <<http://temas.folha.uol.com.br/40-anos-do-golpe-militar-na-argentina/24-de-marco-de-1976/ditadura-deixou-como-legado-o-consenso-sobre-democracia.shtml>>).

Após a leitura questionei:

- Quais as características da ditadura militar da Argentina?
- Quem comandava o país nesse período?
- Os militares agiam violentamente?

Em seguida, passamos à leitura de uma tira e de uma charge (cf. Apêndice E). A tira de Lavado (1993, p. 338), além de abordar a intertextualidade implícita, demonstra que os elementos visuais também podem servir como pistas importantes para inferir informações implícitas:

Imagem 35 - Tirinha da Mafalda



Fonte: LAVADO, Joaquín Salvador (Quino). *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 338.

Ainda no contexto de violência militar, apresentei a charge a seguir, na qual a construção da crítica aos atos de violência contra os professores também se dá mediante a articulação entre as modalidades escrita e visual da linguagem. E a

construção de sentido não é possível se não for realizada uma leitura multimodal, visto que não se pode desarticular os elementos verbais dos não verbais.

Imagem 36 - Charge sobre a valorização dos professores



Fonte: Disponível em < <https://www.facebook.com/humorinteligente01?fref=ts> >

Em seguida, os alunos foram orientados a pegar os celulares e, em duplas, buscar no Google o significado da palavra decodificar. Logo após, foi questionado: “Ler é o mais que decodificar?”.

Depois da breve argumentação acerca do que é ler, a reflexão foi retomada e aprofundada nos próximos módulos.

Análise dos caminhos trilhados

O acesso à notícia publicada na Folha de São Paulo possibilitou não só a leitura de um gênero pouco lido pelos alunos (conforme os dados do questionário diagnóstico) como fomentou uma discussão acerca da Ditadura Militar na Argentina. Esse conhecimento era significativo para a leitura da tirinha da Mafada que seria realizada a seguir, visto que é importante considerar os aspectos de produção do texto, pois “uma leitura que considere os aspectos que levaram à produção do texto colabora para a formação do leitor crítico” (KARWOSKI; GAYDECKA; BRITO, 2011. p. 11).

Na tira da Mafalda (cf. imagem 35), vemos que no primeiro quadro a personagem Mafalda está sentada ao pé da porta e observa dois senhores que passam na calçada conversando sobre a incerteza do governo se manter forte. Logo, passa um carro na rua e diante do contexto de produção das tiras da Mafalda – já discutido neste módulo –, a retomada desse contexto no enunciado da questão e a observação das características do automóvel e sua disposição, esperei que os alunos percebessem que era um carro de polícia e que passou em alta velocidade. Essa percepção de que é um carro de polícia é possível pela observância de que o veículo contém sirene, autofalante, e pessoas vestidas como militares e supõe-se que ele está em alta velocidade pelos riscos no veículo e acima dele, a poeira deixada para trás e as rodas que estão um pouco acima do chão.

A leitura do segundo quadro demonstra pistas importantes para inferir informações implícitas no texto. Vemos que no final da tira, há um balão de pensamento em que Mafalda compara o veículo com um vidro de vitaminas, isto é, uma coisa que irá fortificar o governo (ainda que com a utilização da força bruta). Desse modo, encerraria a dúvida que os dois senhores esboçaram no primeiro quadro.

No entanto, a turma apresentou muita dificuldade, a princípio, requerendo minha intervenção. Ouvi afirmativas como as dos alunos L1, C1 e C2, respectivamente: “não entendi nada!”, “isso é muito difícil”, “não vou fazer não”. Desse modo, apoiando-me na Teoria da Multimodalidade, salientei que leitura é um ato complexo que envolve diversos processos e que no texto que estávamos lendo, a escrita era somente uma das modalidades de representação que participam da composição do texto. Nesse sentido, orientei que os alunos se atentassem aos aspectos verbais e visuais que se complementavam, cada um contribuindo para um todo de significação. Após solicitar que os alunos relessem o material verbal, pedi também que rememorassem o contexto de produção das tirinhas da Mafalda e orientei que eles não se centralizassem apenas na escrita, mas que prestassem atenção aos materiais visuais do texto. Chamei a atenção do segundo quadrinho e lancei questionamentos para que eles refletissem: “que carro é esse?”, “quem está no carro”, “o carro está parado ou em movimento?” e retomei a quarta questão da atividade.

Na leitura da charge, todos os alunos demonstraram maior facilidade na construção do sentido – compreenderam que a cor vermelha simbolizava o sangue, a bota representava a polícia e a mão com a placa representava um professor. Todos também concordaram que os materiais verbais e não verbais se complementam e que se não houvesse os materiais não verbais poderíamos construir outros sentidos, pois como afirmou o aluno M1:

“A gente poderia achar que os professores estavam sendo valorizados...eu acho... Mas, aí a gente vê que o professor está sendo pisado. É tipo aquelas greves que a gente vê na TV.”

Após a correção coletiva da atividade, compreendi que seria necessário retomar um pouco as discussões ocorridas no decorrer do módulo e dialogamos acerca do fato de que a leitura é o processo de interação autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2017). Nas discussões, as falas da turma revelaram maior compreensão sobre o fato de que ler não é um simples processo de decodificação de palavras e o leitor é aquele que é leitor/construtor social, sujeito ativo que – dialogicamente - se constrói e é construído no texto.

A avaliação geral do módulo demonstrou o avanço dos alunos em relação a verificar que a leitura não se encerra na etapa de decodificação e, sobretudo, construir sentido relacionando o texto verbal e o texto não verbal, identificando relações entre as partes que compõem o texto multimodal. A respeito desse último, na etapa diagnóstica, pouco mais de 50% da turma compreendeu o que é linguagem verbal e o não verbal (cf. dados do Gráfico 2, p. 47) e menos de 50% (apenas oito, dos 20 alunos) conseguiram analisar os elementos visuais de modo a compreender que estes, juntamente com o texto escrito, trabalham juntos a fim de construir sentido (cf. dados do Gráfico 2, p. 47) e 50% da turma conseguiu *Interpretar texto com auxílio de material gráfico* (cf. dados do Gráfico 2, p. 47). Já ao final do módulo, 80% dos alunos, o que é um avanço considerável, construíram sentido relacionando o texto verbal e o texto não verbal, identificando relações entre as partes que compõem o texto multimodal, reconhecendo dados contextuais e realizando inferências mais complexas.

Finalizado esse módulo, passamos para o trabalho com o módulo II, no qual exploramos brevemente o gênero gibi²⁰. Vale ressaltar, mais uma vez, que como o objetivo deste trabalho é o desenvolvimento de algumas habilidades de leitura e não o estudo do gênero gibi, outros gêneros multimodais com características afins as dos gibis, também são utilizados nos módulos III, IV e V, no intento de desenvolver as habilidades de leitura aqui propostas.

5.3.3 Módulo II - Explorando gibis

O segundo módulo tem como objetivo principal explorar as características estruturais do gênero prioritariamente utilizado para desenvolver as habilidades de leitura propostas aqui neste trabalho, o gibi, e que também são características comuns a outros textos multimodais utilizados ao longo da sequência de atividades.

Nesse módulo, a análise dos caminhos trilhados ocorre após a apresentação de cada aula.

Duração: oito aulas

Objetivos de aprendizagem:

- ☐ Reconhecer as características estruturais do gênero utilizado, o gibi;
- ☐ Identificar personagens, suas características e a sequência temporal do texto;
- ☐ Observar o recurso usado para representar a fala do personagem (balões de fala).

Conteúdos

- ☐ Texto multimodal;
- ☐ Leitura.

²⁰ Salientei que o estudo foi breve, pois a intenção não era esgotar o estudo do gênero, mas utilizá-lo no desenvolvimento das habilidades propostas visto se tratar de um gênero que os alunos têm afinidade, conforme atestou a atividade diagnóstica.

Na sala de aula...

Entreguei uma ficha (cf. Apêndice F) constando os seguintes questionamentos:

→O que você sabe?

→O que quer saber?

→Como?

“O que voce sabe?” me permitiria conhecer o que os alunos já sabiam sobre gibis; “o que quero saber?” contribuiria nos conteúdos das atividades; e o “como?” colaboraria para eu traçar as metodologias adotadas.

As fichas respondidas foram coladas na lousa pelos próprios alunos e posteriormente, eram lidas a fim de promover a socialização das respostas.

Ao final da aula lancei dois desafios para os grupos que haviam se formado (A, B e C): o primeiro era escolher um nome para o grupo e o segundo era recolher gibis na comunidade. A cada semana, verificaríamos qual o grupo que arrecadou mais gibis.

Análise dos caminhos trilhados

A ficha contribuiu para que eu tivesse acesso ao conhecimento prévio dos alunos acerca do gênero gibi, que conforme lembra Zabala (1998, p. 54) “[...] ajuda a detectar um conflito inicial entre o que já se conhece e o que deve saber [...]”.

Alguns demonstraram conhecer a estrutura composicional do gênero, conforme apresento a seguir:

S3: *“É uma forma de entretenimento, são formados por quadrinhos e etc...”*

R2: *“É um livro com histórias e imagens que é muito boa de ser lida”*

I2: *“Que gibis é um revista em quadrinhos”*

M1: *“Sei que HQ é um história escrita com falas e animações”*

C2: *“É uma história com quadrinhos que tem imagens e balões e é muito legal”.*

Alunos como A2, R1, Y1, respectivamente, externaram seu gosto pela leitura de gibis: “é massa”; “que é uma forma de incentivo as pessoas leitoras a lerem mais por conta das figuras e por ser uma coisa animada”; “que é uma forma de ‘alegra’ as

crianças ou qualquer leitor”. As falas dos alunos me permitiram inferir que a multissensiose do gênero atrai os discentes e motiva a leitura.

Houve, também, alunos que demonstraram possuir pouco conhecimento sobre os gibis e pouca prática de leitura:

D1: *“Eu sei algumas coisas. Eu só li uma história em ‘quadrinho’. Eu só li uma história em quadrinho na minha vida que foi Turma da Mônica”.*

K1: *“Eu não sei nada sobre eles e eu ‘nuca’ parei para saber”.*

I1: *“De poucas coisas. As únicas que eu leio são os quadrinhos da Turma da Mônica”.*

Não só os alunos que possuíam pouco conhecimento acerca dos gibis como os demais demonstraram que sua maior curiosidade era saber como surgiram as histórias em quadrinhos, qual a primeira história em quadrinhos e quem foi o criador, conforme se observa em respostas como as dos alunos a seguir:

I1: *“Como surgiu? Qual foi o primeiro a ser criado? Qual o de mais sucesso?”.*

D1: *“Quem foi o primeiro criador dos gibis”.*

Alunos como M1 demonstraram ter curiosidade a respeito de como criar um gibi. E um dos alunos, R1, afirmou que gostaria de saber para que serve os quadrinhos e por que as falas são escritas nos balões.

No que tange ao questionamento de *como* trabalhar, os alunos demonstraram o desejo em aprender de modo lúdico, dinâmico e fazendo uso da *internet*, conforme a fala de alunos como M1, R1 e I2, respectivamente:

“Gostaria de aprender mais através de brincadeiras, jogos, atividades”;

“Através de vídeos e pesquisas”;

“Pela internet”.

Esses registros vão ao encontro dos ensinamentos de Ramos (2003, p. 18) quando afirma que “as atividades didáticas relacionadas com jogos proporcionam aos alunos uma melhor compreensão das atividades propostas”. E, certamente, o uso do lúdico e de ferramentas valorizadas pelos alunos (como a *internet*) podem auxiliar no desenvolvimento da leitura, visto que ele se sente motivado a participar das atividades propostas.

As respostas dadas pelos alunos contribuíram para o planejamento das aulas seguintes e a divisão dos grupos enriqueceu a autoestima de alguns alunos. Isso porque colegas que não costumam ser participativos em atividades (por isso, têm

dificuldade para se integrar em grupos de trabalhos e ouvem frases como “ele não faz nada, não quero no meu grupo”), mas por serem agitados e competitivos foram disputados pelos grupos.

SEGUNDO MOMENTO (02 AULAS)

Esse segundo momento foi organizado de modo a realizar uma sondagem a respeito das leituras de gibis dos alunos, assim como a preferência em relação aos personagens. Os resultados poderiam colaborar para a escolha dos textos que seriam utilizados nos módulos seguintes a fim de desenvolver as habilidades de leitura propostas.

Na sala de aula...

Nesse primeiro momento do segundo módulo, solicitei que os alunos formassem um semicírculo e, enquanto isso, iniciei a colocação do painel que produzi, intitulado “Cantinho da leitura” (cf. imagem 37).

Imagem 37- Painel Cantinho da Leitura



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Em seguida, no intento de realizar um levantamento prévio sobre a leitura de gibis, fiz algumas perguntas:

- Vocês já leram gibis?
- Vocês gostam de ler gibis?

- Quais personagens de gibis que vocês conhecem?
- Quais gibis você já leu ou costuma ler?
- Quem tem gibis em casa?

Após os questionamentos, busquei formar grupos a partir da afinidade dos tipos de gibis que os alunos leem, entreguei fichas decoradas em papel VG (cf. Apêndice G) e solicitei que escrevessem as características dos personagens que foram informadas pelo grupo.

Posteriormente, cada equipe foi à frente da sala de aula socializar sua ficha e após a apresentação deveria depositar sua ficha na parte inferior do painel.

Análise dos caminhos trilhados

Esse momento foi destinado a avaliar o conhecimento prévio dos alunos e permitiu que eu tomasse conhecimento de que – apesar da afinidade da turma com os gibis e a afirmação, da maioria dos alunos, de que já realizaram leitura de gibis em algum momento anterior a aplicação da proposta – apenas cinco possuem gibis em casa. Muitos alunos costumam realizar a leitura de gibis de primos ou amigos e nem todos disseram que gostavam. Apenas 13 dos 20 alunos participantes da pesquisa afirmaram que tinham prazer na leitura desse gênero. Os personagens mais conhecidos entre os estudantes são os da Turma da Mônica, personagens da Marvel, da DC e Menino Maluquinho. No entanto, outros personagens como Pantera Cor de Rosa, Zé Carioca, Mickey, Tio Patinhas, Ben 10, Gasparzinho, Mafalda e Dad Poll também foram citados.

As fichas (cf. Apêndice G) indicaram com quais personagens os alunos possuíam mais afinidade e realmente conheciam, pois, no momento da atividade oral, muitos alunos citaram diversos gibis. No entanto, no momento do preenchimento da fichinha, falaram apenas sobre um personagem (o que pode significar que não se sentiam a vontade para escrever ou não desejavam realizar a atividade), como é o caso do aluno D1. O fato de D1 ter demorado com a ficha na mão e ter escrito apenas sobre o Tio Patinhas me permitiu inferir que o aluno não era um leitor habitual de gibis e esforçou-se para lembrar de algum personagem. Apresento, a seguir, a ficha do aluno D1:

Imagem 38 - Ficha das características de personagens de gibis do aluno D1



Personagem-	Característica
Tio Patinhas	Ele é um homem cheio de dinheiro, é o homem mais rico, é muito aventureiro.

Fonte: Arquivo pessoal da autora

A ficha permitiu, também, que alunos que não gostam de se expressar oralmente em público o fizesse e estes revelaram bastante conhecimento, a exemplo, os alunos A2 E H2, respectivamente:

Imagem 39 - Ficha das características de personagens de gibis do aluno A2



Personagem-	Característica
HULK	Foca bruta
homem de Ferro	inteligência
FLASH	velocidade
THOR	Deus do trovão
Poderes mágicos	velocidade, inteligência
Superman	foca, velocidade, inteligência
Batman	inteligência
Mônica	valentia

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Imagem 40 - Ficha das características de personagens de gibis do aluno H2

Personagem-	Característica
Mônica	Ela é uma menina ^{sorridente} e gosta de abraçar as pessoas.
Cebolinha	Ele é o filho do Cebola e gosta de protetor.
Huck	Ela é filha e gosta de moda.
Nimbó	Ele é o bispo da Mônica.
Mickey	Meminho Madrugado como diz ele é bem malvado.
Meminho Madrugado	Ele gosta de banho.

Fonte: Arquivo pessoal da autora

As imagens revelam que esses alunos, apesar de não costumarem se expressar oralmente durante as aulas, têm o hábito da leitura de gibis e de variados tipos. Possivelmente, eu não saberia desta informação se dependesse da participação oral destes que não costumam ser participativos nas aulas.

O que me chamou atenção é que os personagens da Turma da Mônica não apareceram em apenas duas fichas, sendo que seis alunos descreveram apenas os personagens da Turma da Mônica. Desse modo, as aplicações da atividade oral e da ficha me permitiram conhecer um pouco do conhecimento prévio dos alunos, perceber quais os personagens que eles possuíam maior afinidade para que eu pudesse fazer com que esses textos aparecessem na sala de aula e estimulassem a leitura.

Desse modo, os personagens da Turma da Mônica estiveram sempre presentes nas aulas da proposta de intervenção. No entanto, como já eram bem conhecidos pelos alunos e em decorrência dos objetivos a que este trabalho se propôs, acreditei que seria importante apresentar outras propostas de leitura e que exigisse um pouco mais de complexidade neste ato. Assim, os textos da Mafalda apareceram por diversos momentos a fim de contribuir com o desenvolvimento das habilidades listadas neste estudo.

Vale ressaltar que o conhecimento prévio dos alunos é de suma importância, considerando a perspectiva interacionista aqui adotada que entende a leitura como a interação autor-texto-leitor, segundo a qual:

[...] o leitor, usando seu conhecimento prévio, interage com a informação básica do texto para estruturar um determinado padrão silábico [...] começa a ocorrer, com a contribuição do leitor, ainda que de modo primitivo e subconsciente, as primeiras manifestações do processo de interação. (LEFFA, 1996, p. 19).

Desse modo, após conhecer o que os alunos já sabiam, passamos para a etapa de construir novos conhecimentos e apresentar informações que muitos desconheciam.

TERCEIRO MOMENTO (02 AULAS)

O quarto momento deste módulo foi destinado a uma breve exposição da história dos HQs e sua estrutura composicional, a fim de ir ao encontro das curiosidades apresentadas pelos alunos nas primeiras aulas deste módulo.

Na sala de aula...

Iniciei a aula com o questionamento: Histórias em quadrinhos, você sabe como e quando surgiu? Em seguida, foi exibido o pequeno vídeo *A Origem das Histórias em Quadrinhos - Acredite se Quiser*.

Imagem 41 - Print do vídeo: A origem das histórias em quadrinhos



Fonte: Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=x6KbIDUU7E4>>.

Posteriormente, a fim de perceber se os alunos compreenderam as informações expostas no vídeo, informações estas que foram solicitadas por eles no início do módulo, questioneei:

- Qual a origem das histórias em quadrinhos?
- No sentido moderno do termo, qual a primeira história em quadrinhos e qual o nome do autor?

Para que os alunos pudessem realizar uma leitura mais apurada e até mesmo compor seu diário, caso desejassem, entreguei uma cópia do quadro *Para os curiosos* do Fascículo 3, A linguagem dos quadrinhos, escrito por Daniel Brandão, para o curso HQ, curso quadrinhos em sala de aula, oferecido pela Universidade Aberta do Nordeste e Fundação Demócrito Rocha.

Imagem 42 - Curiosidade sobre as histórias em quadrinhos



Fonte: Fasículo e, parte integrante do projeto HQ Ceará 2, em decorrência do Termo de Fomento celebrado entre a Fundação Demócrito Rocha (FDR) e a Prefeitura Municipal de Fortaleza, sob o nº 001/2017.

Para dar continuidade, apresentei os tipos de balões por meio de um teatro de fantoches (cf. Apêndice H), em que os fantoches eram os próprios balões.

Ao final da aula, solicitei que na aula seguinte os alunos levassem cangas e lanche para um lanche coletivo.

Análise dos caminhos trilhados

O vídeo apresentado conceituou HQ e discutiu a sequência temporal do texto. Abordou, ainda, a origem mais antiga das histórias em quadrinhos – na época remota da pré-história, quando os homens das cavernas já faziam pinturas rupestres para narrar acontecimentos – e no sentido moderno do termo – considerando como marco inicial para uma história das histórias em quadrinhos o aparecimento em

1884, do *Yellow Kid*, o Garoto Amarelo, criação do norte-americano Richard F. Outcault para o jornal New York World.

Os alunos assistiram ao vídeo entre risos, devido às imagens do personagem principal do *Yellow Kid*, que causou estranheza para os alunos. Com exceção de poucos alunos, a turma respondeu, em uníssono, aos questionamentos feitos acerca do vídeo. Isso revelou que o *como* a aula ocorreu – com o uso da *internet*, apresentação de vídeo – chamou a atenção deles e o diferente contribuiu para manter a atenção, de modo que compreenderam as informações do vídeo. O dito se comprova na fala de alunos como S3: “*Todas as aulas ‘tinha’ que ser assim... Era para há muito tempo já ter internet porque a aula fica mais divertida*”(sic).

As respostas dos alunos demonstram o contentamento em participar de uma aula com o uso da *internet*. Como já exposto neste estudo, a escola (anterior a aplicação da minha proposta) não disponibilizava de *internet* nem mesmo para os professores. Dai, se justifica a minha luta pela conquista da *internet* na escola, a fim de promover novas práticas pedagógicas, com a inclusão de textos vinculados a recursos tecnológicos, auxiliando em atividades de leitura diferenciadas e desenvolvendo competências linguísticas e discursivas.

Na segunda parte da aula, após a entrega da cópia do quadro *Para os curiosos* (cf. imagem 42), questionei se os alunos compreendiam a função de cada balão das histórias em quadrinhos. Alguns responderam que *sim*, outros disseram que nem todos os tipos.

Em seguida, passamos a apresentação do teatro de fantoches que eu produzi, conforme imagem 43, a seguir:

Imagem 43 - Teatro de fantoche



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Os alunos assistiram à apresentação com bastante atenção – o que demonstrou como a ludicidade colaborou para esse momento de aprendizagem. Posteriormente, apresentei cada balão, separadamente, e questionei sua função, a fim de ter um *feedback* dos alunos. Estes, responderam positivamente, demonstrando ter compreendido bem o texto teatral. Alguns alunos apenas se confundiram com o balão de susto e de grito. Assim, consoante ao que Ramos (2010, p. 36) afirma, salientei que o sentido dos traços em zigue-zague varia conforme o contexto situacional. Podem indicar, por exemplo, voz alta, gritos, sons eletrônicos.

Logo após, dialogamos sobre a importância do conhecimento construído a respeito dos balões, pois estes são vitais para a construção de sentido do texto. Muitos alunos afirmaram, anterior à apresentação, não saber a função de cada balão, o que permite inferir que, possivelmente, a construção de sentido do texto durante a leitura realizada por aqueles alunos ficava comprometida. Visto que os estudantes não compreendiam as especificidades de um dos principais elementos que compõe o hipergênero histórias em quadrinhos (CAMPOS; LOMBOGLIA, 1984, p. 14). Fresnault-Deruelle (*apud* RAMOS, 2010, p. 34) salienta que são os balões que dão originalidade e ajudam a tornar as histórias em quadrinhos a terem as especificidades que elas têm. Dai a importância desse momento: a compreensão de que os balões podem ter diferentes formatos, cada um com seu significado e efeito decorrente das variações na linha de seu contorno e que esta compreensão é de suma importância para a construção de sentido do texto.

QUARTO MOMENTO (02 AULAS)

Como alguns alunos são bastante indisciplinados, inquietos e pouco se atentam às atividades de leitura propostas, esse quarto momento foi organizado de modo a conduzi-los a perceberem que, no ato da leitura, é preciso ter atenção ao texto e, entre outros fatores, um espaço agradável também pode favorecer a leitura (visto que durante as atividades de leitura em sala alguns alunos conversavam muito, brincavam e atrapalhavam a leitura dos demais colegas).

Na sala de aula...

Esse segundo momento ocorreu em duas aulas geminadas. Com o auxílio do aparelho multimídia, acessei o *Youtube* e exibi o vídeo “Leitura Difícil | Turma da Mônica”:

Imagem 44 - Print do Vídeo: Leitura Difícil



Fonte: Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=FODCEgdKaeQ>>.

O vídeo apresenta o personagem Cebolinha buscando um lugar tranquilo para ler, mas em todo lugar que ele vai ocorre algo que o perturba.

Após a exibição do vídeo questionei:

- “Para realizar a leitura de um livro é importante um lugar agradável e tranquilo?”.
- “Qual o local da comunidade que vocês consideram um lugar agradável e tranquilo para ler?”.

A fim de promover um momento agradável de leitura e incentivá-los a ler, solicitei que formassem duplas ou trios e escolhessem um gibi do cantinho da leitura.

Análise dos caminhos trilhados

Os alunos iniciaram a aula com muito entusiasmo, expondo o que trouxeram para o lanche coletivo e, enquanto alguns me questionavam se iríamos sair da escola, outros já vibravam na certeza de que o lanche coletivo não seria dentro dos muros da escola, como exclamou o aluno I1: *“graças a Deus...sair dessa escola um pouco!”*. A fala dos alunos denota a importância de buscarmos não só novos recursos, ferramentas, como novos ambientes para a promoção da aprendizagem.

A exibição do pequeno vídeo divertiu a turma. Todos os alunos concordaram que um local agradável favorece a leitura. Nesse momento, salientei a importância de propiciar não só a si como aos colegas um ambiente de leitura agradável durante as atividades de leitura em sala de aula.

Quando questionei qual o local da comunidade consideravam um lugar agradável e tranquilo para ler, não foi surpresa ouvir *“a praia!”*, mas eu queria que esses alunos se sentissem participativos na elaboração dessas aulas e compreendendo que minhas ações são influenciadas por eles (BORTONI-RICARDO (2008, p. 58). Em seguida, solicitei que escolhessem alguns gibis do *Cantinho da leitura*, pegassem as cangas, os lanches e caminhássemos até a praia. Durante a curta caminhada até a beira-mar, os alunos cantarolaram, riram, brincaram e quando algum aluno se afastava do grupo, os líderes da sala interviam sem que eu pedisse, com falas como: *“ô pai, ‘pra’ o cara, ‘véi’... Por isso que as ‘professora’ não ‘faz’ coisa assim, ‘véi’...”*

Não foi possível estender as cangas e organizar o nosso lanche²¹ a beira-mar, pois devido ao curto espaço de tempo, não pudemos caminhar até o local da praia que seria indicado. Desse modo, alguns alunos quiseram tirar algumas fotos na

²¹ Os alunos informaram que aquela área estava poluída e grande área da areia da praia estava com Bicho de pé (Túngiase) e que não sentariam ali. A infecção por bicho de pé acontece quando há contato direto da pele com o solo contaminado. Essa situação da poluição ambiental, que eu desconhecia, me levou a, em aulas seguintes, levar textos sobre essa temática - a exemplo uma charge utilizada no slide do módulo IV (cf. Apêndice P) e o gibi trabalhado no módulo V.

praia e sugeriram um espaço da pracinha local que era muito tranquilo e arborizado. A imagem 45 retrata o momento da praia:

Imagem 45 - Momento de leitura extraclasse



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Acredito que alcancei os objetivos que propus para essa aula, visto que os alunos se motivaram a ler e compartilharam suas leituras. A atividade de propiciar leituras fora da sala de aula, levando mais de trinta alunos, é arriscada. Por isso, tive o cuidado de ter objetivos bem claros e explicá-los aos alunos, que sabiam o porquê de estarmos saindo dos muros da escola. Além disso, qualquer atividade de leitura, conversa ou escuta que ocorre em ambiente externo deve aproveitar ao máximo o lugar onde acontece - estar com os colegas num ambiente em que eles se sentem mais à vontade pode ajudar a desenvolver a confiança para conversar e ouvir. E isso foi o que ocorreu. De maneira bem espontânea, na pracinha, os alunos realizaram leitura dos gibis, riam juntos, conversavam sobre o texto, e à medida que as duplas ou trios iam finalizando a leitura dos gibis, fomos recolhendo os lanches e organizando o lanche coletivo. Após todos terem finalizado sua leitura, partilhamos não só o lanche, mas as histórias dos gibis lidos. Considero que essa atitude valida a aprendizagem.

Ao retornar para a escola, questionei se algum aluno gostaria de levar algum gibi para casa e buscar seu local agradável para realizar a leitura.

Até esse momento, nenhuma das equipes havia arrecadado gibis. Desse modo, eu precisei comprar 12 gibis. Dos doze, oito gibis foram escolhidos para leitura extraclasse, pelos alunos Y1, M1, L1, S3, K1, E1, R2, R3. Vale salientar que o aluno K1, foi o que no primeiro momento deste segundo módulo (na ficha cf.

Apêndice F) afirmou “*Eu não sei nada sobre eles e eu ‘nuca’ parei para saber*”. Nesse sentido, a atitude de levar um gibi para casa revela que houve uma curiosidade, um despertar para a leitura de gibis.

QUINTO MOMENTO (01 aula)

Esse quinto momento teve como objetivo criar uma estratégia para que os alunos expusessem suas opiniões, aprendizados e dificuldades referentes à aplicação da proposta de intervenção.

Na sala de aula...

Iniciei a aula entregando uma pequena caderneta a cada aluno e expliquei que ela seria uma espécie de diário, em que eles anotariam sobre as aulas. Desse modo, esse momento, foi destinado à escrita sobre as aulas já ocorridas.

Análise dos caminhos trilhados

Os alunos receberam as cadernetas com muito entusiasmo, folheavam e, como as capas eram distintas, muitos se levantaram querendo trocar, sendo que um aluno (M1) perguntou se poderia confeccionar o seu diário. Naquele mesmo dia, o aluno M1, me enviou via *Whatsapp* a foto do diário que ele customizou.

Esse diário teve por objetivo permitir que os alunos se posicionassem diante das atividades aplicadas; uma forma de avaliação do que foi proposto; um meio para que comentassem o que acharam das atividades em grupo; realizassem uma auto-avaliação a respeito da aprendizagem e no que tange a suas participações; e escrevessem sobre os gibis lidos ao longo da sequência didática.

Uma vez que, o objetivo era que os estudantes fossem espontâneos e verdadeiros em seus registros, a análise dos diários foi realizada ao final da proposta de intervenção, por acreditar que se a leitura ocorresse no decorrer da proposta, poderia levar os alunos a se sentirem acanhados em escrever o que pensavam

Desse modo, como a minha leitura do diário ocorreu ao final da aplicação da proposta, ela representou uma resposta dos alunos à proposta de intervenção.

5.3.4 Módulo III- O dito e o não dito

O terceiro módulo tem como objetivo principal trabalhar o desenvolvimento de estratégias que possibilitem o desenvolvimento das habilidades de leituras simples e mais complexas – aquelas que envolvem apenas um processo, o comportamento exploratório superficial (informações explícitas, o dito) e aquelas que envolvem mais de um processo, várias estratégias ao mesmo tempo (informações implícitas, o não dito).

Nesse módulo, a análise dos caminhos trilhados ocorre após a apresentação dos quatro momentos em que foi dividido o módulo.

Duração: oito aulas

Objetivos de aprendizagem:

- ☐ Localizar informações explícitas no texto multimodal;
- ☐ Desenvolver a habilidade de inferir informações implícitas;
- ☐ Construir o sentido do texto por meio da leitura do dito e do não dito, do pressuposto e do subentendido.

Conteúdos:

- ☐ Estratégias de Leitura;
- ☐ Localização de informações explícitas no texto;
- ☐ Inferência: o não dito no texto, o pressuposto e o subentendido;
- ☐ Localização de informações implícitas;
- ☐ Identificação dos diferentes recursos multimodais.

I MOMENTO (02 AULAS)

Esse primeiro momento teve como objetivo de aprendizagem localizar informações explícitas no texto multimodal e, de modo inicial, dar início aos conteúdos que seriam trabalhados ao longo do módulo (informação explícita; informação implícita; identificação dos diferentes recursos multimodais; o que é inferência: o não dito no texto).

Na sala de aula...

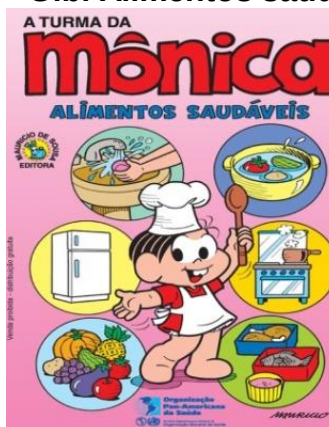
Iniciei a aula retomando a nossa experiência do piquenique na praça. Lembramos sobre os alimentos levados ao piquenique e discutimos se estes poderiam ser considerados alimentos saudáveis ou não. Em seguida, com o auxílio do multimídia, acessei ao site <http://turmadamonica.uol.com.br/> e o apresentei rapidamente aos alunos, demonstrando como encontrar e acessar as histórias. Exemplifiquei este processo navegando no site até chegar ao gibi intitulado *Alimentos Saudáveis*.

Posteriormente, realizei uma sondagem e diálogo sobre os processos inferenciais realizados por eles, implícito e explícito, partindo dos questionamentos:

- Já ouviram as palavras “explícito” e “implícito”?
- Neste texto há informações explícitas e implícitas?
- Sabem o que quer dizer informação explícita e informação implícita?

Logo após, a fim de que por meio da leitura do gibi, os alunos praticassem a habilidade de localização de informações explícitas no texto multimodal e compreendessem por meio da prática leitora o que é uma informação explícita, solicitei que os alunos sentassem em dupla e acessassem <http://turmadamonica.uol.com.br/alimentos-saudaveis/> por meio dos seus *smartphones* e iniciassem a leitura do gibi (cf. Apêndice I). A seguir, apresento a capa do gibi lido:

Imagem 46 - Gibi Alimentos saudáveis



Fonte: Disponível em < <http://turmadamonica.uol.com.br/alimentos-saudaveis/>>.

Logo após, entreguei a atividade com as perguntas a seguir:

1. Quem produziu essa história em quadrinhos?
2. Observando a capa da história, em sua opinião, por que a Mônica está com essa roupa?
3. Quais alimentos aparecem na capa da história? Eles remetem a que tipo de alimentos?
4. Em que local acontece a história?
5. Qual o título do texto?
6. Quais os personagens que aparecem na história?
7. Qual a surpresa que a Mônica preparou para a Magali? Como você descobriu?

Após a socialização das respostas, com o auxílio do multimídia, apresentei alguns slides (cf. Apêndice J) retomando os conceitos de informação explícita e implícita, demonstrando que as informações explícitas de um texto estão expressas de forma clara e precisa, exigindo do leitor apenas um processo: o de localização; já as informações implícitas de um texto não estão claramente expressas, estão subentendidas, exigindo do leitor mais de um processo: a exemplo, conhecimento de mundo, conhecimento enciclopédico, fazer inferências – concluir alguma coisa a partir de outra já conhecida.

No intento de que os alunos percebessem que não foi preciso realizar processos complexos de leitura para localizar as informações, em seguida, questionei: “Essas informações que vocês encontraram para responder as perguntas estavam implícitas ou explícitas no texto?”.

II MOMENTO (02 AULAS)

O segundo momento desse módulo foi voltado para o desenvolvimento da habilidade de construir um sentido do texto por meio da leitura do dito e do não dito, do pressuposto e do subentendido, considerando a necessidade de explorar o texto, interagir com o objeto lido, observando todos os modos semióticos e refletir sobre sua temática.

Na sala de aula...

Iniciei a aula retomando a compreensão que os alunos tiveram acerca do gibi *Alimentos saudáveis*, por meio de uma roda de conversa e dialogamos brevemente sobre os hábitos alimentares dentro e fora do espaço escolar. Em seguida, com o auxílio do multimídia, trabalhei e conceito de pressuposto e subentendido (cf. Apêndice K), falamos sobre a necessidade de explorarmos o texto, interagir com o objeto lido, observando todos os modos semióticos e refletir sobre sua temática. Por conseguinte, falamos sobre a necessidade de ir além de uma leitura superficial, a importância de saber inferir informação implícita num texto.

Nesse sentido, incentivei os alunos a realizarem leituras com uma postura questionadora, partindo do pressuposto de que o texto é uma unidade de sentido. Desse modo, dividi a turma em grupos e entreguei cópias das duas charges que se seguem:

Imagem 47 - Charge



Fonte: Disponível em <<http://semhorasesensendores.blogspot.com/2011/>>.

Imagem 48 - Charge



Fonte: Disponível em < <http://sobrealimentosaquieagora.blogspot.com/2013/>>.

Após a leitura, os alunos conversaram sobre o texto a partir de alguns questionamentos que estavam no verso das charges (cf. Apêndice L).

Passamos então, para a etapa de correção coletiva das avaliações, momento em que, por meio da escuta das respostas dos alunos, busquei mobilizar o grupo para um objetivo comum: a compreensão do texto em consequência da pergunta ou comentário dele, levando os alunos a entenderem o conteúdo trabalhado, identificar as relações entre as partes que compõem o texto multimodal, o que viabiliza a compreensão. Desse modo, busquei não estar à frente apenas expondo conceitos, nem estar no meio – exercendo um papel intermediário, de mediador – mas assumindo a função de agente de letramento, possibilitando uma atuação autônoma do aluno.

III MOMENTO (02 AULAS)

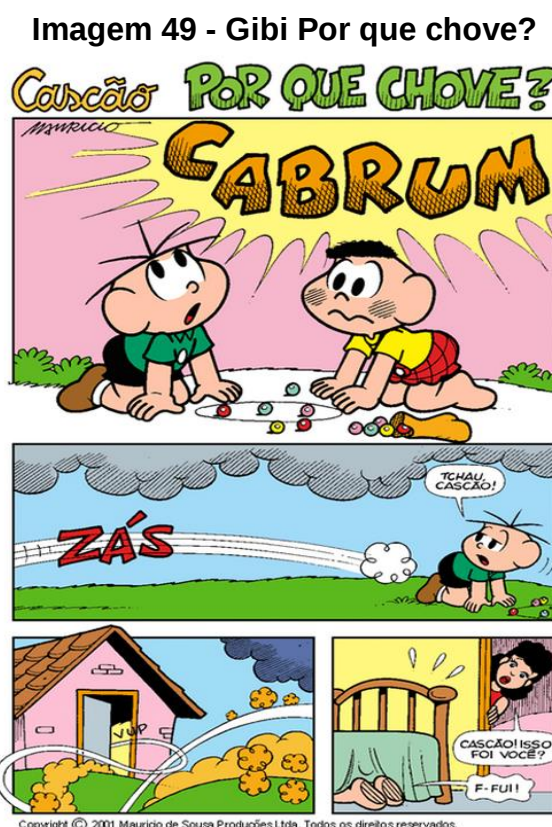
Esse momento foi dividido em duas aulas em dias distintos - em uma aula ocorreu a leitura do texto, na outra, a socialização das respostas. Busquei trabalhar construção de sentido do texto por meio da leitura do dito e do não dito, do pressuposto e do subentendido por meio da identificação dos diferentes recursos multimodais.

Considerando que a leitura deve estimular a visão crítica do aluno, compreendo que as aulas de leitura devem permiti-lo observe o que está por trás do

texto, possibilitando um despertar, uma olhar mais crítico sobre a temática, em decorrência de atentar-se para o que está implícito na superfície textual. O conceito de implícito se refere àquilo que um enunciado significa, que pode não estar diretamente dito no enunciado (GUIMARÃES, 2006).

Na sala de aula...

Iniciei esse momento questionando se estavam claros os conceitos de explícito e implícito, e pressuposto e subentendido; bem como se compreenderam o que eles significavam em relação a leitura de um texto. Logo após, os alunos foram orientados a acessarem o *site* <<http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/>> e ler o gibi *online* intitulado *Por que chove?*, por meio de seus *smartphones*.



Fonte: Disponível em < <http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/>>.

Como alguns alunos não possuíam celular, realizaram a leitura em dupla. Após ter disponibilizado um tempo para a leitura, entreguei a atividade com algumas questões sobre o texto lido (cf. Apêndice M) e, com o auxílio do aparelho multimídia, acessei ao *site* para que realizássemos uma leitura coletiva. A fim de buscar manter

maior atenção dos alunos, evitando a dispersão no momento da atividade, à medida que íamos realizando a segunda leitura do texto, líamos as questões, os alunos respondiam na folha da atividade (para que eu pudesse avaliar), socializávamos as respostas e depois dávamos seguimento a outra questão.

IV MOMENTO (02 AULAS)

O ultimo momento desse módulo foi uma retomada aos conteúdos trabalhados no decorrer do módulo a fim de tentar preencher as possíveis lacunas para, assim, poder passar à aplicação do módulo seguinte.

Na sala de aula

Para finalizar este módulo, iniciei a aula retomando os conceitos de explícito, implícito e inferência, e salientei que durante a leitura, os alunos, enquanto leitores, usam o conhecimento prévio ao realizar inferências e relacionar as diferentes partes do texto para construir conclusões. Desse modo, ressaltai que para ser um leitor competente, deveriam ser capazes de retirar do texto tanto informações explícitas quanto implícitas para construir sentido. Estas são “pistas” linguísticas fornecidas pelo texto que viabilizam a leitura nas entrelinhas.

Logo após, entreguei uma atividade de leitura (cf. Apêndice N) contendo uma tira de Lavado (1993, p. 175) que apresenta informações implícitas:

Imagem 50 - Tirinha da Mafalda



Fonte: LAVADO, Joaquín Salvador (Quino). *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 175.

Desse modo, passamos progressivamente da leitura das informações explícitas para a leitura das informações implícitas.

Análise dos caminhos trilhados

O primeiro momento desse módulo teve como objetivo de aprendizagem localizar informações explícitas no texto multimodal e de modo inicial dar início aos conteúdos que seriam trabalhados ao longo do módulo (informação explícita; informação implícita; identificação dos diferentes recursos multimodais; e que é inferência: o não dito no texto).

Iniciamos a aula retomando a nossa experiência do piquenique na praça que ocorreu no módulo anterior, pois percebi o quanto o momento foi prazeroso não só para os alunos, como para mim. Visto que foi um dos poucos momentos em que todos os alunos demonstraram prazer numa atividade proposta e participaram espontaneamente – até mesmo os mais tímidos e os mais indisciplinados. Em seguida, durante a explanação a respeito de como acessar ao *site* <<http://turmadamonica.uol.com.br/>>, percebi a surpresa e o entusiasmo por parte de muitos alunos. Alunos como M1 e I2 falaram, respectivamente, *"que massa, não sabia que tinha assim, não"*, *"em casa, vou entrar aí, professora"*. Esses relatos demonstram como a experiência de usar os celulares em sala de aula pode ser prazerosa e fomentar uma aprendizagem colaborativa (DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C, 2012), visto que os alunos iam ensinando uns aos outros como navegar pelo *site* de modo a acessar o gibi que eu havia indicado para a leitura.

No momento da sondagem a respeito do conhecimento prévio acerca das palavras “explícito” e “implícito”, apenas os alunos M1. I1. Y1, S3 e E1 se manifestaram, afirmando que já ouviram falar, mas que não lembravam o que significava.

Quando questionados acerca da presença de informações explícitas e implícitas no texto lido no *site*, alguns alunos responderam “acho que sim”, alunos como C1, C2 E S1 responderam *“deve ter”* e o aluno I1 afirmou *“explícita tem, com certeza! Implícita...não sei... mas, acho que deve ter também”*. Desse modo, questionei *“Então, sabem o que quer dizer informação explícita e informação implícita?”*. E obtive respostas como as descritas a seguir:

M1 - *“É tipo algo que tá claro”*.

I1 - *“Assim, professora... falando do texto... uma informação que ‘tá’ ali na cara da gente”*.

Quando estes alunos se manifestaram, outros concordaram com a resposta. E ao serem questionados sobre o “implícito”, apenas o aluno I2 respondeu:

I2 - “*Eu não lembro, mas se explícito é isso mesmo, implícito desse ser alguma coisa escondida no texto... é isso?*”.

A análise das respostas desvelou que os alunos não possuíam muito conhecimento prévio no que diz respeito ao conceito de “explícito” e “implícito”, principalmente, o “implícito”. Por conseguinte, reafirmou os dados obtidos na etapa diagnóstica: a importância desse módulo destinado a trabalhar o desenvolvimento da habilidade de leitura do dito e do não dito.

No entanto, apesar de não saber conceituar, os alunos tiveram bom aproveitamento na leitura da atividade proposta, não demonstraram dificuldade em realizar a localização das informações explícitas do texto (cf. anexo I). E demonstraram ter compreendido bem os *slides* apresentados, visto que quando questionados se as informações que encontraram para responder as perguntas estavam implícitas ou explícitas no texto, responderam que eram informações explícitas.

No entanto, em relação à leitura de informação implícita – a leitura dos *pressuposto* e *subentendido* no texto – inicialmente, durante o diálogo por meio dos *slides* (cf. Apêndice K), a maioria dos alunos apresentaram certa dificuldade, a princípio. Isso fomentou bastante a discussão e a participação dos alunos que compreenderam a aula e tentavam construir novos exemplos, conceituar *pressuposto* e *subentendido* ao seu modo, a fim de expor sua compreensão e se certificar de que estavam corretos ou não, assim como colaborar para a compreensão dos demais alunos.

Em decorrência dessa dificuldade apresentada, a atividade de leitura (cf. Apêndice L) foi desenvolvida em dupla, no intento de promover uma aprendizagem colaborativa. Nessa primeira atividade, os alunos não demonstraram dificuldade na construção de sentido do texto por meio da leitura do *pressuposto* e do *subentendido*, assim como demonstraram compreender a importância tanto da linguagem verbal como não verbal para essa construção, considerando que estas são indissociáveis. Essa compreensão está clara em respostas como as dos alunos a seguir:

Imagem 51- Resposta dos alunos S3 e Y1- em relação à leitura do texto 1

4. Quais os subentendidos podemos depreender do enunciado? Como você chegou a essa dedução?

Que ele nunca vai ficar rico porque não teria condições.
Por conta da imagem presente na charge.

5. A relação que se estabelece entre a linguagem verbal e a não verbal é importante para a identificação do subentendido do texto? De que modo?

Sim. Porque a imagem contribuiu para o entendimento da
da charge.

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Imagem 52- Resposta dos alunos S1 E N1- em relação à leitura do texto 2

6. A relação que se estabelece entre a linguagem verbal e a não verbal é importante para a identificação do subentendido do texto? De que modo?

Sim. Porque pela imagem conseguimos ver o que
está acontecendo, inclusive os alimentos estragados.

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Imagem 53- Resposta dos alunos I1 E R1- em relação à leitura do texto 1

2. A partir do que foi posto, quais pressupostos podemos inferir a partir da fala do pai? Como você descobriu?

O pai afirma que eles não precisam se preocupar com
a fome, pois não mendigam e não tem o que comer.
Através da imagem.

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Imagem 54 - Resposta dos alunos E1 R1 em relação à leitura do texto 1

5. A relação que se estabelece entre a linguagem verbal e a não verbal é importante para a identificação do subentendido do texto? De que modo?

Sim. Porque se só lermos o texto, não entenderia-
mos e não faria sentido. O texto e a imagem estão
ligados um aos outros.

Fonte: Arquivo pessoal da autora

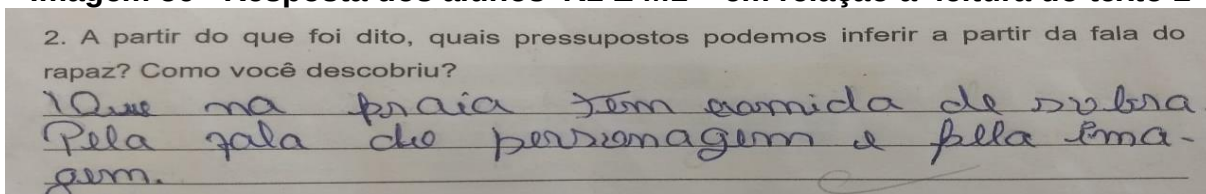
Imagem 55 - Resposta do aluno R3 em relação à leitura do texto 1

2. A partir do que foi posto, quais pressupostos podemos inferir a partir da fala do pai? Como você descobriu?

Eles não tem dinheiro suficiente para
comprar comida e por isso não podem
ver o pai.
Descobrimos por conta das imagens

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Imagem 56 - Resposta dos alunos K1 E M1 – em relação à leitura do texto 2

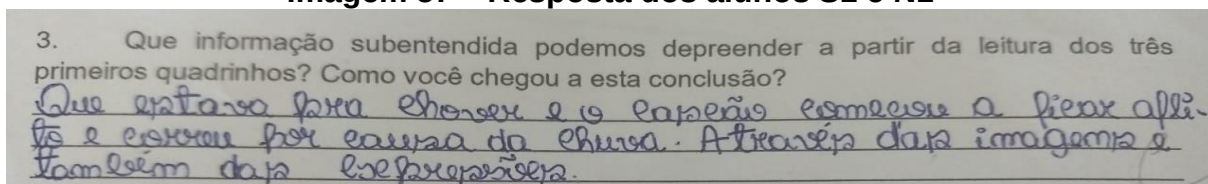


Fonte: Arquivo pessoal da autora

As imagens revelam que não só os alunos conseguiram construir sentido no texto por meio da leitura dos pressupostos e subentendidos como compreenderam o que afirmam Kress & Van Leeuwen (1996): a percepção do todo unificado de sentido só é compreendida se for pensada a integração dos materiais verbais e visuais que compõem o texto multimodal lido, neste caso as charges.

A compreensão dessa indissociabilidade dos materiais verbais e visuais, também ficou nítida na segunda atividade de leitura (cf. Apêndice M), que ocorreu em ambiente digital, no terceiro momento desse módulo. As respostas comprovam que os alunos consideram o conjunto de modos semióticos envolvidos na leitura dos textos. No entanto, apenas dois alunos explicitaram que essa ação foi necessária no processo de construção de sentido do texto:

Imagem 57 – Resposta dos alunos S1 e N1



Fonte: Arquivo pessoal da autora

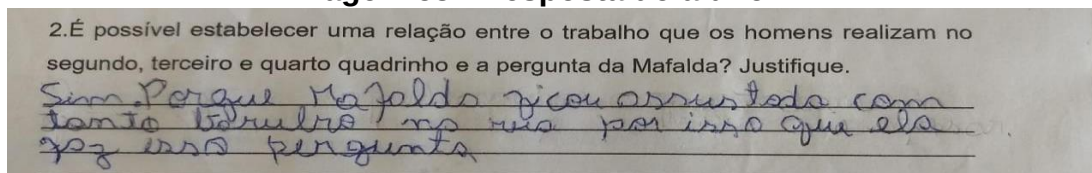
Ao lançar um olhar analítico foi possível inferir que a turma apresentou menor dificuldade na leitura de textos da Turma da Mônica e maior dificuldade na leitura das tirinhas da Mafalda, não só neste módulo como nos que serão apresentados a seguir. A exemplo, na atividade de leitura de uma tirinha da Mafalda, no quarto momento desse módulo, a turma apresentou maior dificuldade em exercitar as mesmas habilidades já trabalhadas em atividades de leituras anterior. No momento, não associei a dificuldade às tirinhas da Mafalda. Levantei hipóteses como “Será que a maior atenção aos materiais visuais que a tirinha exigia comprometeu a construção de sentido do texto?”, “A discussão acerca dos aspectos de produção dos textos da Mafalda não ficaram claros?”. Mas, ao lançar meu olhar analítico sobre

todo o documento percebi que em todas as atividades de leitura de tirinhas da Mafalda os alunos apresentavam maior dificuldade, se comparadas às leituras de outros textos.

Na atividade de leitura da Mafalda, os alunos ficaram bem inquietos, afirmaram que não estavam entendendo, perguntaram se poderiam deixar algumas questões sem fazer e muitos vinham até a mesa fazendo questionamentos. Desse modo, intervi e solicitei que relembassem do contexto de produção das tiras da Mafalda que trabalhamos no módulo I e, conforme orienta Paes de Barros (2005), pedi aos alunos que verificassem as informações verbais (no intento de contribuir para a compreensão da significação do texto como um todo); depois atentassem para as informações da sintaxe visual; e, posteriormente, integrassem as informações verbais e não verbais, para passar à etapa de percepção do todo unificado de sentido que compunha a tirinha. Após essa intervenção, os alunos retornaram à atividade e, a maioria, respondeu as questões de modo coerente, no entanto algumas dificuldades permaneceram latentes.

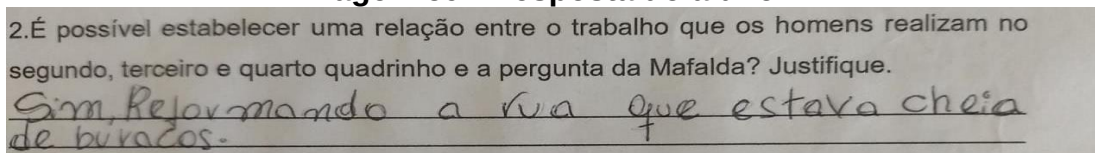
No que tange ao *D4 – Inferir uma informação implícita em um texto*, sete alunos apresentaram dificuldade, a exemplo, os alunos R2, I2 E K1:

Imagem 58 - Resposta do aluno R2



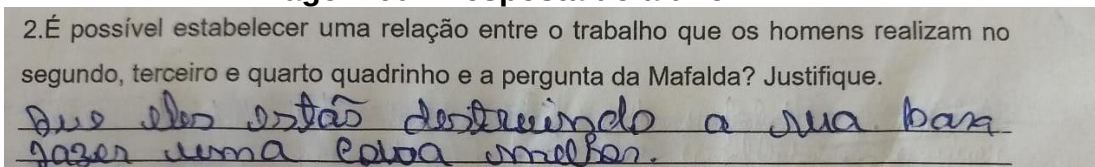
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Imagem 59 - Resposta do aluno I2



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Imagem 60 - Resposta do aluno K1



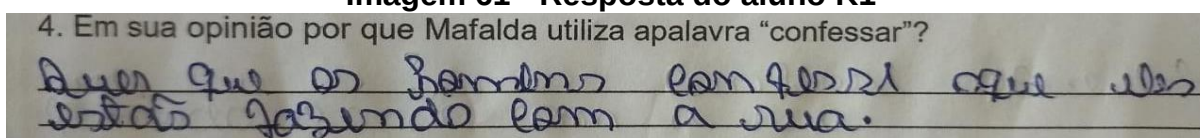
Fonte: Arquivo pessoal da autora

As respostas revelam que esses alunos realizaram uma leitura superficial, restrita, atendo-se apenas ao explícito. Desse modo a construção de sentido ficou comprometida. Para construir sentido, era preciso ir além do simples processo de decodificação de palavras, bem como ater-se apenas às imagens. Era preciso interpretar e compreender tanto as linhas como as entrelinhas, compreendendo o explícito e descobrindo o implícito, considerando tanto os materiais verbais como os não verbais. A compreensão de um texto envolve inúmeras operações e é a integração destas que torna possível a construção de sentido, a realização de processos de inferências, sendo que dessa integração surge o significado (COSCARELLI & NOVAIS, 2010).

As questões foram elaboradas de modo a progressivamente levarem os alunos a saírem da superficialidade do texto e revelarem as informações implícitas. No entanto, a questão que apresentou maior dificuldade foi “Em sua opinião por que Mafalda utiliza a palavra ‘confessar’?”, pois muitos não conseguiram relacionar a palavra *confessar* como um termo utilizado na ditadura militar e que era acompanhada de tortura. Essa percepção era de extrema importância para o todo unificado de sentido que compunha a tirinha.

Destaco a resposta do aluno K1:

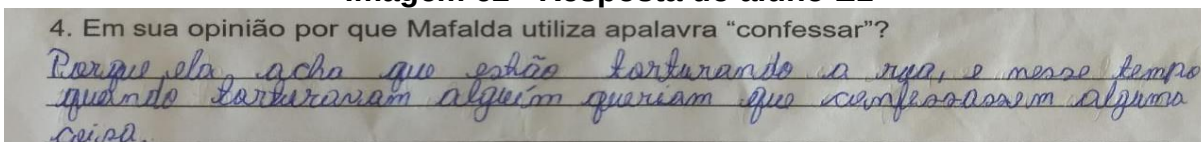
Imagem 61 - Resposta do aluno K1



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A imagem revela que o aluno não associou a palavra “confessar” ao período da ditadura militar e ainda se equivocou na interpretação, considerando que o termo estava relacionado a uma ação relativa aos operários e não à rua, denotando dificuldade no que se refere ao D3 – *Inferir o sentido de uma palavra ou expressão*. No entanto, os demais alunos, como E1, conseguiram inferir o sentido da palavra, conforme apresento na imagem a seguir:

Imagem 62 - Resposta do aluno E1



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A análise dessa última atividade me fez compreender que, provavelmente, eu deveria ter trabalhado as habilidades de identificação de ironia no texto, bem como o intertexto, visto que as tirinhas da Mafalda são permeadas de ironia compostas pela relação dos materiais verbais e não verbais (ambos importantes para o entendimento das histórias em quadrinhos) e verifica-se a presença do intertexto em várias tiras da Mafalda (no caso das tirinhas utilizadas na sequência de atividades, paródias de histórias infantis como por ironia os acontecimentos da ditadura da época em que a obra foi escrita). Conclui que, para atingir o objetivo esperado nessa atividade, o aluno/leitor deveria ser capaz de reconhecer a presença do intertexto pela ativação do texto-fonte em sua memória discursiva, mas isso foi trabalhado brevemente na sequência de atividades e pode ter prejudicado a construção do sentido da tira por meio da leitura do dito e do não dito, do pressuposto e do subentendido.

As atividades também destacaram a importância do conhecimento prévio para que o leitor pudesse inferir informação implícita, e a análise dos documentos revelou que os alunos também tiveram menos dificuldade em identificar o conhecimento prévio necessário à construção de sentido do texto nas atividades de leitura das charges e do gibi da Turma da Mônica do que na atividade de leitura da tirinha da Mafalda, conforme pode ser constatado nos anexos.

As falas do aluno I1 (*"Tem informações que é tipo um sujeito oculto, não é professora? Tá ali, mas a gente não vê escrito... Tem que parar, ler e entender"*), assim como as falas de outros alunos durante todo percurso do módulo e a análise das atividades de leitura propostas, revelaram que a turma apresentou grande avanço se compararmos com a atividade de Produção Inicial.

O objetivo desse módulo foi fomentar nos alunos a percepção de que no ato da leitura pode-se ler apenas de forma superficial e ficar apenas no que dizem os textos, mas também se pode interrogar o texto, deixar que este proponha novas dúvidas, questione ideias prévias e nos faça refletir de modo até mesmo a transformar nosso próprio conhecimento.

Algumas dificuldades foram latentes ao logo do percurso, principalmente, no que tange a atenção durante a leitura. No entanto, muitos alunos compreenderam que além de propor leituras não previstas pelo autor, ler é interpretar e compreender o que o autor quer transmitir tanto nas linhas como nas entrelinhas, compreendendo o explícito e descobrindo o implícito.

A análise do desenvolvimento dos alunos no decorrer da aplicação do módulo desvelou a veracidade da afirmação da BNCC (2017, p. 136), já citada neste estudo, no que tange à importância de que os alunos sejam capazes de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido do texto e que o tempo destinado ao trabalho do desenvolvimento das habilidades de leituras do dito e do não dito não foram suficientes, ainda que alguns alunos tenham apresentado êxito.

5.3.5 Módulo IV- Identificando o humor no texto

O termo *humor* vem apresentando diversos sentidos devido às suas transformações semânticas. Desta forma, a palavra tem abrangido toda a atividade ligada “à criação da ‘criação do riso’” (ZIRALDO, 1970 *apud* ROMUALDO, 2000, p. 38). Já para Possenti (1998, p. 49), o que define o humor é muito possivelmente o fato de que ele possibilita dizer alguma coisa mais ou menos censurada, ou seja, revolucionária.

Este módulo, por sua vez, teve como objetivo principal de aprendizagem o desenvolvimento da habilidade de identificar o efeito de humor na construção de sentido de um texto.

Duração: cinco aulas

Objetivos de aprendizagem:

- ☐ Desenvolver a habilidade de identificar os efeitos de humor no texto;
- ☐ Reconhecer que o humor pode ser resultante da quebra de expectativa por meio de uma expressão verbal inusitada.

Conteúdos:

- ☐ Estratégias de leitura;
- ☐ Identificação do humor no texto.

I MOMENTO (02 AULAS)

Nesse primeiro momento do módulo, como trata da identificação do humor no texto – apesar de na atividade diagnóstica de leitura aplicada em 2017, já ter feito a sondagem – considere importante questionar o que os alunos já sabiam, a fim de utilizar os conhecimentos prévios como ponte para a construção de um novo conhecimento. E assim, por meio da reflexão sobre esse conteúdo novo, ele ganhasse significado.

Na sala de aula...

Iniciei com uma dinâmica, em grupo, denominada caixinha do riso. Espalhei pela sala de aula diferentes caixas e dentro de cada uma coloquei um texto que apresentava humor. (cf. Apêndice O).

Cada grupo deveria achar a caixa com o seu número e ler o texto que estava lá dentro. Foi proposto aos grupos que apresentassem o texto de modo dinâmico ao restante da turma – para tanto foi disponibilizado alguns minutos. Ao final, questionei “O que esses textos tem em comum?”

Após esse momento, escrevi no quadro a palavra HUMOR e solicitei que os alunos dissessem o que entendiam por essa palavra. Em seguida, indaguei sobre os textos humorísticos que eles conheciam e listando-os no quadro os gêneros referenciados por eles. Perguntei, ainda, se eles sabiam qual o objetivo dos textos humorísticos.

Após ouvir os alunos, com o auxílio do multimídia, julguei necessário iniciar dialogando brevemente sobre o que é humor e trazendo exemplos de gêneros discursivos que podem apresentar humor (cf. Apêndice P).

II MOMENTO (02 AULAS)

Nesse segundo momento do módulo, passamos a aplicação de atividades com o objetivo de desenvolver a habilidade de identificar os efeitos de humor no texto. Solicitei que os alunos formassem grupos com quatro componentes, cada

grupo recebeu quatro cópias ampliadas de um texto que apresentava humor na construção de seu sentido (cf. Apêndice Q). Seguimos os seguintes passos:

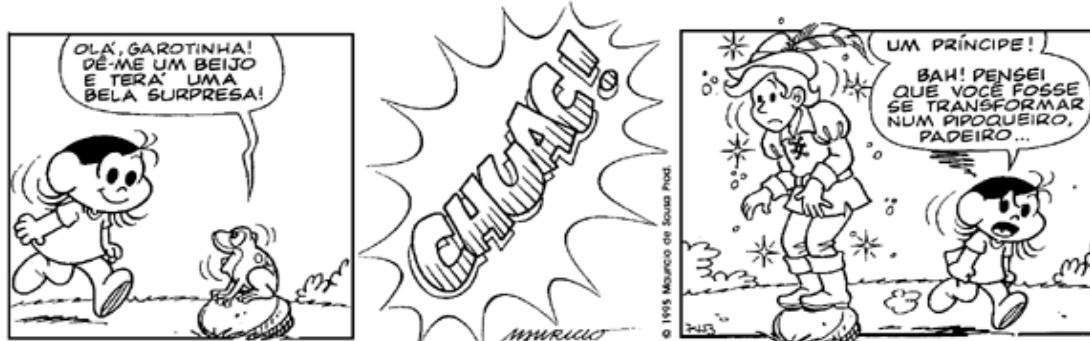
1. Solicitei à turma que não mostrasse seu texto aos outros grupos e que realizasse a leitura dos textos disponibilizados.
2. Cada grupo escreveu o que entendeu do texto para apresentar aos colegas.
3. O grupo relatou o que gerava humor no texto.
4. Depois cada grupo apresentou seu texto à turma.

Após a apresentação das equipes, dialogamos a respeito do fato de que o humor pode ser resultante da quebra de expectativa através de uma expressão verbal (ou não verbal) inusitada.

III MOMENTO (01 AULA)

Nesse terceiro momento, com a finalidade de trabalhar o objetivo de aprendizagem de reconhecer que o humor pode ser resultante da quebra de expectativa por meio de uma expressão verbal inusitada, enviei para o grupo do *whatsapp* o link de acesso à uma tirinha da Turma da Mônica e, com o auxílio do aparelho multimídia, acessei o mesmo link.

Imagem 63 - Tirinha



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Fonte: Disponível em < <http://2.bp.blogspot.com/-JRiu4cOqvoU/TjoiGooT9tI/AAAAAAAAAVs/BaR5VectYh0/s1600/tira115.gif> >.

Solicitei que os alunos realizassem a leitura do texto individualmente (Apêndice R) e, após disponibilizar um tempo para que eles realizassem essa leitura, entreguei uma cópia com a tirinha impressa e algumas questões sobre o texto. Em voz alta, fui realizando os questionamentos e aguardando que

respondessem na cópia, a fim de registrar suas respostas e possibilitar a avaliação acerca das mesmas.

Análise dos caminhos trilhados

Os alunos se divertiram com a dinâmica de terem que encontrar as caixas. Após a leitura dos textos, todos os grupos concordaram que um modo de apresentar o texto de forma dinâmica seria apresentando-o de modo teatral. Assim, seguindo a numeração dos textos, cada grupo foi à frente da sala apresentar seu texto e comentar sobre ele.

Busquei textos que acreditei que os alunos não teriam dificuldade na leitura e que provocasse o riso. Porém, os grupos 1 e 2 apresentaram seu texto, mas afirmaram que não compreenderam. Isso indicou que os alunos realizaram uma leitura superficial de seus textos.

Após a apresentação do grupo 1, o aluno I1 afirmou “Não é difícil... O avô é o pai do pai dele...” e o aluno M1 completou a afirmativa “é, o seu não é difícil, não tem palavra difícil...Então... o menino é feio, mas o pai dele é bonito, entendeu?”. Foi preciso a minha intervenção, pois alguns alunos da turma começaram a caçoar da equipe pelo fato de não ter compreendido o texto. Os alunos não se atentaram às informações implícitas, ao não dito. Então, reli o texto junto com a turma e lancei questionamentos como “O avô do garoto é pai de quem?”, “Se o avô é pai do pai do garoto, o que isso quer dizer?”, “Quando pai diz ‘ não sei’ , o que isso quer dizer?”. Juntos dialogamos sobre o texto e após identificarem os efeitos de humor do texto soou um “ahhhhh...” na sala de aula, e a releitura do texto provou o riso de muitos alunos.

Já o texto 2, toda a turma sorriu com a encenação pelo fato de que o aluno que representava o homem pequeno ter subido na cadeira, mas nenhum aluno entendeu o texto. Como o texto não era de difícil leitura considerei que, possivelmente, a dificuldade da turma estaria atrelada ao desconhecimento acerca da palavra *berlinde*, cujo significado era de extrema importância para o processo de inferência do texto. Solicitei aos alunos que utilizassem seus *smartphones* e buscassem o significado da palavra. Conforme iam lendo, alguns iam exclamando

frases como as do aluno M1: “agora entendi”. No entanto, outros continuavam cheios de interrogações, sendo necessário a minha intervenção.

Os textos que provocaram mais risos da turma foram os textos quatro e cinco (cf. Apêndice O). Esses textos representam ações cotidianas dos alunos e a identificação com o texto contribuiu para os risos e para que os alunos afirmassem que estes foram os melhores textos, os mais engraçados.

Diante do questionamento acerca do que os textos tinham em comum, obtive respostas como as dos alunos I1 e Y1, respectivamente: “a graça”, “a comédia”. Mas também, respostas como as do aluno M1: “eu acho que meu texto não foi muito engraçado, mesmo depois das explicações! Eu nem dei risada”. A fala do aluno M1 revela que mesmo após as discussões sobre o texto e a explanação a respeito do significado da palavra *berlinde*, o aluno continuou a não identificar os efeitos de humor no texto.

Acerca da compreensão do termo *humor*, obtive respostas como as que relato a seguir:

Y1- “É quando algo te faz rir.

R1- “É algo engraçado”

D1- “É igual comédia”

As falas dos alunos demonstraram que a palavra está muito associada ao riso, ratificando o sentido definido por Ziraldo (1970 *apud* ROMUALDO, 2000, p. 38) que é a criação do riso, tanto que os textos humorísticos citados por eles foram piadas e *memes*.

Durante o diálogo por meio dos *slides* (cf. Apêndice P) expostos com o auxílio do multimídia, os alunos apresentaram certa dificuldade, a princípio. A exemplo, nenhum dos alunos que teve os dados computados identificou os efeitos de humor no texto 1, que segue:

Imagem 64 - Slide do módulo IV

Texto 1

Fonte;

Há humor no texto?

Sim.

Por que você acha que há humor nesse texto?

O fato de o texto brincar com o efeito literal das palavras “frio” e amolecer, e da expressar “entrei pelo cano”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante da dificuldade dos alunos, solicitei que tentassem ler o texto mais uma vez, recordando-se dos conhecimentos construídos ao longo do módulo anterior, considerando a integração dos elementos verbais e não verbais do texto, assim como a presença de informações implícitas no texto. Salientei que havia palavras e expressões ali no texto que o autor “brincava” com seus sentidos (o literal e o não literal), pois o humor emergia das inferências do sentido dessas palavras e expressão. Assim, lancei alguns questionamentos que não estavam previstos, mas a situação me levou a fazê-los para que os alunos refletissem antes de retomar a leitura:

- Quando dizemos que uma pessoa é fria, o que isso quer dizer?
- Quando dizemos que alguém tem o coração mole, o que queremos dizer?
- Quando usamos a expressão “fulando entrou pelo cano”, o que queremos dizer?

Os alunos já foram gritando e respondendo as questões, desse modo, continuei lançando alguns questionamentos como:

- O que é frio ou quente?
- Se o gelo for aquecido, ele continua sendo gelo?
- Se um gelo descongela dentro da pia, o que acontece?

Após os alunos também responderem a essas questões, retomamos a leitura do texto e ressalttei, mais uma vez, que a identificação de efeitos de humor no texto perpassa a construção de sentido do dito e do não dito (D4). Ou seja, desvendar as várias “camadas de sentido” do texto, inferir o sentido de uma palavra ou expressão (D3), e, no caso do texto multimodal, Interpretar texto considerando a integração entre os materiais verbais e não verbais (ou seja, deveriam atentar-se ao material visual (D5). Logo depois da leitura, a turma concordou que havia humor no texto, no entanto o aluno M1 afirmou que era “um humor estranho”, o que me permitiu inferir que para o aluno os textos de humor seriam textos fáceis que não necessitariam perpassar por tantos processos no ato da leitura.

Os alunos apresentaram maior facilidade em identificar os efeitos de humor dos textos seguintes. Nos *slides*, apresentei cinco textos – **tirinhas, anedota, meme e charge** – com o questionamento “o que gera humor no texto?” para que os alunos identificassem o que gerava humor e percebessem que diversos gêneros podem apresentá-lo. O terceiro e o quarto texto, conforme apresento a seguir, foram os que os alunos mais gostaram.

Imagem 65 – Texto 3 do slide

TEXTOS HUMORÍSTICOS



Fonte: <https://globoplay.globo.com/v/5492453/>

meme

Fonte: Elaborado pela autora.

Imagem 66 – Texto 4 do slide

TEXTOS HUMORÍSTICOS



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

5180

Fonte: <http://www.criandocomapego.com/turma-da-monica-a-maior-fonte-brasileira-para-trabalhar-as-emocoes/tirinha-da-monica-e-as-emocoes/>

tirinha

Fonte: Elaborado pela autora.

Vale salientar que durante toda a proposta de intervenção ficou claro que quando o texto era da Turma da Mônica ou um *memé* e/ou sua temática se aproximava da realidade dos alunos e dos acontecimentos em sala de aula, a turma lia com mais prazer e apresentavam melhor desempenho na leitura. Na leitura dos textos 3 e 4, os alunos não apresentaram dificuldades em relação ao D16 e D5, visto que identificaram os efeitos de humor dos textos, considerando a integração do material gráfico (no texto 3, a expressão facial da Fátima Bernardes, e no texto 4, a expressão de machucada da Mônica e a expressão de tristeza na face do Cebolinha).

No penúltimo *slide*, optei pela nomenclatura de outros gêneros que podem apresentar humor, a fim de que os alunos compreendessem que o humor não se apresenta apenas nos *memes* e piadas, como eles afirmaram no início desse módulo.

A atividade posterior de leitura (cf. Apêndice Q), realizada no segundo momento, em grupo, demonstrou o avanço da turma. Essa atividade contou com a presença de diversos gêneros, pois o objetivo principal deste trabalho foi o desenvolvimento de habilidades de leitura e, para esse fim, como esta pesquisa está pautado nos estudos dos multiletramentos, na perspectiva enunciativa da linguagem e na vertente bakhtiniana, mostra-se especialmente profícua a leitura de gêneros discursivos diversos por permitir uma ampla e rica abordagem. Desse modo, organizamos a leitura conforme apresento na tabela a seguir:

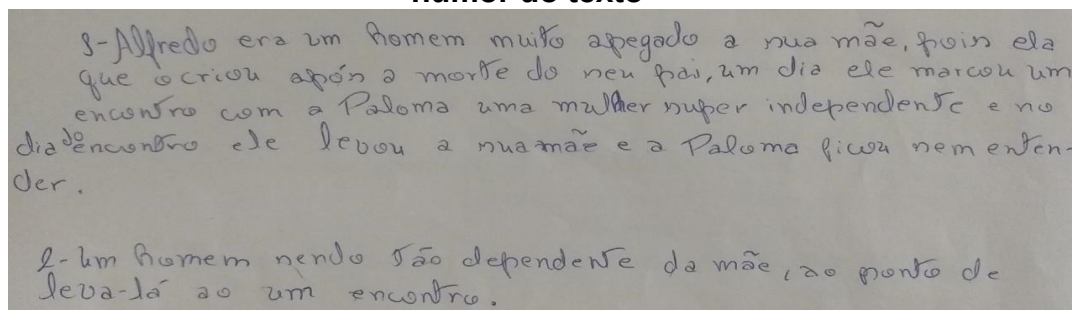
Tabela 1 - Distribuição dos textos de humor por grupo

Grupo 1 (R1, E1 e I1)	Crônica
Grupo 2 (H2)	Anekdota
Grupo 3 (M1 e Y1)	Conto
Grupo 4 (D1 e I2)	Crônica
Grupo 5 (K1)	Cartum
Grupo 6 (R2)	Meme
Grupo 7 (C1, C2 e S1)	Charge
Grupo 8 (I3 e A2)	Tirinha

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do questionário de autoavaliação da proposta/2018

As respostas referentes às questões orais “O que vocês entenderam do texto?” e “O que gerou humor no texto?” desvelaram esse avanço. O grupo 1, apesar de ter reclamado da extensão do texto, realizou a leitura com atenção e respondeu aos meus questionamentos, conforme apresento a seguir:

Imagem 67- Respostas do grupo 1 sobre identificação de efeitos de humor do texto



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

As respostas do grupo revelam a habilidade de parafrasear a história, assim como a habilidade de identificar o efeito de humor na construção do texto lido. No caso desse grupo não foi preciso ater-se a elementos não verbais, do mesmo modo que os grupos 2, 3 e 4.

Imagem 68 - Respostas do grupo 2 sobre identificação de efeitos de humor do texto

1º) O que você entendeu?
 Que a mãe ficou surpresa em encontrar ele
 pegando chocolate escondido para comer.

2º) O que gerou o humor foi...
 Foi que ele pensou que a mãe tinha saído e isso foi
 uma ótima oportunidade de comer escondido.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Imagem 69 - Respostas do grupo 3 sobre identificação de efeitos de humor do texto

1- Eu entendi que o homem tinha filhos fora
 do casamento e ao chegar em casa a mu-
 lher falou dessa forma porque todos os
 filhos não era do dele.

2- O que gerou humor foi a forma que
 a mulher respondeu ele.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Imagem 70 - Respostas do grupo 4 sobre identificação de efeitos de humor do texto

1º) O que você entendeu do texto?
 Eu entendi que antes do gordo vigário passar o meni-
 no estava triste, suado, mas quando passou o gordo
 vigário ele começou a dar risada e da várias res-
 postas engraçadas.

2º) O que gerou humor?
 Quando o menino estava dando respostas
 engraçadas ao gordo vigário.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

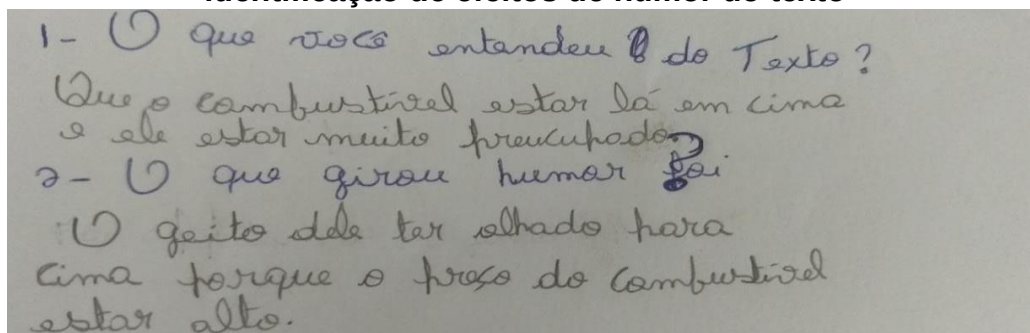
A resposta dada pelo grupo 4, referente a questão “O que você entendeu do texto?”, chamou a atenção pois os alunos construíram um sentido para o texto que não se fundamenta em nenhuma pista textual. Uma vez que o texto não revela que o menino ficou feliz depois que o gordo vigário passou, nem que ele deu risadas após sua passagem. E a análise da questão “O que gerou humor”, se fosse analisada isoladamente, seria possível inferir que os alunos compreenderam o que gerou o humor nas respostas dadas pelo menino ao vigário, mas responderam de modo sintético. No entanto, se associada a resposta anterior, percebemos que os alunos não construíram sentido do texto e não identificaram os efeitos de humor decorrente da exploração do sentido denotativo e conotativo das expressões “a estrada vai para onde” e “como você se chama?”.

Desse modo, no momento da socialização das respostas, percebi a importância de dialogar brevemente sobre sentidos conotativo e denotativo na construção do humor e retomei o exemplo do texto 1 do slide (Imagem 64).

Os grupos 5, 6, 7 e 8 realizaram processos cognitivos mais complexos que se processaram na leitura de textos multimodais. Tais textos, conforme já esclarecido neste estudo, possuem a especificidade de aliar a materialidade verbal à pictográfica, exigindo que o leitor recorra não somente às estratégias de compreensão e apreciação, mas também a estratégias de observação multimodal, levando-o a apurar e examinar as informações verbais, organizando as informações da sintaxe visual para que seja possível a percepção do todo unificado de sentido do texto – que se compõe por meio da integração dos materiais verbais e visuais (PAES DE BARROS, 2005).

O grupo 5 não só demonstrou um bom desempenho no que tange ao D16 – identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados –, como também em relação ao D5 – interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). Conforme retrata a Imagem 71:

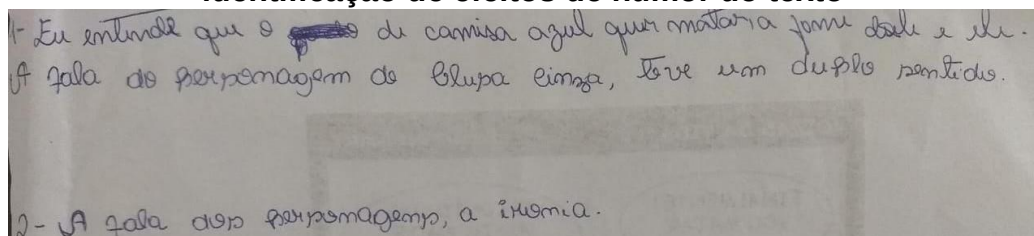
Imagem 71 - Respostas do grupo 5 sobre identificação de efeitos de humor do texto



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O grupo 7 também apresentou bom desempenho na construção de sentido do texto e na identificação dos efeitos de humor, ainda que não tenha explicitado o processo de ligação entre os materiais verbais e não verbais do texto ocorrida para a construção do significado do texto, conforme Imagem 72, a seguir:

Imagem 72 - Respostas do grupo 7 sobre identificação de efeitos de humor do texto

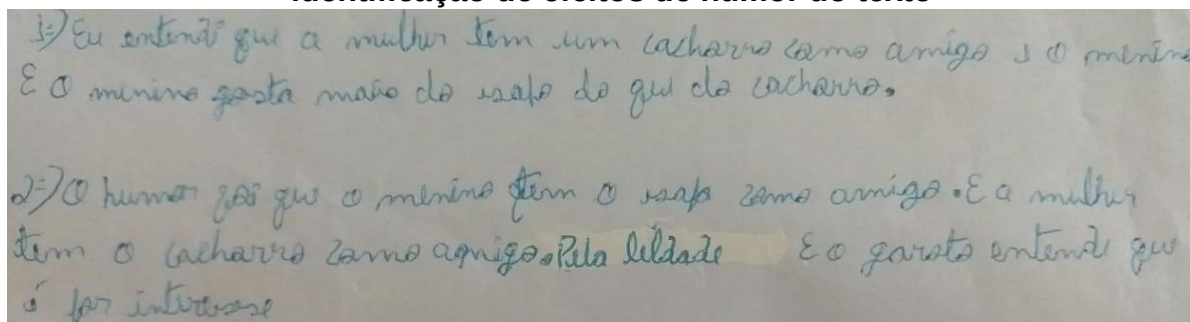


Fonte: Arquivo pessoal da autora.

As respostas do grupo desvelam ainda o bom desempenho em relação ao D3 – inferir o sentido de uma palavra ou expressão – quando o grupo ressalta o “duplo sentido” na fala do personagem.

Ao analisar as respostas do grupo 8, apesar de não terem sido elaboradas claramente, é possível inferir que os alunos também identificaram os efeitos de humor no texto, conforme Imagem 73, a seguir:

Imagem 73 - Respostas do grupo 8 sobre identificação de efeitos de humor do texto

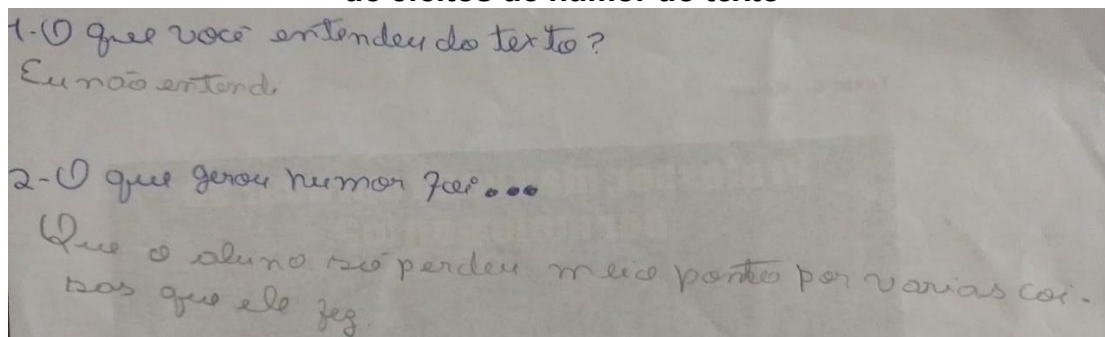


Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Após a socialização das respostas, dialogamos sobre o texto e os alunos que compunham o grupo explicaram oralmente que o menino tentou justificar sua amizade com o sapo afirmando que não era interesseiro como as outras pessoas que se dizem amigas dos cães pelas vantagens que estes oferecem. No entanto, de modo unânime, os alunos do grupo afirmaram “não achei graça no texto”. A afirmativa dos alunos desvela a compreensão enraizada de que o humor está apenas atrelado ao riso e não como uma possibilidade de dizer alguma coisa mais ou menos censurada, revolucionária, uma crítica, como salienta Possenti (1998, p. 49).

Já o grupo 6, que realizou a leitura do *mime*, apresentou dificuldade, como retrata a Imagem 74:

Imagem 74 - Respostas do grupo 6 sobre identificação de efeitos de humor do texto



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

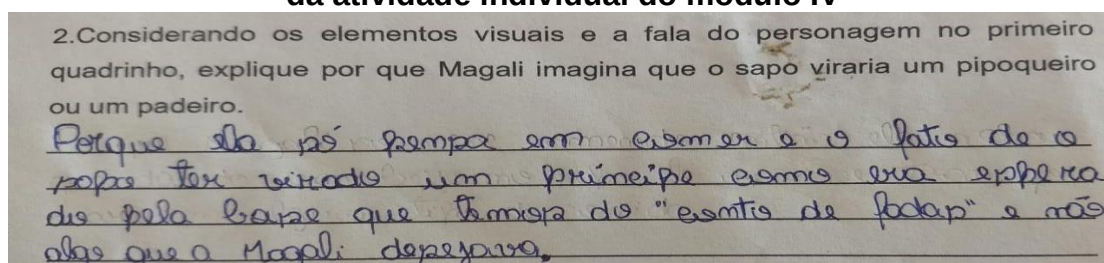
Desse modo, foi necessária minha intervenção no momento de socialização das respostas. Relemos o texto coletivamente, com o auxílio do aparelho multimídia e alunos como Y1, M1, I1 e S3 participaram ativamente do diálogo com o texto, contribuindo para que os demais colegas identificassem o humor gerado pela

resposta do professor em relação a uma pergunta muito comum durante o final do ano letivo.

Ainda nesse segundo momento, salientei que os efeitos de humor de textos (como os que lemos) podem ser resultantes da quebra de expectativa por meio de uma expressão verbal inusitada. Assim, destaquei esse aspecto no texto 6, e no terceiro momento, por meio da atividade de leitura (cf. Apêndice R), trabalhamos esse objetivo de aprendizagem. Busquei orientar os alunos de forma que eles percebessem a importância das imagens, da linguagem concisa, dos trocadilhos, da quebra na expectativa, da caracterização dos personagens da tirinha, da relação do texto com a realidade, no intento de mostrar que a soma desses elementos é responsável pela construção do efeito de humor.

A análise das respostas dadas pelos alunos à questão “O que conta a tirinha lida?” demonstrou a compreensão global do texto, apenas o aluno S1 respondeu de modo incoerente; “é pobre a princesa e o sapo”. Não ficou claro se o aluno pretendia escrever *sobre* ou se a intenção era escrever *pobre*. Como a palavra usada foi *sobre*, considero que a resposta no aluno confirma a fala de Sibilia (2012, p. 73) quando afirma que “[...] na experiência de leitura de muitos estudantes contemporâneos nota-se uma dificuldade para identificar e reproduzir o sentido do que se lê [...]”. Mas, na segunda questão, o mesmo aluno respondeu de modo coerente a todas as outras questões da atividades, conforme Imagens 75 e 76:

**Imagem 75 - Resposta do aluno S1 para a questão 2
da atividade individual do módulo IV**



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Conforme a imagem e atividades anteriores – como a realizada no módulo II (cf. apêndice G) –, o aluno demonstrou o conhecimento prévio acerca das características da personagem Magali e, além disso, conhecimento prévio acerca dos contos de fadas. Apesar de o projeto de intervenção não ter proposto desenvolver a habilidade de atribuir sentido ao texto a partir do conhecimento prévio do leitor, em

muitas atividades de leitura da sequência de atividades essa habilidade foi trabalhada. Sempre salientei que é uma tarefa que demanda um momento de reflexão, para que o mesmo tome consciência dos conhecimentos prévios que necessitam ser acionados para o entendimento daquele texto. Esses conhecimentos prévios eram de suma importância para o reconhecimento de que o humor pode ser resultante da quebra de expectativa através de uma expressão verbal inusitada e o aluno demonstrou esse reconhecimento que se retificou nas respostas seguintes da atividade, conforme apresento na imagem a seguir:

Imagem 76 - Resposta do aluno S1 para as questões 3,4 e 5 da atividade individual do módulo IV

3. A transformação ocorrida no sapo foi a resposta esperada pela Magali?
Como você chegou a esta conclusão?

Não. Porque no 3º quadrinho, percebemos pela expressão no rosto da Magali.

4. Há humor na tirinha lida?

Sim.

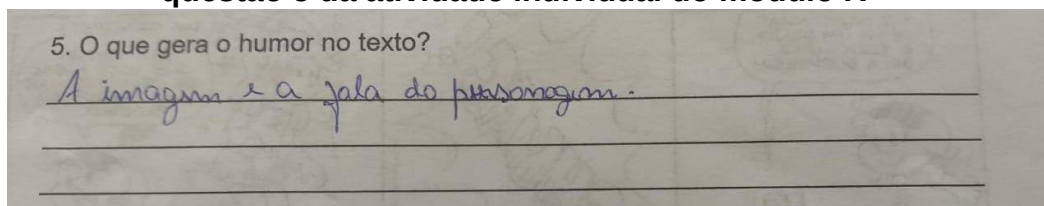
5. O que gera o humor no texto?

Eu acho que o que gera o humor é o "primeiro" ser tirado de repente com a reação de Magali e depois a Magali pensar que o papo virasse esmola de algum vendedor de lamelas.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

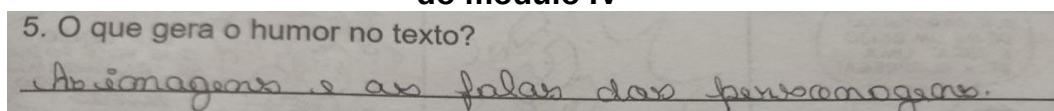
Os registros do aluno S1 revelam, ainda, a percepção do todo unificado de sentido por meio da integração dos materiais verbais e visuais que compõem o texto multimodal. E com exceção do aluno S1, conforme apresentei, todos os demais alunos parafrasearam o texto (na primeira questão), todos responderam de modo coerente as questões 2 e 3 caminhando progressivamente para o reconhecimento dos efeitos de humor do texto, e todos identificaram (na quarta questão) que havia humor no texto. Todos os alunos identificaram o efeito de humor do texto, ainda que nem todos tenham respondido explicitamente o que gerava o humor (na quinta questão), conforme apresento nas imagens a seguir:

Imagem 77 - Resposta do aluno C1 para a questão 5 da atividade individual do módulo IV



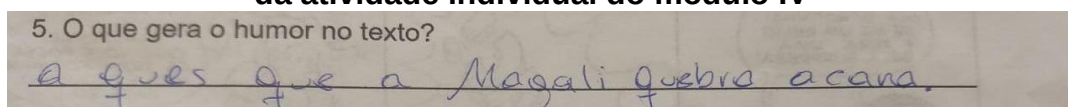
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Imagem 78 - Resposta do aluno C2 para a questão 5 da atividade individual do módulo IV



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Imagem 79 - Resposta do aluno D1 para a questão 5 da atividade individual do módulo IV



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Apesar de os alunos terem respondido de modo bem resumido, por meio da análise das demais respostas da atividade foi possível inferir que esses alunos identificaram os efeitos do humor do texto e que este é resultante da quebra de expectativa por meio da expressão verbal inusitada, assim como da não verbal. Os estudantes demonstraram o progresso referente a uma habilidade que também apresentaram dificuldade na etapa diagnóstica: a construção de sentido relacionando o texto verbal e o texto não verbal, **identificando relações entre as partes que compõem o texto multimodal**, reconhecendo dados contextuais e realizando inferências mais complexas. Assim, lançando um olhar de pesquisadora, considere a resposta como correta.

Os alunos C1 e C2 (são gêmeos, sempre sentam juntos e, possivelmente, mesmo a atividade tendo sido realizada individualmente, responderam juntos a essa questão) afirmaram que o que gerava humor no texto era “a imagem e a fala dos personagens” – o que não deixa de estar correto, visto que é a integração das imagens e falas dos personagens que geram o humor do texto.

A resposta do aluno D1, apesar da informalidade, denota o reconhecimento do humor, uma vez que a expressão “quebrar a cara” está associada à quebra de expectativa.

A análise geral do módulo revela o progresso da turma em relação a identificação do humor no texto. Na etapa diagnóstica, apenas 11 dos 20 alunos (pouco mais de 50%) identificaram os efeitos de humor do *meme* e nas primeiras aulas do módulo apresentaram dificuldade. Mas, ao longo da aplicação do módulo, as atividades em grupo contribuíram para que na última atividade do módulo, individual, 100% dos alunos tenham identificado os efeitos de humor do texto. Esse dado demonstra não só qualitativamente, como quantitativamente, o avanço da turma, o sucesso na aplicação da sequência de atividades que compuseram o módulo.

Vale destacar que respostas como as dos alunos M1 e R1 – “não é tão fácil como eu achava, tem que ver o implícito também”, “tem que ficar de olho em tudo... nas palavras e nas imagens e prestar atenção” – durante a roda de conversa denotam que os alunos compreenderam que processos complexos envolvem a identificação do humor no texto. Não só as falas, como também a postura dos alunos diante das atividades e os dados obtidos por meio das atividades propostas comprovam não só qualitativamente, mas também quantitativamente, o avanço da turma.

5.3.6 Módulo V- Vamos identificar o tema?

Duração: cinco aulas

Objetivos de aprendizagem:

- ☐ Diferenciar título de tema;
- ☐ Identificar o tema do texto.

Conteúdos:

- ☐ Estratégia de leitura;
- ☐ Identificação do tema do texto.

I MOMENTO (02 AULAS)

Para iniciar este módulo, o objetivo de aprendizagem foi distinguir título de tema. Nesse sentido, mantive a divisão dos três grupos do início dos módulos e entreguei os seguintes itens para cada grupo: quatro cartolinas pretas vasadas – simbolizando os quadrinhos das HQs –, balões de falas, de cochicho, de pensamento, de grito, de fala de mais de um personagem, todos recortados e colados em palitos de churrasco; e uma tira para o título da história (chamei de nome da história).

Os alunos foram orientados a irem até o mural do cantinho da leitura, escolherem um dos “bolsos” para a retirada de um papel (o tema, mas que não foi dito aos alunos que era o tema) e realizarem a leitura juntamente com seu grupo. Após a leitura em grupo, os alunos deveriam criar uma história de modo bem lúdico: eles seriam os personagens, nos balões em branco deveriam criar a linguagem verbal do texto e na tira deveriam colocar o título. Vale salientar que não foram utilizados os termos tema e título a fim de que posteriormente, os alunos pudessem identificá-los.

Após a criação, cada grupo foi à frente da sala apresentar sua história aos colegas. Ao final das apresentações, questionei aos alunos como denominávamos o papel que eles pegaram no ‘bolso’ do cantinho de leitura e a tira em que eles colocaram o nome da história.

Os **temas** trabalhados foram:

1. **A importância do estudo para o futuro;**
2. **O perigo de se expor na internet;**
3. **Sexo seguro.**

Em seguida, com o auxílio do aparelho multimídia, apresentei alguns *slides* (cf. Apêndice S) demonstrando a distinção entre título e tema – uma das principais dificuldades apresentadas pelos alunos na atividade diagnóstica – além de textos de gêneros diversos para que os alunos identificassem o título e o tema.

Os alunos foram orientados a levar os celulares na aula seguinte.

II MOMENTO (02 aulas)

Esse segundo momento, a fim de desenvolver a habilidade de identificação do tema do texto, foi iniciado com a turma disposta em semicírculo.

Na sala de aula...

Os alunos foram orientados a escolher um gibi para ler – por meio do manuseio dos gibis do Cantinho da leitura ou por meio da escolha de um gibi *online* do site < <http://turmadamonica.uol.com.br/>>.

Depois da leitura, abrimos uma roda de conversa a fim de que os alunos:

- Verificassem se o título sintetizou o tema;
- Certificassem se as hipóteses levantadas a partir da leitura dos títulos se confirmaram;
- Dialogassem sobre as temáticas abordadas nos gibis lidos.

Com os alunos ainda dispostos em semicírculo, fiz alguns questionamentos:

- Quais temas consideram que devesse ser abordado no gibi?
- No módulo II, muitos mostraram interesse em saber como produzir um gibi. Se vocês fossem produzir, sobre o que discutiria?
- Quais temas vocês gostariam de ver sendo discutido em gibis?

III MOMENTO (02 AULAS)

Esse momento teve como objetivo dar continuidade ao objetivo de aprendizagem referente à identificação tema do texto por meio da promoção de leitura em ambiente digital, além de propiciar uma aprendizagem coletiva.

Na sala de aula...

Iniciei esse momento solicitando que os alunos, em dupla, por meio dos *smartphones*, acessassem o site <<http://turmadamonica.uol.com.br/>>. Ao final da leitura, os alunos responderam as questões listadas abaixo:

- a) Qual o título do gibi lido?

- b) Qual é o tema do texto?
- c) Você conseguiu perceber as principais informações do texto? Quais são?
- d) As informações do texto são:
 - () opiniões
 - () dados de pesquisa
 - () Outro.
- e) A estrutura e organização do texto lido facilitaram a construção do sentido para que você pudesse compreender o tema?
 - () Sim. Por quê?
 - () Não. Por quê?
- f) Qual a mensagem transmitida pelo texto?
- g) As ideias estão bem unidas, bem organizadas? Como você percebeu?

IV MOMENTO (01 AULA)

Os gibis trabalhados no momento anterior não foram escolhidos aleatoriamente. Como já mencionado no capítulo de apresentação dos sujeitos participantes nesta pesquisa, é comum entre os estudantes da escola o trabalho precoce, por isso optei por sugerir a leitura do gibi *Trabalho infantil nem de brincadeira*; também é recorrente o *bulling*, nesse sentido sugeri a leitura do gibi *Inclusão social*. Ainda que a comunidade ribeirinha onde vivem seja turística e muito bonita, há a falta de cuidado com o meio ambiente (apesar de que a escola já tenha feito algumas ações nesse sentido). Desse modo, sugeri a leitura do gibi *Cuidando do mundo*.

Para problematizar esses temas, organizamos uma roda de conversa. Iniciei solicitando que os alunos socializassem o nome do gibi que leram e as impressões acerca do texto (se gostaram ou não e por que).

Em seguida questionei se concordavam com as ideias expostas nos textos; se as temáticas abordadas permeavam suas vidas e de que modo; e de que maneira aqueles temas poderiam ser trabalhados no cotidiano dos adolescentes.

Análise dos caminhos trilhados...

Sibilia (2012, p. 65) afirma que a escola fincou seus pés em ferramentas ancestrais, se prestando a clássicas operações de leitura e escrita, e que se vê sufocada pelos avanços audiovisuais. Desse modo, não se admira que “a sala de aula escolar tenha se convertido em algo terrivelmente ‘chato’, e a obrigação de frequentá-la implique uma espécie de calvário cotidiano para os dinâmicos jovens contemporâneos.” Pensando nisso, observando a apatia e escasso entusiasmo de alguns alunos e, considerando os pressupostos da pesquisa etnográfica, busquei trabalhar de modo dinâmico, tratando de temáticas do cotidiano do alunado, além de, conforme os pressupostos da pesquisa-ação, possibilitar o maior protagonismo dos estudantes.

A turma já apresentava cansaço diante das atividades propostas, quando era entregue alguma atividade de leitura, alguns se recusavam a receber (no primeiro momento), outros reclamavam e era comum frases como “de novo?”, “mais texto?”, “mais leitura?”. Assim, em vez de conceituar oralmente ou com o auxílio do multimídia, pretendi levar os alunos a perceberem a distinção entre tema e título de modo mais autônomo, agregando outras atividades que a turma gosta, a exemplo o gênero teatral, a representação, a atuação enquanto personagens.

Um integrante de cada grupo foi até o Cantinho da Leitura pegar o tema do texto. Apesar do sorteio, os temas parecem ter sido selecionados por mim para cada grupo, pois cada um ficou com a temática que os alunos apresentavam afinidade. Vale destacar que esses temas não foram escolhidos aleatoriamente.

O tema **A importância do estudo para o futuro** foi escolhido em decorrência de informações obtidas no questionário diagnóstico como o alto índice de reprovação e defasagem idade/série, assim como a indisciplina comumente apresentada pela turma. A situação se agrava, pois muitos alunos não são assistidos pelos seus pais, visto que muitos trabalham com uma carga horária excessiva e os adolescentes passam o dia sem nenhum responsável.

O **perigo de se expor na internet** foi um tema pesado considerando o fato de que os alunos moram em região praiana, e, principalmente as meninas, postam mais fotos de biquíni, fotos sensuais e não se dão conta de que, enquanto adolescentes, podem estar se expondo demais – e de modo negativo podendo estar

de colocando, até mesmo em situações perigosas. A exemplo, as fotos podem parar em *sítes* de prostituição ou, ainda, nas mãos de pedófilos.

O tema **Sexo seguro** foi proposto visto que como já foi exposto na análise do questionário diagnóstico, na turma em que a proposta foi aplicada não há casos de alunos que já possuem filhos. No entanto, é comum entre os alunos dessa faixa etária da comunidade ter uma vida sexualmente ativa e já possuírem filhos. Desse modo, considere-se um tema relevante.

Um grupo majoritariamente masculino ficou com o tema “Sexo seguro” (e saíram vibrando), o grupo das meninas bem ativas em redes sociais como o *instagram*, ficou com “O perigo de se expor na *internet*” e o grupo dos alunos que costumam se dedicar mais às aulas – ainda que muitos apresentem dificuldades, ficou com o tema “A importância do estudo para o futuro”.

Durante a elaboração dos textos, alguns alunos já iam percebendo que o papel que pegaram era o tema e o “nome da história” era o título, como os alunos Y1 e M1 que questionaram, respectivamente:

“A história tem que ter esse tema e nós temos que criar um título depois?”

“O texto tem que falar sobre isso e depois a gente cria um título que combine com o tema...a história toda, né?” .

Esses alunos identificaram que o papelzinho que pegaram era o tema do texto o que, segundo Aulls (1978, *apud* SOLÉ 1998, p. 135) “indica aquilo do que trata um texto e pode exprimir-se mediante uma palavra ou sintagma”. Todas as três equipes se entusiasmaram com a atividade e, além disso, demonstraram o conhecimento construído ao longo da sequência de atividades, principalmente, os conteúdos do Módulo II (a exemplo, o uso das letras maiúsculas, a função de cada balão, a voz do narrador), o dito se confirma na imagem a seguir:

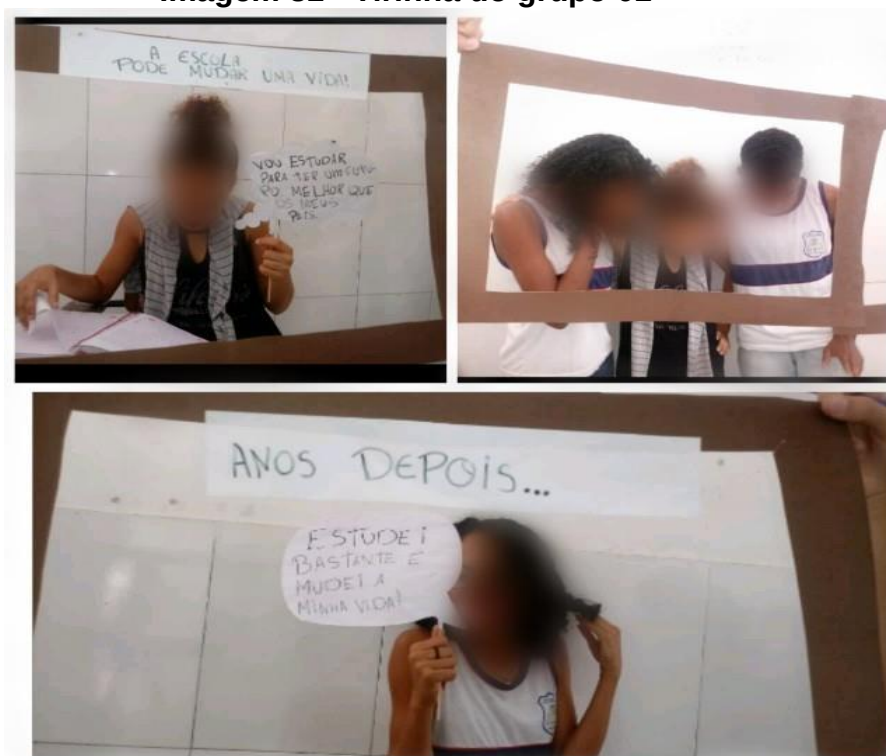
Imagem 80 - Produção de tirinhas



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

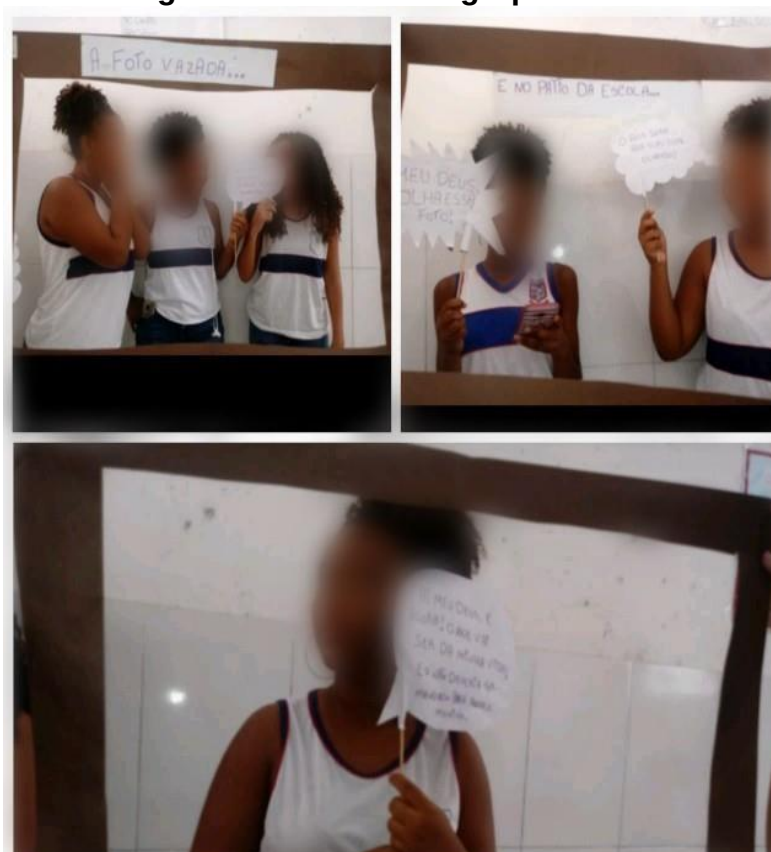
Além desses conhecimentos, durante a socialização dos textos, os alunos demonstraram a percepção da integração entre os materiais verbais e não verbais para a construção de sentido do texto, visto que se utilizaram de expressão facial, gestual, buscaram acessórios para se vestir e para compor a cena (sem que eu solicitasse), o que denotou a percepção de que as imagens não são mera ilustração. Conforme revelam as Imagens 81, 82 e 83:

Imagem 81 - Tirinha do grupo 01



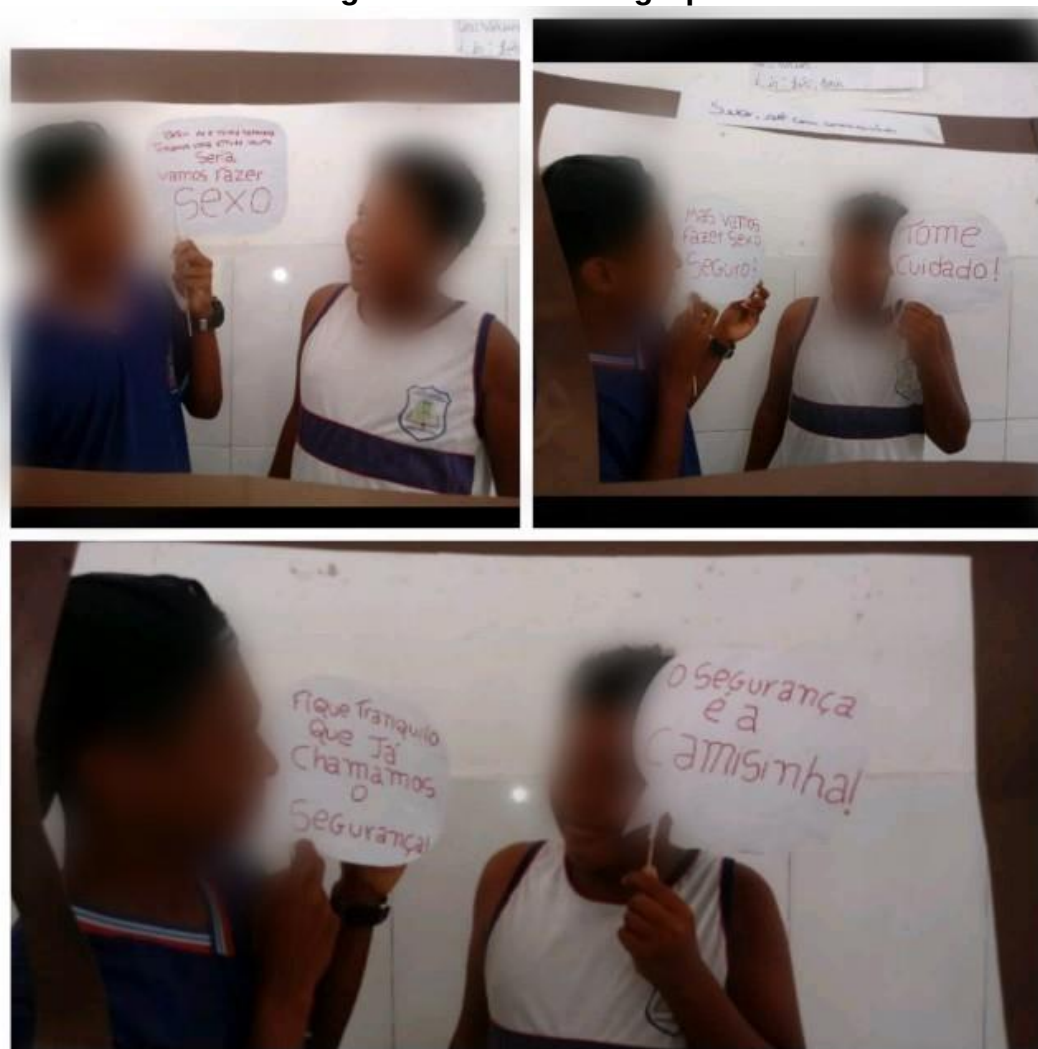
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Imagem 82 - Tirinha do grupo 02



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Imagem 83- Tirinha do grupo 03



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Em decorrência da ilegibilidade do material não verbal das tirinhas, a seguir apresento duas tabelas com a transcrição das tirinhas do grupo B e C:

Tabela 02 - Texto verbal da tirinha “Foto vazada”

Quadrinho 1	Personagem 2 e 3 - Você viu sua foto? Tá todo mundo olhando!
Quadrinho 2	Personagem 2 - Meu Deus, olha essa foto! Personagem 1 - O que será que elas estão olhando?
Quadrinho 3	Personagem 1- Ai um Deus, e agora? O que vai ser da minha vida? Eu não deveria ter mandado para aquele menino.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da produção do grupo B.

Tabela 03 - Texto verbal da tirinha “Sexo, só com camisinha”

Quadrinho 1	Personagem 1 - Ontem, eu e minha namorada tivemos uma atitude muito séria: Vamos fazer sexo!
Quadrinho 2	Personagem 1 - Mas, vamos fazer sexo seguro! Personagem 2 - Tome cuidado!
Quadrinho 3	Personagem 1 - Fique tranquilo, já chamamos o segurança! Personagem 2 - O segurança é a camisinha!

Fonte: Elaborado pela autora a partir da produção do grupo C.

Todos os grupos construíram textos sem fugir do tema e escolheram títulos que resumiam bem o texto. Vale destacar ainda que todas as equipes demonstraram compreender que os elementos não verbais são importantes para a construção de sentido do texto multimodal, visto que utilizaram-se de expressões faciais, fizeram uso de acessórios (celulares e uso de roupas diferentes) e até houve mudança de aluna para representar a mesma personagem no intento de denotar o tempo que passou (como ocorreu no grupo 1). O que me chamou atenção foi que o grupo 3

apresentou seu texto para mim e o aluno Y1 afirmou: “A gente ‘botou’ ‘pá’ lá, viu professora? Aqui a gente colocou um ‘humorzinho’ que tem nas tirinhas.” Desse modo, o aluno revelou que ele e seu grupo compreenderam como se constrói os efeitos de humor do texto, de modo a produzir um texto com efeitos de humor (ainda que esta habilidade não tenha sido foco da nossa pesquisa).

Após a socialização dos textos produzidos, quando questionados, todos os grupos concordaram que o papel que pegaram no Cantinho da leitura era o tema e o nome que deram à história era o título do texto.

Após essa atividade, a turma foi bem participativa durante a apresentação dos *slides* (cf. Apêndice S) que demonstravam a distinção entre título e tema. Desta forma, lemos coletivamente o texto e os alunos respondiam aos questionamentos do *slide* – “Qual o título do texto?” e “Qual o tema do texto?”. Nem sempre a resposta relativa ao tema era exatamente igual a que eu tinha colocado no *slide*, então discutíamos se o que o colega falou poderia estar certo também, pois na maioria das vezes os alunos não construíram respostas do modo que eu as construí, mas estavam corretas. Assim, em consonância com a fala de Aulls (1978, *apud* Solé 1998, p. 135), salientei que “tem-se acesso a ele [o tema] respondendo à pergunta: De que trata este texto?”.

No segundo momento do módulo, por meio da leitura do título, os alunos escolheram o gibi que iriam ler. A partir dessa proposta de leitura, a turma foi direcionada a reconhecer a distinção entre título e tema, assim como a relação que se estabelece entre estes.

Na roda de conversa, no que tange a verificação do título como a síntese do tema e a fim de certificar se as hipóteses levantadas a partir da leitura dos títulos se confirmaram, questionei: “Ao ler o título, sobre o que vocês achavam que o gibi ia tratar?” e os discentes afirmaram que pela leitura do título perceberam sobre o que o gibi iria tratar.

Dialogamos sobre as temáticas abordadas nos gibis lidos e os alunos como R3, A2, Y1, I2 afirmaram que os gibis deveriam falar mais sobre namoro e sexo. A respeito disso, o aluno Y1 questionou: “*minha tirinha mesmo...foi massa, diga ai?*”. O aluno I1 completou: “de sexo...não vi... mas, os gibis da Mônica Jovem fala de namoro! Eu li um aqui, você não viu?” e o aluno M1 demonstrou ter acessado o site apresentado na SD, pois afirmou que no site tinha gibis da Mônica jovem – “*tem*

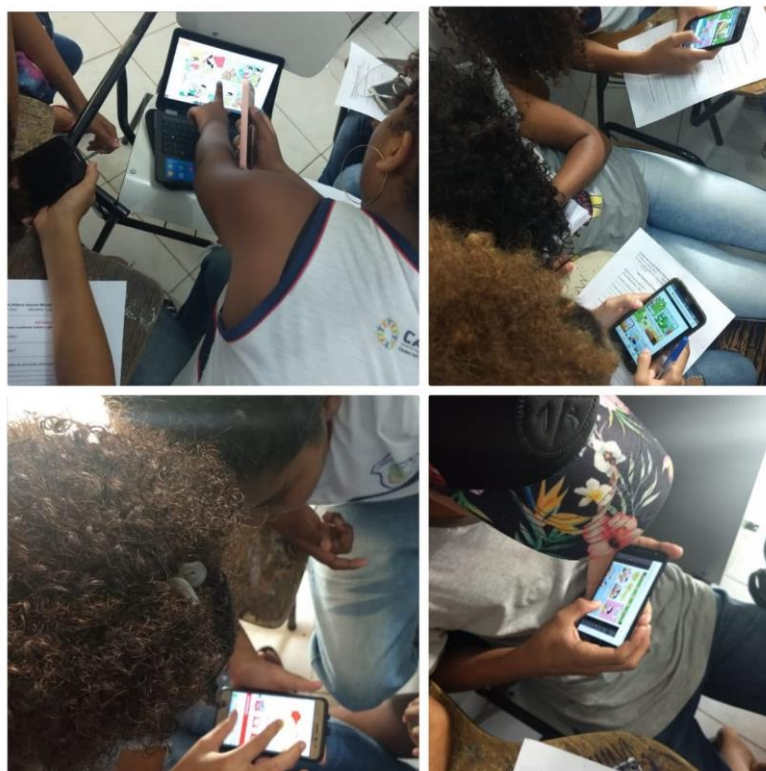
histórias no namoro lá também”. Houve ainda os alunos que consideraram que os gibis deveriam tratar de temas que levassem as pessoas a refletirem sobre coisas do cotidiano, a exemplo, os alunos S3, M1 e S1.

Nesse sentido, no terceiro momento desse módulo, os alunos, em dupla, realizaram a leitura dos gibis *Trabalho infantil nem de brincadeira*, *Inclusão social* e *Cuidando do mundo*, disponíveis no site <<http://turmadamonica.uol.com.br/>>. Em diversos momentos da sequência de atividades, inclui a leitura em ambiente digital por concordar com Zacharias (2016, p. 20) quando afirma que “é necessário incluir no contexto escolar uma pedagogia que valorize e reconheça o universo multimidiático e multissemiótico marcado pelos ambientes digitais, uma pedagogia que não se restrinja à cultura do impresso”.

Desse modo, no decorrer do projeto, busquei trabalhar tanto com a leitura do texto impresso como em ambiente digital. Ainda que o foco deste trabalho não tenha sido o letramento digital, os alunos realizaram leituras que “[...] envolve a capacidade de realizar ações digitais bem-sucedidas como parte de situações da vida [...]” (MARTIN, 2005, p. 135 *apud* ROSA & DIAS, 2012, p. 33).

Alguns alunos tiveram dificuldade em navegar pelo *site*. Tal fato se justifica, pois “diante da tela, o usuário/leitor precisa compreender a função dos *links*, identificar ícones e signos próprios do gênero [...]” (ZACHARIAS, 2016, p. 20). No entanto, outros estudantes como I1, M1, Y1, S1 e E1 demonstraram habilidade em navegar pelo *site*, então ajudavam os demais colegas - o que colaborou para um momento de múltiplos aprendizados, conforme apresento na imagem a seguir:

Imagem 84 - Leitura em ambiente digital



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A análise das respostas dos alunos revelou resultados bem satisfatórios: 100% dos alunos identificaram o título e o tema do gibi lido, além de, a maioria da turma ter participado do momento de problematização e discussão sobre as temáticas dos textos. Intevi salientando a importância de refletirmos sobre o texto lido, lançar um olhar crítico sobre o texto que lemos, lembrando que

O leitor precisa ser visto, na perspectiva bakhtiniana, como ‘responsivo’, isto é, como alguém que adota uma postura de compreensão responsiva ativa: ‘Concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar’ (Bakhtin, 2003[1979]: 291) e cumpre sua função protagonista de sujeito que interage e se comunica. (DIAS; MORAIS; PIMENTA; SILVA, 2012, p. 82)

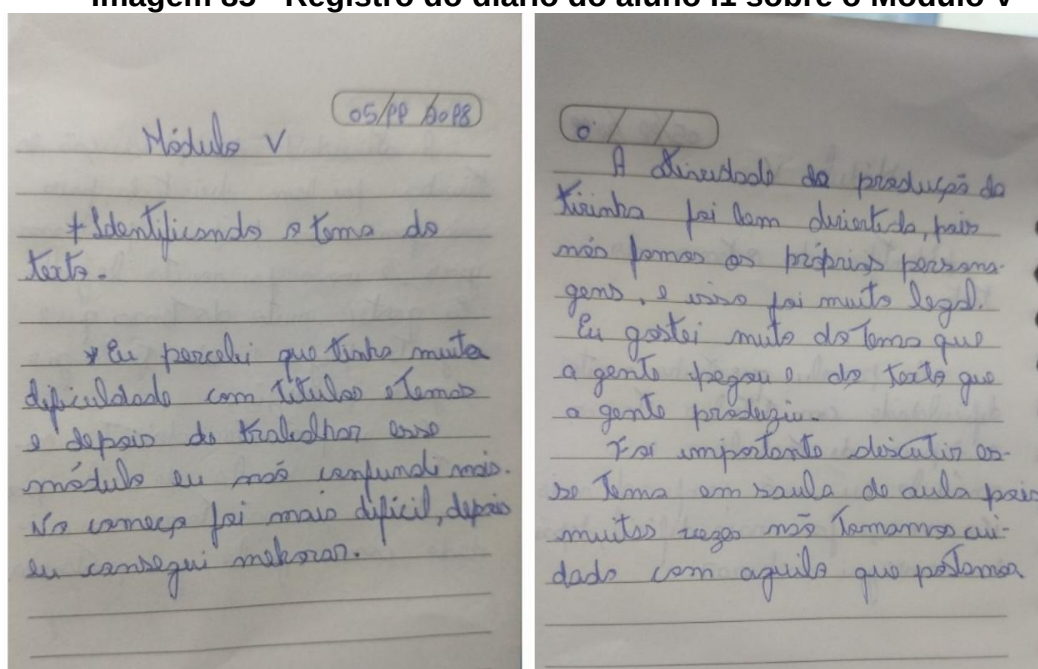
Como este estudo se inscreve na pesquisa-ação, sempre busquei dar voz aos discentes. No entanto, o último módulo foi o que mais oportunizei o protagonismo dos estudantes e os resultados foram bem satisfatórios, tanto com relação à participação da turma nas atividades propostas como dos avanços em relação à habilidade que o módulo se propôs a desenvolver.

Compreendi, não só com este módulo (mas este me levou a essa reflexão), que todas as vezes que dei voz aos alunos, que eles foram de fato os protagonistas,

os resultados foram mais felizes. Isso me modificou, na medida em que percebi que assumindo a função de agente de letramento, utilizando a metodologia etnográfica para a geração de dados e métodos analíticos, pude compreender quais temas, quais textos e quais atividades deveriam aparecer em minha sala de aula no intento de buscar sucesso na aprendizagem do meu alunado.

Na mesma medida, dar voz ao aluno traz diversas vantagens nesse processo de aprendizagem. A exemplo, a motivação e a compreensão de que o professor não passa conhecimento (fazendo referência à concepção de educação bancária descrita por Paulo Freire), mas que o conhecimento é construído pelo aluno. O dito se confirma nos registros do aluno I1 a respeito do módulo V, conforme apresento a seguir, na Imagem 85:

Imagem 85 - Registro do diário do aluno I1 sobre o Módulo V



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Do ponto de vista do aprendizado, o registro do aluno me permitiu inferir que a atividade de modo dinâmico e lúdico, por meio da participação do discente na construção do texto a ser trabalhado em sala, assim como a estratégia de eles representarem os personagens, favoreceram a aprendizagem (e de maneira prazerosa), assim como levou os educandos a refletirem sobre as temáticas cotidianas que apareceram em seus textos.

5.3.7 Produção final

Essa etapa de produção final teve como objetivo principal identificar o avanço dos alunos durante toda a sequência didática em relação ao desenvolvimento das habilidades de leitura propostas neste trabalho. Para tanto, considerei todas as atividades desempenhadas.

Nesse sentido, essa etapa foi dividida em três momentos: o primeiro foi uma roda de conversa, em que fizemos uma avaliação em grupo sobre todo o processo de aprendizagem acerca das habilidades de leitura trabalhadas; o segundo foi destinado a finalização do material expositivo, em equipe, e socialização dos conhecimentos construídos ao longo da sequência didática; e o terceiro, uma autoavaliação, por meio da aplicação de um questionário.

Objetivos específicos:

- ☐ Colocar em prática as aprendizagens construídas ao longo da sequência didática;
- ☐ Oportunizar ao professor avaliar a sequência didática propriamente e, ainda, a aprendizagem construída pelos alunos;
- ☐ Partilhar as aprendizagens através de ações na escola e na comunidade.

Conteúdos

- ☐ Leitura;
- ☐ Produção de texto.

PRIMEIRO MOMENTO (02 AULAS)

Nesse módulo, destinado à avaliação, a primeira situação foi uma roda de conversas no intento de levantar os conhecimentos produzidos ao longo do percurso, assim como verificar as possíveis lacunas, em relação aos conteúdos trabalhados na sequência didática.

Para iniciar, ouvi os estudantes quanto aos conhecimentos construídos, além de ouvir suas opiniões sobre as atividades realizadas, como se deu o processo e sobre os textos lidos.

Como trabalhamos com cinco módulos, ao final da conversa, solicitei que os alunos se dividissem em cinco grupos, de acordo com a afinidade que tiveram com cada módulo, cada grupo deveria escrever um breve texto, na estrutura das histórias em quadrinhos, que demonstrasse a sua opinião e fizesse uma avaliação da proposta de intervenção. Para tanto, distribui papel metro e cartolinas coloridas, e os alunos levaram tesouras, canetas coloridas e lápis de cor (seguindo ao pedido feito por mim no grupo criado no *whatsapp*, no dia anterior).

SEGUNDO MOMENTO (02 AULAS)

Esse segundo momento do módulo foi destinado à finalização do material expositivo e arrumação da sala para recepcionar as demais turmas e socializar a experiência vivida no percurso deste trabalho, assim como os conhecimentos desenvolvidos no decorrer da sequência didática.

TERCEIRO MOMENTO (01 AULAS)

No terceiro momento, os alunos responderam, individualmente, um questionário de autoavaliação (cf. Apêndice T) e um de avaliação da proposta de intervenção (cf. Apêndice U), no qual teriam o compromisso de avaliar o próprio desenvolvimento durante as atividades, a postura em relação as aulas, a leitura dos textos, as atividades e todo material utilizado ao longo da proposta.

Logo após, apresentei cada aluno com um gibi da Turma da Mônica e canetinhas decoradas, e registramos o momento.

Análise dos caminhos trilhados

Em relação ao primeiro momento, a roda de conversa, solicitei que os alunos compartilhassem o que haviam aprendido durante o período de execução do projeto, assim como as dificuldades enfrentadas ao longo do processo. À medida que os alunos falavam, fui organizando, com eles, as ideias e anotando no quadro.

A fim de refletir sobre cada etapa, iniciamos com a avaliação do Módulo I, *Ler é mais que decodificar*. Quando questionados sobre o primeiro módulo, muitos

recordaram do vídeo apresentado (Aula de leitura), da leitura do slide com as palavras escritas ao contrário e afirmaram que compreenderam que não lemos só as palavras. Coletivamente, construímos a seguinte resposta:

“Lemos não só as palavras, lemos tudo! Lemos imagem, gesto, som, o mar, o mundo”.

A resposta encontrada pelos alunos reflete que o objetivo principal do Módulo foi alcançado e que o grupo compreendeu que ler é mais que decodificar as palavras. A leitura aplica-se a um vasto universo, é possível ler até mesmo o mar, assim como os alunos salientaram que sabiam quando a maré estava enchendo ou vazando.

Em relação ao Módulo II, *Explorando gibis*, os alunos recordaram o teatro de fantoches com balões de gibis, o vídeo sobre a história dos gibis e salientaram o estudo acerca da estrutura dos gibis.

No que tange ao Módulo III, *O dito e o não dito*, o grupo construiu as seguintes afirmativas:

“O módulo mais complicado”.

“Foi difícil, mas deu para entender”.

As colocações dos alunos denotaram a dificuldade que os alunos tiveram e que foram claras ao longo do módulo e no desenvolvimento das atividades.

Sobre o Módulo IV, *Identificando o humor no texto*, diversos alunos se manifestaram:

Aluno L1 - *“Ensinou muita coisa, porque a gente achava que texto com humor era só piada que faz a gente gargalhar”.*

Aluno Y1 - *“Não é fácil identificar o humor no texto, tem que estar atento”.*

Aluno S3 - *“Para identificar o humor em texto tipo gibi... tem que prestar atenção nas imagens também...porque elas são importantes igual é importante as palavras”.*

As falas dos alunos refletiram a dificuldade que o grupo sentiu neste Módulo, mas também, a compreensão do que vem a ser o humor num texto e a percepção da multimodalidade nos textos trabalhados, além da compreensão dos diversos modos semióticos para a identificação do humor do texto, e para a construção do sentido deste.

O Módulo V, *Identificando o tema do texto*, segundo o relato dos alunos, durante a roda de conversa, foi um dos módulos mais divertidos, dada a dinamicidade com que se conduziram as atividades.

Aluno I2 - *“Foi bom porque a gente aprendeu não só daquele jeito normal de “tá” lendo o texto... A gente produziu texto, a gente entrou na história em quadrinho...”*

Aluno R2 - *“Os temas daquela atividade que a gente criou os textos em grupo também foi legal”.*

Aluno I1 - *“Não foi difícil”.*

Aluno S1 - *“Título e tema não é a mesma coisa”.*

As falas do grupo demonstraram que, apesar de o Módulo ter proposto trabalhar o desenvolvimento da habilidade que os alunos mais apresentaram dificuldade na atividade diagnóstica, foi o que os alunos mais gostaram e apresentaram menos dificuldade. Relata, ainda, que um dos principais equívocos apresentados pelos alunos – confundir título com tema – foi bem compreendido pelos por eles.

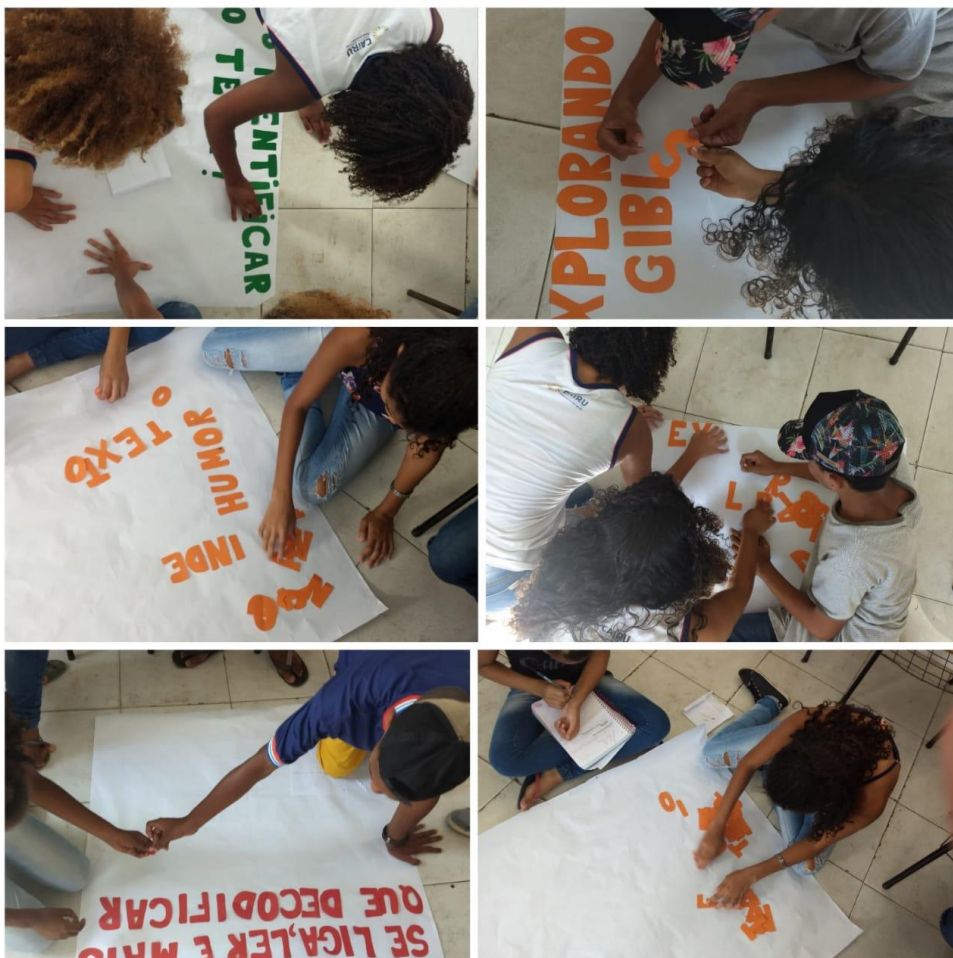
Após o desenvolvimento da roda de conversa, pedi que os alunos se agrupassem de acordo com a afinidade que tiveram com os Módulos, fizessem uma leitura dos registros do quadro e cada grupo deveria produzir um texto, utilizando a estrutura da HQ, relatando a experiência de aprendizagem sobre o Módulo que escolheram.

Os alunos mais tímidos resistiram um pouco à ideia de ter que compartilhar o aprendizado do projeto com as demais turmas da escola. Desse modo, foi preciso minha intervenção de modo a direcionar atividades para todos. Os grupos já formados foram subdivididos de modo a dividir as tarefas:

- Desenhar;
- Escrever nos balões;
- Pintar o cartaz;
- Fazer as letras do título do módulo;
- Colar os cartazes;
- Receber e orientar os convidados;
- Apresentação oral.

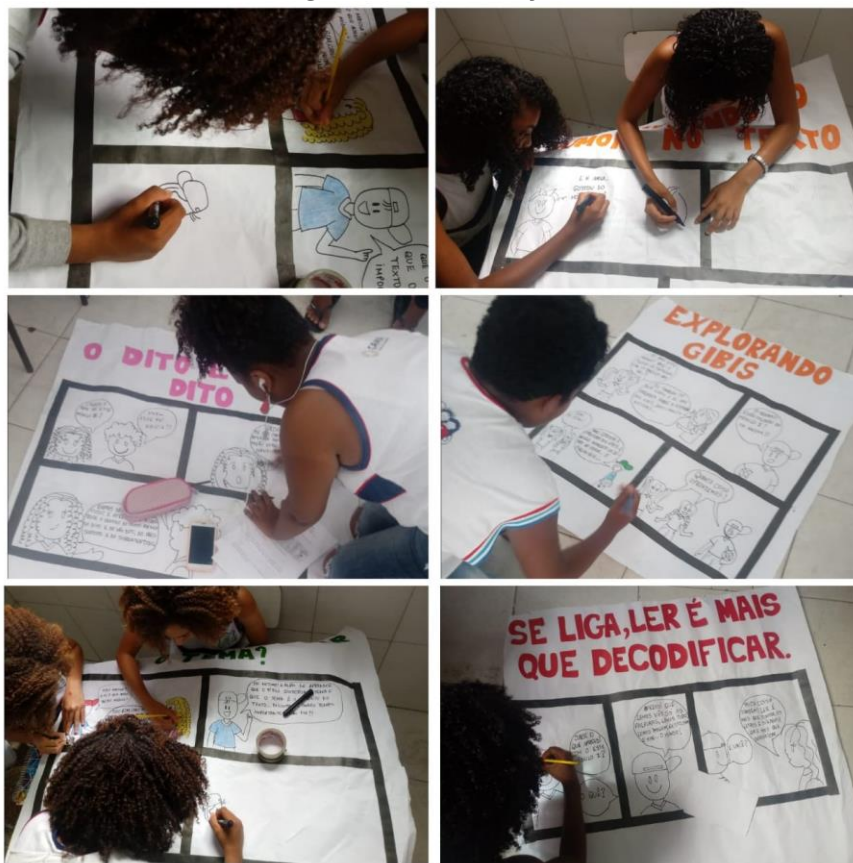
Os textos foram se construindo de modo bem colaborativo, mesmo alunos de outros grupos ajudaram na produção dos textos de outras equipes (tanto com as imagens, como com a escrita dos balões e davam sugestões de como desenhar). A seguir, apresento registros desse momento:

Imagem 86 - Elaboração dos textos



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Imagem 87- Produção de texto



Fonte: Arquivo pessoal da autora

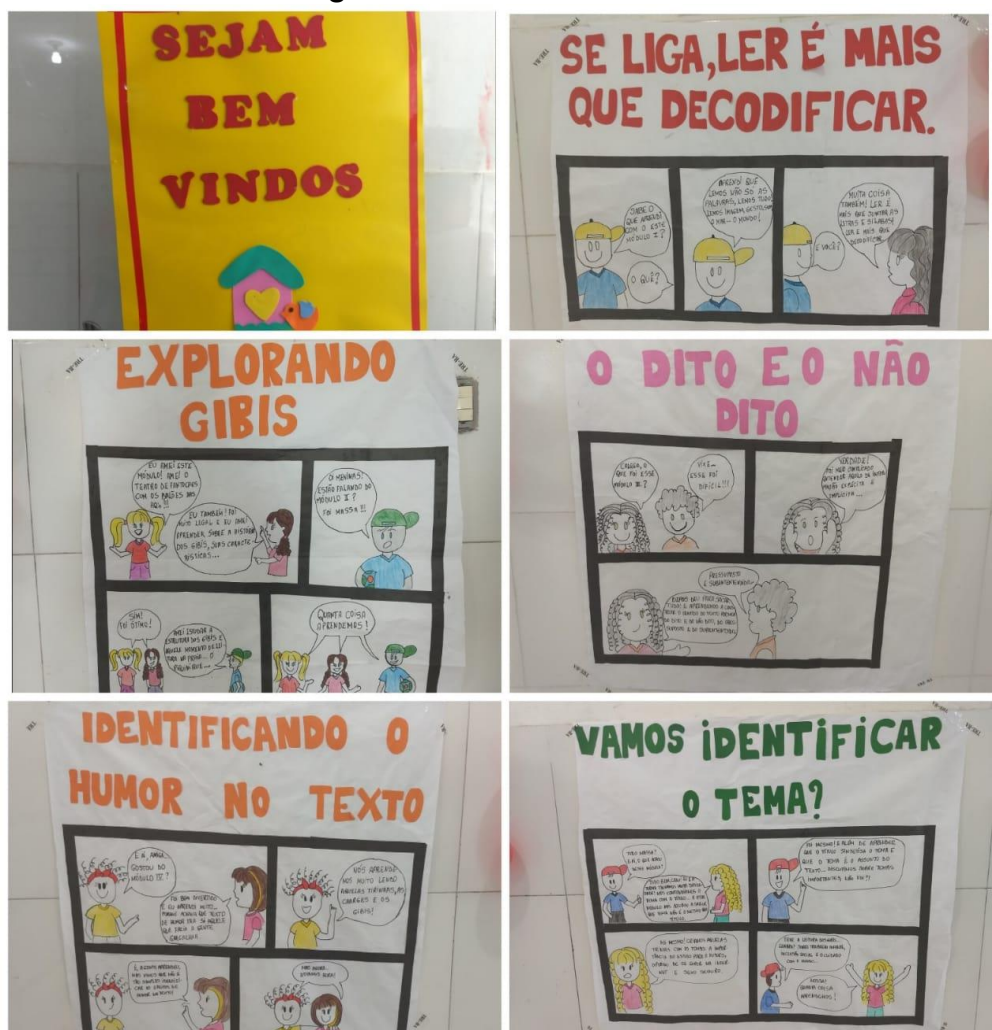
Os alunos foram bem participativos na elaboração do texto, o dito se comprova nas imagens. Os estudantes que ficaram responsáveis pela exposição oral mostraram-se preocupados com sua atividade, alguns apresentaram até o esquema de sua apresentação, os mais tímidos animaram-se com a arrumação da sala, com a disposição das cadeiras, solicitaram autorização para sair da escola, compraram bolas e organizaram um cantinho para a leitura de gibis.

Tal atitude demonstrou que o direcionamento de atividades de acordo com as especificidades dos alunos garantiu o envolvimento de todos (uns com maior participação, outros menos).

Salientei a importância de os alunos não só falarem sobre as experiências, as atividades, mas o que aprenderam com elas, pois aquele era um momento de compartilhar o que aprenderam. Antes de apresentar às outras turmas, pedi que os alunos responsáveis pela exposição oral, se colocassem ao lado de seu texto e compartilhasse com a turma o que seria exposto. O aluno I1 questionou “tipo, a gente dar aula?”, e eu respondi afirmativamente.

Enquanto cada grupo apresentava, eu observava a fala dos alunos responsáveis pela exposição oral e foi possível perceber as aprendizagens construídas ao longo da sequência didática pela segurança e domínio com que os alunos falavam (cada um a seu modo, uns apenas relatando as atividades realizadas, outros se aprofundando mais, a exemplo, o grupo do *O dito e não dito* que explanou a respeito de informação explícita e implícita, pressuposto e subentendido). O momento oportunizou a realização de uma avaliação da sequência didática, assim como da aprendizagem construída pelos alunos, além de favorecer o partilhar das aprendizagens por meio de ações na escola. A seguir, apresento alguns registros desse momento:

Imagem 88- Textos dos alunos



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Diante das diversas atividades de leitura e, por conseguinte, o contato com diversos textos que fazem parte do hipergênero história em quadrinhos, assim como

as atividades acerca das características estruturais do gibi, acreditei que seria possível a produção do texto. No entanto, frente à realidade dos cartazes produzidos, foi possível inferir que o tempo destinado à produção dos textos não foi suficiente para o desenvolvimento das habilidades necessárias à produção de gibis, embora reconhecessem e fossem capazes de ler gibis e outros textos que fazem parte do hipergênero já citado.

Nesse sentido, antes de convidar as outras turmas (no esquema de rodízio), conversei com os alunos sobre o que faltava naqueles textos e o que podia melhorar. A exemplo, os alunos não criaram títulos para seus textos, repetiram o título dado a cada Módulo. A reescrita dos textos não foi possível, em decorrência do tempo, pois já estávamos próximos do final do ano letivo – a exposição ocorreu próximo a semana de provas.

Adiante, na Imagem 89 apresento a arrumação da sala de aula, organizada pelos alunos e, na Imagem 90, o momento de socialização do conhecimento construído ao longo da proposta de intervenção.

Imagem 89 - Organização da sala para a exposição



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Imagem 90 - Exposição dos alunos



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Durante a apresentação às outras turmas, fui surpreendida com a postura de alguns alunos que permaneceram um pouco apáticos durante aplicação da proposta, mas que se dispuseram a ficar na porta da sala dando as boas-vindas aos visitantes, direcionando-os às apresentações e alunos que no cantinho da leitura não só mediaram a leitura de gibis e folhearam alguns explicando as características estruturais do mesmo.

Os alunos se sentiram valorizados, demonstraram interesse na realização de cada etapa para a organização da exposição e apresentaram prazer em expor seus textos. Sendo assim, a atividade de culminância da proposta contribuiu não só para

a socialização dos conhecimentos construídos ao longo da sequência, como também para o desenvolvimento de habilidades que não estavam previstas na sequência didática, tais como a produção textual, a oralidade, dentre outras.

Além da exposição, os discentes tiveram o compromisso de avaliar o próprio desenvolvimento assim como as atividades e todo material utilizado ao longo da proposta por meio de questionários. No entanto, no dia de aplicação do questionário quatro alunos faltaram. Os dados obtidos são apresentados nas tabelas a seguir:

Tabela 04 - Em relação à sua participação nas atividades propostas

	Nunca	Às vezes	Sempre
1.1 Participei das aulas?		06	10
1.2 Realizei as atividades propostas?		04	12
1.3 Realizei leitura de gibis em casa?		12	04
1.4 Tentei recolher gibis na comunidade?	06	03	07
1.5 Participei da construção da atividade final?	01	03	12
1.6 Participei da apresentação a outras turmas?	01	02	13

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do questionário de autoavaliação da proposta/2018

Como revela a Tabela 04, a maioria da turma foi participativa nas aulas e atividades, porém a atividade extraclasse – o recolhimento dos gibis – não houve tanta participação da turma e apenas um aluno afirmou não ter participado da apresentação da atividade final. Vale ressaltar, que esse aluno (K1) não participou da apresentação oral, mas contribuiu para a arrumação da sala, desse modo, ainda que com sua timidez, buscou participar de algum modo, mas não considerou sua colaboração como uma participação na atividade. Essa atitude em relação às atividades extraclasse é comum à turma.

A seguir, apresento a tabela em relação à leitura dos textos multimodais:

Tabela 05- Em relação à leitura dos textos multimodais

	Muito pouco	Pouco	Bem	Muito bem
2.1 Compreendo o que significa o ato de ler?	01	03	05	07
2.2 Percebo a importância dos elementos não verbais na leitura de um texto multimodal?	01	06	04	05
2.3 Relaciono elementos verbais e não verbais para fazer a leitura?	02	03	03	08
2.4 Construí o sentido do texto por meio da leitura do dito e do não dito, do pressuposto e do subentendido?	01		07	08
2.5 Identifico os efeitos de humor?			06	10
2.6 Identifico o tema?		02	04	10

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do questionário de autoavaliação da proposta/2018

A análise da Tabela 05 retrata o olhar dos discentes em relação ao seu aprendizado e revelou o avanço da turma em relação à compreensão do que significa o ato de ler; construção do sentido do texto por meio da leitura do dito e do não dito, do pressuposto e do subentendido; a identificação dos efeitos de humor; identificação do tema.

No entanto, vale destacar a contradição das respostas dos itens 2.2 e 2.3. Seis alunos afirmaram que percebem *pouco* a importância dos elementos não verbais na leitura de um texto multimodal, porém oito alunos afirmaram que relacionam *muito bem* elementos verbais e não verbais para fazer a leitura. Desse modo, considerando a análise das atividades que indicaram um dado diferente (um avanço), assim como o dado de resposta obtido no item 3.3 da Tabela 06 (que apresentarei a seguir), pude inferir que os alunos não compreenderam bem o que o item perguntava.

Tabela 06 - Sobre sua postura após o projeto

	Sim	Não	Às vezes
3.1 Busco ler textos com mais atenção?	11	01	04
3.2 Compreendo que a leitura não se encerra na etapa de decodificação?	12	01	03
3.3 Percebo que elementos visuais servem como pistas importantes para inferir informações implícitas?	16		
3.4 Acredito que, após a participação desta proposta de intervenção, me sinto melhor preparado para ler textos diversos, incluindo os que circulam fora da escola.	11	02	03
3.5 Identifico pistas no texto que me permitem inferir informações implícitas de modo a construir o sentido do texto?	12		04
3.6 Identifico melhor os efeitos de humor nos textos lidos?	12		04
3.7 Reconheço a diferença entre o título e o tema de um texto?	15		01
3.8 Considero que evolui em relação as habilidades de leitura trabalhadas na proposta?	11		05

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do questionário de autoavaliação da proposta/2018

A análise dos dados da Tabela 06 revela o avanço da turma em relação às habilidades de leitura trabalhadas: onze alunos afirmaram que percebem essa evolução e cinco alunos afirmaram às vezes. Acredito que esse dado estatístico de cinco alunos, se justifica observando o dado explicitado no item 3.1, em quatro alunos afirmaram que só buscarem ler textos com mais atenção, às vezes. Desse modo, compromete a leitura do não dito e a os efeitos de humor nos textos lidos, conforme os discentes revelaram nos itens 3.5 e 3.6.

Um dado que chamou atenção foi referente ao reconhecimento da diferença entre o título e o tema de um texto – habilidade que os alunos demonstraram maior dificuldade na primeira atividade de leitura. E apenas um aluno afirmou que após a participação da proposta de intervenção não se sente melhor preparado para ler textos diversos, incluindo os que circulam fora da escola.

Além de dar voz para que os alunos fizessem uma autoavaliação e refletissem sobre o processo de aprendizagem, considerei importante ouvi-los, saber suas opiniões a respeito da metodologia e materiais utilizados da proposta de intervenção. A tabela 07 apresenta os dados desse questionário:

Tabela 07- Em relação às atividades desenvolvidas

	Ruim	Regular	Bom	Ótimo
1.1 O tema geral do projeto – "Desenvolvendo habilidades de leitura' por meio dos gibis.		02	10	04
1.2 Os textos apresentados		01	08	07
1.3 Qualidade do material impresso		01	05	10
1.4 Aulas em slides		03	04	09
1.5 Atividades de leitura		01	08	07
1.6 Vídeos apresentados			04	12
1.7 Site apresentado		03	03	10
1.8 Leitura em ambiente digital		01	05	10
1.9 Apresentação para as outras turmas		05	05	06

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do questionário da proposta/2018

A Tabela apresentada revela que um número expressivo de alunos não gostou da atividade de apresentação a outras turmas, o que conforme meu conhecimento a respeito da turma me possibilitou inferir que isso decorre da timidez de alguns alunos no que tange a se expressar em público. Os dados da Tabela 7 demonstram ainda que os alunos gostaram das leituras em ambiente digital e do uso de vídeos e slides utilizados como uma tecnologia de fins pedagógicos e como instrumento de ensino-aprendizagem. Consoante ao que Moreira (2006) afirma,

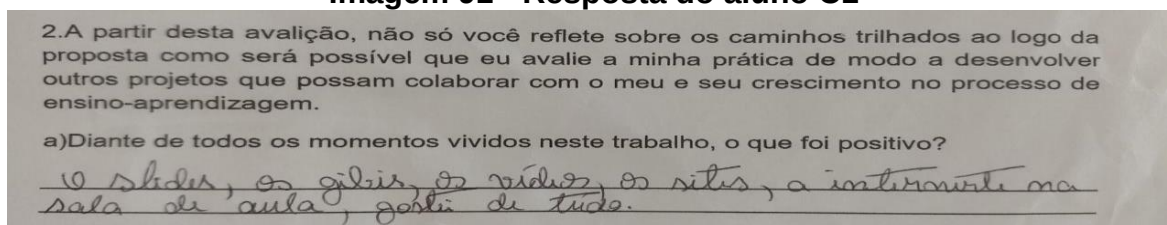
acredito que o interesse e a motivação são algumas das muitas questões/condições que englobam a aprendizagem e despertar motivos para a aprendizagem. Portanto, tornar as aulas interessantes e trabalhar os conteúdos propostos por meio do uso de recursos tecnológicos são um desafio para os docentes.

Por isso, a cada aplicação de um Módulo, minha preocupação era tentar ser mais dinâmica, promovendo aulas atrativas, respondendo a necessidade dos alunos e buscando atividades incomuns as da rotina escolar, até porque durante muitas aulas, ao receber a xérox com atividades de leitura os discentes apresentavam alguma resistência. Não quero afirmar que se deve anular a leitura de textos impressos, mas o uso de outros recursos favoreceu a aprendizagem, além de integrar diferentes linguagens e assim, possibilitar leituras multimodais. O vídeo, por exemplo, que agradou a todos os alunos, para Moran (1993) integra linguagens “superpostas, interligadas, somadas não separadas” e “[...] seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e espaços”.

Fazer da sala de aula um ambiente agradável e estimulante é primordial. Para tanto é preciso conhecer quem são os alunos, seus objetivos, suas deficiências e assim planejar seu trabalho. Nesse sentido, no intento de validar as minhas impressões acerca da proposta e avaliar minha prática, solicitei ainda que os alunos realizassem um levantamento dos aspectos positivos do trabalho.

A presença da *internet*, o uso de vídeos, a leitura em ambiente digital e a utilização de *slides*, foram os aspectos mais citados confirmando as informações da Tabela 07. Dentre os nove alunos, destaco as respostas dos alunos C1 e R1:

Imagem 91 - Resposta do aluno C1



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Imagem 92 - Resposta do aluno R1

2.A partir desta avaliação, não só você reflete sobre os caminhos trilhados ao longo da proposta como será possível que eu avalie a minha prática de modo a desenvolver outros projetos que possam colaborar com o meu e seu crescimento no processo de ensino-aprendizagem.

a)Diante de todos os momentos vividos neste trabalho, o que foi positivo?

Aprende coisas sobre leitura e on line e as coisas na internet.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O que me chamou a atenção foram alunos que destacaram as habilidades desenvolvidas ao longo da SD, como as leituras do explícito e do implícito, bem como a identificação do tema do texto. O dito se confirma nas exemplificações a seguir:

Imagem 93- Resposta da aluna H2

2.A partir desta avaliação, não só você reflete sobre os caminhos trilhados ao longo da proposta como será possível que eu avalie a minha prática de modo a desenvolver outros projetos que possam colaborar com o meu e seu crescimento no processo de ensino-aprendizagem.

a)Diante de todos os momentos vividos neste trabalho, o que foi positivo?

Quase tudo, aprendi a ler melhor, a identificar o tema e o título etc...

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Imagem 94- Resposta da aluna M1

2.A partir desta avaliação, não só você reflete sobre os caminhos trilhados ao longo da proposta como será possível que eu avalie a minha prática de modo a desenvolver outros projetos que possam colaborar com o meu e seu crescimento no processo de ensino-aprendizagem.

a)Diante de todos os momentos vividos neste trabalho, o que foi positivo?

A minha leitura que melhorou muito, comecei a distinguir tema do título e foi tudo ótimo.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Imagem 95 - Resposta do aluno S3

2.A partir desta avaliação, não só você reflete sobre os caminhos trilhados ao longo da proposta como será possível que eu avalie a minha prática de modo a desenvolver outros projetos que possam colaborar com o meu e seu crescimento no processo de ensino-aprendizagem.

a)Diante de todos os momentos vividos neste trabalho, o que foi positivo?

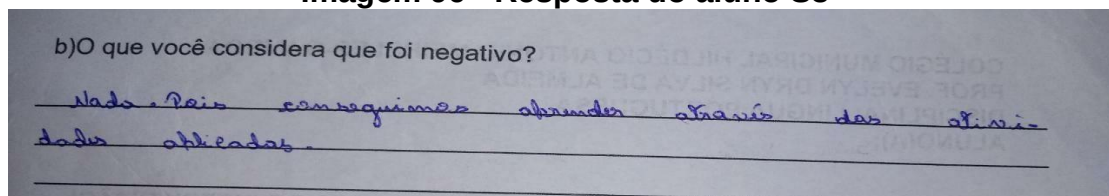
A aprendizagem sobre o que é leitura, sobre as informações implícitas e explícitas e sobre tudo que foi bom para minha aprendizagem.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

As respostas revelam que os alunos perceberam sua evolução durante o percurso da proposta de intervenção, a melhora na leitura e o desenvolvimento de habilidades que eles possuíam dificuldades.

Em relação aos aspectos negativos, a maioria dos alunos afirmaram que não houve. Muitos responderam apenas “nada”. No entanto, alguns estudantes como S3 justificaram que as atividades só ajudaram na aprendizagem, conforme apresento na Imagem 96:

Imagem 96 - Resposta do aluno S3



b) O que você considera que foi negativo?

Nada. Pois conseguimos aprender através das atividades.

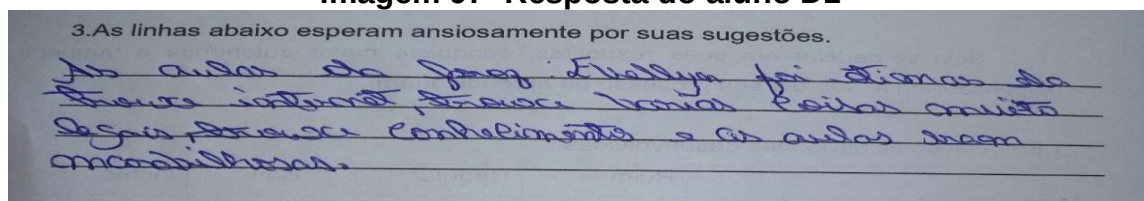
Questionário de avaliação da proposta de intervenção/2018

Apenas quatro alunos citaram aspectos negativos. Dois deles – K1 e H2 – justificaram que consideraram negativo a atividade de socializar os conhecimentos aprendidos com as outras turmas. O aluno H2 explicou: “não me dou muito bem com isso”. E o aluno M1 destacou a indisciplina da turma: “falta de atenção nossa as vezes em aula” (*sic*). Já o aluno I1, afirmou que foram “coisas minúsculas. Nem consigo falar”.

Solicitei, ainda, que os alunos dessem sugestões – “O que poderia ter sido feito? De que modo?”. Os dados obtidos foram: oito alunos afirmaram que não tinha nada a acrescentar e que foi ótimo; dois alunos destacaram que deveria ter mais brincadeiras e dinâmicas; um aluno afirmou que deveria ter mais atividade de interpretação de texto (não compreendi a resposta, visto que o que mais realizamos foram atividades de interpretação textual); dois alunos salientaram o desejo de computadores na escola; um aluno relatou o desejo de que os professores realizassem atividades fazendo uso da internet; e dois alunos, ainda, salientaram que em nossa proposta poderíamos ter realizado mais leituras em ambiente digital (o que denota o prazer nas atividades que realizamos em contexto digital).

Destaco aqui a resposta do aluno D1:

Imagem 97- Resposta do aluno D1

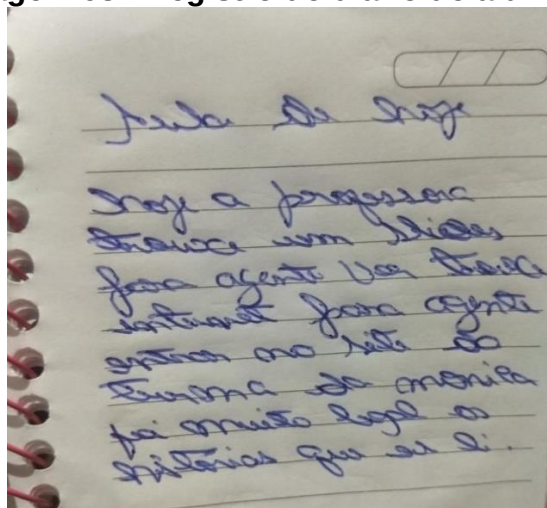


Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Considereei válido salientar a afirmativa do estudante, pois D1 era um aluno faltoso, indisciplinado e que na etapa diagnóstica quis se recusar a participar, pois afirmou que era “burro”. No entanto, o aluno foi bem participativo, melhorou a disciplina ao logo da proposta de intervenção, assim como demonstrou evolução no desenvolvimento das habilidades propostas.

Em consonância ao que já foi dito, acredito ser importante apresentar alguns dos registros do diário do diário do estudante D1:

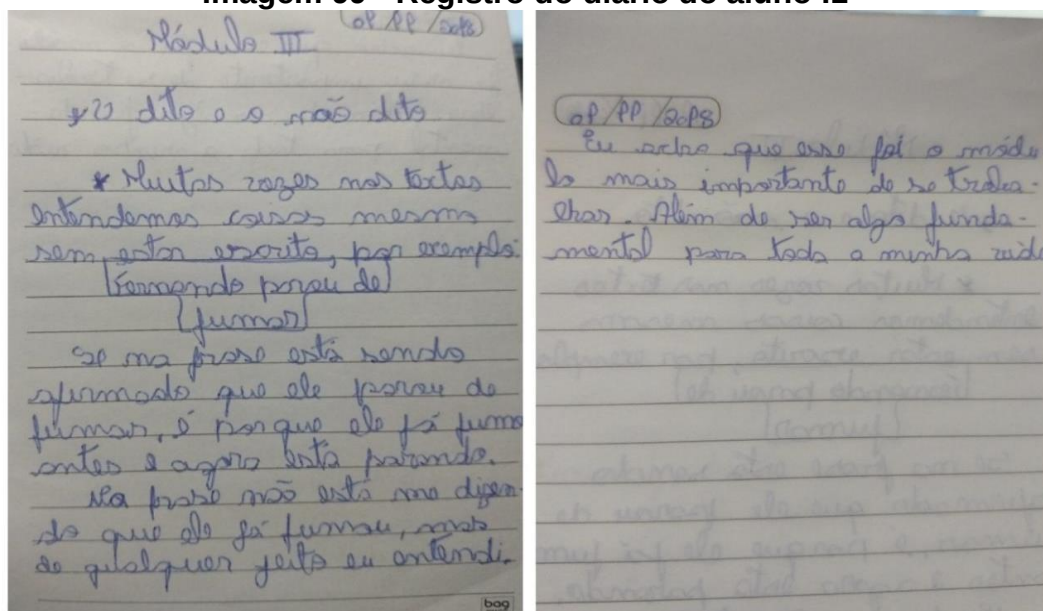
Imagem 98 - Registro do diário do aluno D1



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O registro citado demonstra não só que ele apreciou o uso dos slides e a presença em sala de aula, como a atividade de leitura realizada. O dito evidencia como o trabalho investigativo leva à escolha por aportes teóricos, metodologias e um trabalho voltado às necessidades dos alunos, que, por sua vez, proporciona prazer no ato do aprender – e consequentemente, resultados satisfatórios. Além desse prazer no ato de aprender, os registros de diários como o do aluno I1 demonstram a percepção da significância do conteúdo trabalhado, como se observa na Imagem 99, a seguir:

Imagem 99 - Registro do diário do aluno I1



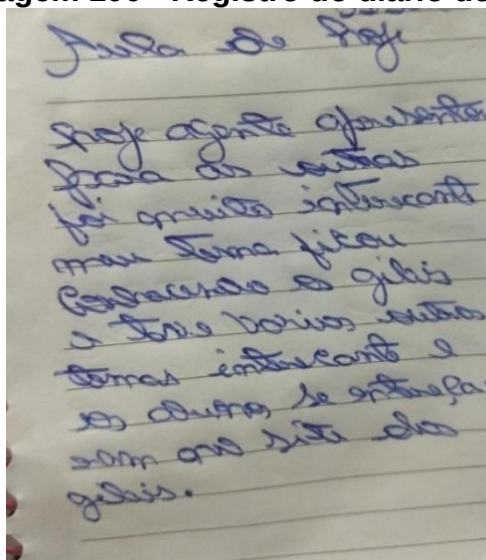
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Na anotação, o aluno I1 não só cria um exemplo para explicar seu pensamento/compreensão a respeito do conteúdo trabalhado no Módulo III, nesse caso o *subentendido* – o que demonstrou seu aprendizado, visto que foi feliz em seu exemplo –, como ele relata a importância de ter desenvolvido a habilidade trabalhada nesse Módulo.

No que se refere à importância das habilidades trabalhadas, outra anotação, do aluno D1, vai ao encontro a afirmação do aluno I2, pois revela que o aluno considerou importante todas as habilidades trabalhadas²² na proposta de intervenção, conforme apresento na imagem a seguir:

²² O aluno utilizou o vocábulo *tema*, mas é possível inferir que ele quis se referir a cada Módulo.

Imagem 100 - Registro do diário do aluno D1



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O registro desse dia confirma o quanto o aluno D1 – assim como outros alunos –, gostou da exposição final, do ato de compartilhar os conhecimentos aprendidos e como a exposição possibilitou a percepção do aprendizado. O aluno D1 afirmou “eu nem sabia que tinha aprendido tanta coisa... quando comecei a falar para os outros que vil!”. Essa fala me reporta a Zabala (1998, p. 63) quando afirma que a atuação autônoma do aluno o leva a refletir sobre o que sabe, o que sabe fazer e a imagem que tem de si mesmo. E é válido destacar o progresso do aluno D1 não só no que diz respeito ao seu empenho nas atividades como, principalmente, seu desempenho leitor.

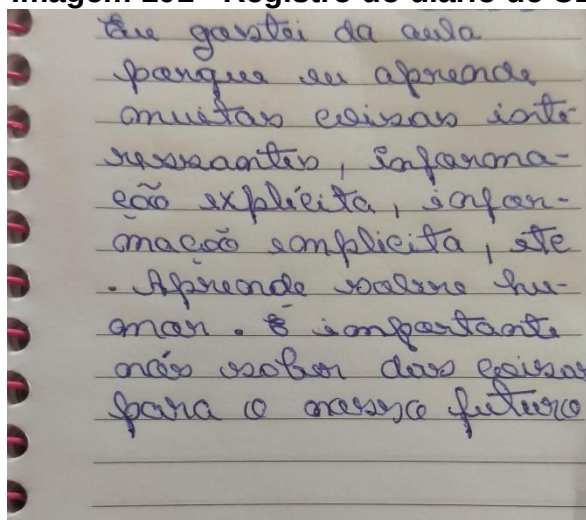
Todos os alunos receberam as cadernetas, até mesmo os alunos que eu não computei os dados. Em decorrência da importância de analisar as anotações, solicitei que no dia do encerramento do projeto, os alunos levassem os diários. No entanto, dos 20 alunos participantes da pesquisa, apenas oito me entregaram o diário no dia combinado. Todos os que não entregaram, justificaram como esquecimento, porém, nos dias seguintes, também não levaram. Vale salientar que não foram só os sete alunos que fizeram uso do diário para registrar seu processo de aprendizagem (apesar de não ter entregado), durante algumas aulas vi alunos como R1, E1, S3, R2 escrevendo no diário – no entanto, não me entregaram.

Acredito que ter acesso a todos os diários seria uma oportunidade de rica leitura e de me fazer avaliar não só o aprendizado dos alunos como me fazer refletir sobre minha ação docente. Pois, como citei no segundo capítulo, o professor acaba

assumindo diversos papéis na sala de aula, isso porque o processo de ensino-aprendizagem é complexo! E ainda que os dados de dois alunos não tenham sido computados, pois não participaram das primeiras etapas da pesquisa, seus registros me chamaram atenção e considero importante refletir sobre eles. Um, em determinado dia, afirmou que não havia gostado da aula porque não estava atento devido a problemas que estava passando e, por isso, não estava conseguindo se concentrar nas aulas; outro afirmou que minhas aulas eram boas, mas não gostou de quando chamei a atenção da turma em decorrência da indisciplina durante as aulas, pois, segundo ele, nem os pais dele faziam isso.

Acreditei ser importante citar esses relatos porque o primeiro revela como o emocional pode afetar a atenção, o aprendizado, e o segundo relatou os momentos difíceis de conversa que tive que ter com a turma. Ambos os relatos retratam problemáticas que culminam numa adversidade comum: a indisciplina em sala de aula. Outro registro que considero importante destacar é o do aluno C1 que escreveu informações dos *slides* trabalhados durante as aulas e em seu último registro explicitou:

Imagem 101 - Registro do diário de C1



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O registro do aluno revela que ele não só demonstrou gosto pelas aulas como realizou uma autoavaliação do seu aprendizado e compreendeu a significância dos conteúdos trabalhados para a sua vida. Por tudo isso, compreendi que o professor necessita estar num processo contínuo de reflexão sobre sua prática, além de

compreender a importância de dar voz ao aluno, incentivando-o a também refletir sobre o processo de aprendizagem e garantindo o protagonismo estudantil. Essa reflexão constrói novos conhecimentos, os quais, com certeza, são reinvestidos nas próximas ações.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar minhas ações rumo ao desenvolvimento da proposta de intervenção, meu primeiro questionamento foi “O que trabalhar?”. O aprofundamento teórico e a escolha da pesquisa-ação me levaram a compreender que “o tema do meu trabalho”, mais do que simples fruto do meu desejo como professora, deveria emergir de um processo investigativo na sala de aula, com a intenção de identificar, o quanto possível, as maiores fragilidades da turma e para, a partir daí, intervir e buscar soluções.

Ao pensar sobre eles e lançar um olhar analítico aos dados da etapa diagnóstica, compreendi que o foco deveria voltar-se para o desenvolvimento de algumas habilidades de leitura. Em vista disso e da necessidade atual dos multiletramentos – além de considerar a afinidade da turma com o gênero gibi –, entendi que trabalhar de maneira estruturada com gêneros multimodais na sala de aula poderia contribuir para propiciar aos alunos o desenvolvimento de habilidades de leitura, contribuindo com processo de instrumentalização para os desafios dos multiletramentos, tornando-os leitores mais proficientes.

Estudos recentes como os que fundamentaram este trabalho (ROJO, DIONISIO, RIBEIRO e COSCARELLI) têm apontado para a necessidade de se atentar para as diferentes linguagens presentes em um texto, quer seja impresso ou digital. As limitações da escola, num primeiro momento, me deixaram apreensiva, mas como a multimodalidade não está diretamente ligada ao meio digital, visto que qualquer texto, de qualquer suporte podem apresentar marcas de multimodalidades (tamanho das letras, cores variadas), percebi que tais limitações não impossibilitariam minha proposta. Mas, continuei a pensar na possibilidade de leitura em ambiente digital e consegui a *internet* para a escola (o que foi um ganho para toda a unidade escolar).

A proposta de intervenção, de abordagem qualitativa, teve como área de concentração “Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes”. Desta forma, utilizei métodos da coleta de dados me apoiando em observações, entrevistas, bem como registros escritos e fotográficos. Parti da adoção de procedimentos de pesquisa bibliográfica, além de ter como estratégia a perspectiva

etnográfica que me permitiu estudar os alunos em seu próprio ambiente, a sala de aula.

O embasamento nos princípios da pesquisa-ação, em que eu (pesquisadora) e os alunos (participantes) estivemos envolvidos na pesquisa, resultou no protagonismo dos discentes e, em alguma medida, os rumos da pesquisa foram nascendo no próprio percurso da aplicação de cada momento dos módulos. Conforme as atividades foram realizadas, fui constatando as necessidades seguintes, assim como os reajustes, reformulações, mudanças, adequando à demanda da sala de aula. Nesse sentido, utilizei não só os gibis, mas outros gêneros multimodais que fazem parte do hipergênero quadrinhos.

Vale ressaltar que o caminho foi árduo: tive que pensar ações a fim de motivar os alunos; deparei-me com a falta de interesse ou inquietação de alguns – muitas vezes postura da própria idade, mas que atrapalham o rendimento; e a falta de motivação na atividade extra de buscar gibis na comunidade – que poderia resultar numa Gibiteca para a escola. Não posso deixar de registrar, no entanto, o esforço, dedicação, integração, disponibilidade e aceitação da turma (apesar da indisciplina, traço característico da turma) em realizar as atividades propostas que foram fundamentais para o sucesso e evolução dos alunos em cada etapa da proposta.

Ainda que seja difícil mensurar quantitativamente o progresso dos discentes, no aspecto qualitativo, no que diz respeito à mudança de mentalidade e postura diante de um texto, percebi avanços significativos que não apareceram nos índices percentuais, mas ficaram notórios nas atitudes de muitos alunos. Muitos discentes, durante a aplicação da proposta, foram assumindo uma postura comprometida, de empenho, de participação durante as atividades, participação nas leituras em voz alta e em relação ao interesse pela leitura dos gibis nos ambientes extraclasse, visto que 70% da turma solicitavam o empréstimo dos gibis que ficavam no Cantinho da Leitura.

Desse modo, posso afirmar que meus objetivos foram alcançados, pois dentro de suas singularidades e limites, todos os alunos apresentaram progresso em relação ao reconhecimento das características estruturais do gênero gibi; verificação do dito e do não dito, do pressuposto e do subentendido na busca pela construção de sentidos; identificação dos efeitos de humor presentes nos textos; em relação a

descobrir o tema do texto; assim como detectar as relações entre as partes do texto; e reconhecer os dados contextuais como inerentes à construção do sentido do texto.

Na etapa diagnóstica, a leitura estava associada quase que exclusivamente à leitura de textos escritos; os alunos compreendiam que a leitura se encerrava na etapa de decodificação das palavras; pouco mais de 50% compreendia o que é linguagem verbal e o não verbal; menos de 50% conseguiram analisar os elementos visuais de modo a compreender que estes, juntamente com o texto escrito, trabalham juntos a fim de construir sentido; 50% conseguiu *Interpretar texto com auxílio de material gráfico*. Ao final do módulo I, os alunos demonstraram percepção a respeito de que lemos não só textos verbais como os não verbais, e não só textos escritos como, também, orais; reconheceram que a leitura não se encerra na etapa de decodificação; e 80% dos alunos construíram sentido relacionando o texto verbal e o texto não verbal, identificando relações entre as partes que compõem o texto multimodal, reconhecendo dados contextuais e realizando inferências mais complexas.

Ao final do módulo II, os alunos demonstraram o reconhecimento das características estruturais do gênero gibi. Por exemplo, a compreensão da função dos balões presentes em histórias em quadrinhos e como se dá a ordem da leitura dos balões e quadrinhos.

No terceiro módulo, a turma demonstrou progresso na verificação do dito (informação explícita) e do não dito (informação implícita); e avanço na construção de sentido no texto por meio da leitura dos pressupostos e subentendidos.

Os módulos IV e V foram os que apresentaram melhores resultados quantitativos. Na etapa diagnóstica, apenas 11 dos 20 alunos (pouco mais de 50%) identificaram os efeitos de humor e apenas 10 dos 20 alunos (apenas 50%) identificaram o tema do texto. Mas, ao final do quarto módulo, 100% dos alunos identificaram os efeitos de humor do texto e reconheceram que o humor pode ser resultante da quebra de expectativa por meio de uma expressão verbal inusitada. E 100% dos alunos identificaram o título e tema do gibi lido, além de a maioria da turma ter participado do momento de problematização e discussão sobre as temáticas dos textos.

Constatei que a atividade de ler passou a ser mais compreensível para os alunos que participaram de todas as atividades propostas. Antes da aplicação da proposta de intervenção, os meninos liam com pouca atenção, de modo inseguro, mal sabiam como ler os balões dos quadrinhos e não atentavam para a integração dos elementos verbais e não verbais na construção de sentido do texto. Após a aplicação da proposta de intervenção, os alunos passaram a ler de outro modo, com mais atenção, segurança e demonstrando construir o sentido do texto com sucesso na maioria das atividades aplicadas a partir do que visualizei como resultados da proposta. Constatei que a atividade de ler textos multimodais passou a ser mais compreensível para os alunos que participaram das aulas.

Os alunos não estão prontos, mas como lembra Sibilia (2012, p. 73) a atividade de leitura se assemelha ao ato de esculpir, trabalhar o barro, costurar ou tecer, pois ambas são atividades artesanais. Nesse sentido, certamente a prática aperfeiçoará a leitura.

Dessa maneira, observei que a utilização da metodologia de uma sequência de atividades partindo da cultura do alunado favoreceu um grau notável de participação dos alunos e o trato da leitura como objeto de ensino. A divisão em módulos, para trabalhar cada habilidade que os alunos apresentavam dificuldade na primeira atividade de leitura, contribuiu para a aprendizagem dos discentes. Isso se comprova se retomarmos o que foi possível constatar, por exemplo, nos Módulos IV e V, visto que em ambos 100% dos discentes conseguiram desenvolver as habilidades de identificar os efeitos de humor presentes nos textos e descobrir o tema do texto.

Além disso, outros resultados puderam ser vistos, dentre eles, a reflexão sobre a *práxis* docente. Creio que para se alcançar um salto de qualidade na educação é necessária uma mudança significativa na formação e identidade profissional daqueles que se dedicam ao ofício de professor. A tarefa do docente requer não apenas ampliar certas fórmulas preestabelecidas, como buscar ser um professor pesquisador, a fim pretender um exercício profissional competente, criativo e em prol do desenvolvimento do alunado, considerando e buscando solucionar os problemas que surgem em sala de aula – o que não é tarefa fácil. No entanto, posso afirmar que no meu caso a modificação aconteceu. Embora ainda busque muitas respostas como professora, me descobri como professora-pesquisadora e é

justamente aí que ocorre a mudança do meu fazer como docente. Não encontrei todas as respostas que procurava, mas descobri os caminhos que devo seguir para construir uma trajetória como docente com maior segurança e fundamento. Talvez seja essa a melhor resposta! Isso me permitiu entender melhor a indissociabilidade do binômio ensino-aprendizagem.

Por tudo isso, o trabalho desenvolvido me fez lançar um olhar crítico acerca da minha prática docente, sobretudo no que se refere a tomar a leitura como objeto de ensino, percebendo o quão necessário se faz um trabalho investigativo em sala de aula e posteriormente, um planejamento sistemático da ação pedagógica pautando num aporte teórico. Além disso, não só eu e a turma em que a proposta foi aplicada nos modificamos. Em alguma medida, a escola também se modificou.

Nesse sentido, destaco a importância do PROFLETRAS que se propõe a instruir teoricamente para alcançar resultados práticos, capacitar os docentes para que estes possam ser agentes transformadores nas escolas em que atuam, por meio da estimulação a leitura, exercício das capacidades de observar, refletir e criticar. Seguindo esses pressupostos, pude compreender que cabe ao professor assumir o papel de pesquisador assumindo uma atitude participativa e uma relação sujeito a sujeito com os parceiros que são os alunos. Nesse sentido, o projeto de intervenção configurou-se como um trabalho pautado numa metodologia sistemática que nasceu da observação, reflexão e coleta de dados a fim de *conhecer* a situação problemática investigada, bem como os participantes, no intuito de *agir* sobre essa realidade e modificá-la.

O mestrado me levou a inquietar-me para executar uma prática de ensino que refletisse as orientações metodológicas do curso, buscando alinhar teoria e prática. As veredas percorridas me levaram a compreender que o professor traz consigo conhecimentos que serão o substrato para a realização da análise reflexiva sobre a realidade assim como os elementos que a integram (FONSECA, 2002, p. 35) e que, atrelada a esta reflexão, deve-se percorrer em direção a modificações. A modificação ocorreu na escola, com os alunos e comigo.

REFERÊNCIAS

- ÁBILA, Fernanda. Inovação na Educação. Revista Aprendizagem, Paraná: v.2 n.17, p.34-39, março/abril 2010.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **O problema dos gêneros dos discursos**. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BALTAR, Marcos Antonio Rocha. **Mídia, escola, agentes de letramento e gêneros textuais**. In: Silvana Serrani. (Org.). *Letramento, discurso e trabalho docente*. Vinhedo: Horizonte, 2010.
- BARBOSA, Jacqueline; ROJO, Roxane. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BJARNESKANS, Henrik, GRONNEVIK, Bjarne e SANDBERG, Anders. **The Lifecycle of Memes**. In: RECUERO, R. C. *Memes em weblogs: proposta de uma taxonomia*. Conexões nas Redes Midiáticas. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n.32, p.23-31, abr.2007.
- BLACKMORE, Susan. **The meme machine**. Oxford: Oxford University Press, 1999. In: RECUERO, R. C. *Memes em weblogs: proposta de uma taxonomia*. Conexões nas Redes Midiáticas. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 32, p. 23-31, abr. 2007.
- BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília, DF, 2017.
- BORTONE, Marcia Elizabeth.; MARTINS, Catia. R. B. **A construção da leitura e da escrita**: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CAMPOS, Maria de Fátima Hanaque; LOMBOGLIA, Ruth. **HQ**: Uma manifestação de arte. In: LUYTEN, Sonia M. (org.). *Histórias em quadrinhos – leitura crítica*. São Paulo: Edições Paulinas, 1984.
- CANDIDO, Evelyn Coutinho R; GOMES, Nataniel dos Santos. **Memes** – uma linguagem lúdica. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, ano 21, n. 63, p. 1293-1303, set./dez., 2015.
- CARVALHO, N; KRAMER, R. **A linguagem do Facebook**. In: SHEPHERD, T. G; SALIÈS, T. *Linguística da Internet*. São Paulo: Contexto, 2013. Texto Digital, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, v. 12, n. 2, p. 185-208, jul./dez. 2016. ISSN: 1807-9288. 207.

COSCARELLI, Carla Viana.(Org.). **Tecnologias para aprender**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.

COSTA VAL, Maria das Graças F. **Texto, textualidade e textualização**. *Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação Língua Portuguesa*, Unesp – São Paulo, v. 1, p. 113-124, 2004.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. Trad.: Rejane Rubino. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

_____. **O Gene Egoísta**. (1979) Coleção O Homem e a Ciência, volume 7. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 2001.

DIAS; MORAIS; PIMENTA; SILVA. **Minicontos multimodais**. In: ROJO, R. H. R. & MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

DIONÍSIO, Angela Paiva. **Gêneros textuais e multimodalidade**. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. **Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita** (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (orgs.). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). **Estudos sobre Gênero Textual**, Agência e Tecnologia de Carolyn R. Miller. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 81-124. (Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro).

ECO, Umberto. Mafalda ou a Recusa. In: LAVADO, Joaquín Salvador. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FONSECA, Maria C. F. R.; CARDOSO, Cleusa de A. **Educação matemática e letramento**: textos para ensinar matemática, matemática para ler texto. In: NACARATO, A. M.; LOPES, C. E. (org). *Escritas e Leituras na Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.63-76.

FRANCO-SHOLL, Alfred; ARANHA, Gláucio. **Tecnologia para aprender**. *Revista Mundo Escolar*, FTD Educação. Ano 1, nº 1. s/d.

FREITAS, Marisa Teresa de Assunção. **Leitura, escrita e literatura em tempos de internet**. In: PAIVA, Aparecida et al (org) *Literatura e letramento: espaços suportes e*

interfaces – o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2007.p.155- 173

GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GUIMARÃES, Eduardo, *et al.* **A Palavra e a Frase**. Ed. Pontes Editores, 2006: Campinas, SP.

HEYLIGHEN, Francis. **Memetics**. *In*: RECUERO, R. C. Memes em weblogs: proposta de uma taxonomia. Conexões nas Redes Midiáticas. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n.32, p.23-31, abr.2007.

JONES, Gareth R.; GEORGE, Jennifer M. **Administração Contemporânea**. 4.ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2008

KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

KLEIMAN, Ângela. **Processos identitários na formação profissional**: o professor como agente de letramento. *In*: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (Org.). Ensino de língua: representação e letramento. Campinas, SP: Mercado das letras, 2006.

_____. **Professores e agentes de letramento**: identidade e posicionamento social. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, nº 8, 2008; p. 409-424. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/flp/images/arquivos/FLP8/kleiman.pdf>>. Acesso em 25 fev. 2017.

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

_____ (org). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

_____. **O que é Letramento?** Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A (org.) Os significados do letramento. uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

KOCH, Ingedore; ELIAS. Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 10.ed.São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, Ingedore. **A interação pela linguagem**. 10.ed.São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 1998.

LAVADO, Joaquín Salvador (Quino). **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LEFFA, Vilson. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad.: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **O que é o virtual**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora. 34, 1996.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LUNA, Tatiane Simões. **A pluralidade de vozes em aulas e artigos científicos**. *Ao Pé da Letra* (UFPE), v. 4, 2002

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: configuração, dinamicidade e circulação. In: MARCUSCHI, L. A produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*: novas formas de construção de sentido. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Gêneros textuais**: configuração, dinamicidade e circulação. In: Gêneros textuais: reflexão e ensino. Organização de Acir Mário Karwoski *et al.* Palmas e União da Vitória, Paraná: Kayganguê, 2005, p. 17-33.

MARTINO, Luis Mauro Sá. **Teoria das mídias digitais**: linguagens, ambientes e redes. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

MORAN, José Manuel. **Leitura dos meios de comunicação**. São Paulo: Pancast, 1993.

MOREIRA, Alberto da Silva. **Cultura midiática e educação infantil**. Educ. Soc. Campinas, vol. 24, nº85, 2003.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **O papel do professor no espaço da cultura letrada**: do mediador ao agente de letramento. In: SERRANI, Silvana. (Org.). Letramento, Discurso e Trabalho. Vinhedo: Horizonte, 2010, v. 1, p. 40-55.

PAES DE BARROS, Claudia Graziano. **Compreensão ativa e criadora**: uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura do jornal impresso. Tese de doutorado apresentada ao LAEL da PUC São Paulo, 2005. Disponível em www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html (acessado dia 19 de julho de 2017)

_____. **Capacidades de leitura de textos multimodais**. Polifonia. Cuiabá: EDUFMT, Nº 19. P. 161-186 2009. ISSN 0104-687x . Disponível em <<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/da1fb711700d927dbf8296e0464aeb96.pdf>>. Acessado dia 19 de jul. de 2017.

PASSOS, Marcos Vinícius Ferreira. **O gênero “meme” em propostas de produção de textos**: implicações discursivas e multimodais. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758

POSSENTI, Sírio. **Os humores da língua**: análises linguísticas de piadas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Como o internetês desafia a Linguística**. In: SHEPHERD, T. G; SALIÈS, T. (Orgs.) *Linguística da Internet*. São Paulo: Contexto, 2013.

RAMA, Angala; VERGUEIRO; Waldomiro (orgs). **Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula**. 4.ed. 2º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

RAMOS, José Ricardo da Silva. **Dinâmicas, Brincadeiras e Jogos Educativos**. Rio de Janeiro. Ed. DP & A, 2003.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2010.

RECUERO, Raquel. C. **Memes em weblogs**: proposta de uma taxonomia. Conexões nas Redes Midiáticas. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n.32, p.23-31, abr.2007.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos Multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Gêneros do discurso e gêneros textuais**: questões teóricas de aplicadas. In: MEURES, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola editorial, 2005, pp: 184-207.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. (Org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo : Parábola Editorial, 2013.

_____. **Cenários futuros para as escolas.** In: ROJO, R. (Org.) Caderno educação no século XXI - multiletramentos. (v.3) São Paulo: Fundação Telefônica, 2013.p.19-22.

ROMUALDO, Edson Carlos. **Charge Jornalística:** intertextualidade e polifonia. Maringá: Eduem, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. rev. e atual. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SIBILIA, Paula, 1967 – **Redes ou paredes:** a escola em tempos de dispersão; tradução Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SOARES, Neiva Maria Machado. **O signo visual e a metáfora multimodal.** Revista Recorte, Belo Horizonte, UniCor, v. 13, n. 2, jul./dez. 2016. Texto Digital, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, v. 12, n. 2, p. 185-208, jul./dez. 2016. ISSN: 1807-9288. 208

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

SOUZA, Carlos Fabiano. **Memes:** formações discursivas que ecoam no ciberespaço. *VÉRTICES*, Campos dos Goytacazes, vol. 15, n. 1, p. 127-148, 2013.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade e produção de textos:** questões para o letramento na atualidade. Signo (UNISC. Online), v. 38, n. 64, p. 21-34, 2013a. Disponível em <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3714>>. Acesso em 16 dez. 2017.

_____. **Textos multimodais:** leitura e produção. São Paulo: Parábola Editora, 2016.

TAVARES, Lúcia Helena; MORAIS, Débora Katiane. **Multiletramentos na escola: o uso do celular e do WhatsApp nas aulas de produção textual em Língua Portuguesa (PDF Download Available).** Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/317288099_Multiletramentos_na_escola_o_uso_do_celular_e_do_WhatsApp_nas_aulas_de_producao_textual_em_Lingua_Portuguesa>. Acesso em 02 de dez. de 2017.

ZACHARIAS. Valéria Ribeiro de Castro. **Letramento digital:** desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI. Carla Viana.(Org.). Tecnologias para aprender. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ANEXO



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MULTILETRAMENTOS NA SALA DE AULA: DESENVOLVENDO HABILIDADES DE LEITURA.

Pesquisador: EVELYN DRYN SILVA DE ALMEIDA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 80304617.0.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.520.220

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado MULTILETRAMENTOS NA SALA DE AULA: DESENVOLVENDO HABILIDADES DE LEITURA, de autoria da pesquisadora EVELYN DRYN SILVA DE ALMEIDA, é uma proposta de intervenção se inscreve na perspectiva interacionista da linguagem. Pauta-se, ainda, nos estudos do letramento, visto que este abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, bem como o impacto da língua escrita na vida moderna. Segue o modelo de sequência didática (SD) e será desenvolvida em uma turma de 7ª ano (8ª ano em 2018) do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal, com estudantes na faixa etária de 12 a 19 anos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

-Propiciar aos alunos o desenvolvimento de habilidades de leitura de textos multimodais a partir de gêneros como charge, meme e tirinha, contribuindo com processo de instrumentalização para os desafios dos multiletramentos, tornando-os leitores mais proficientes.

Objetivo Secundário:

- a) Reconhecer as características dos gêneros utilizados como charge, meme e tirinha;
- b) Identificar as características dos gêneros charge, meme e tirinha;

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 2.520.220

- c) Observar os aspectos da estrutura (modo composicional), do tema (conteúdo temático), do estilo (linguagem), do suporte e da situação de interlocução dos textos;
- d) Construir o sentido do texto por meio da leitura do dito e do não dito, do pressuposto e do subentendido.
- e) Desenvolver o letramento crítico identificando relações entre as partes que compõem o texto multimodal, reconhecendo dados contextuais e realizando inferências mais complexas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão assim apresentados:

Riscos:

Os riscos se restringem a possível desconforto devido à necessidade de responder a várias perguntas dos questionários, das atividades diagnósticas e a leitura de alguns textos, bem como seguir as atividades previstas na sequência didática.

Benefícios:

Os benefícios esperados com o resultado desta proposta de intervenção são a possibilidade de instrumentalizar os alunos aos desafios dos multiletramentos, por meio de novas práticas pedagógicas no cenário escolar pautadas em um trabalho de leitura multimodal que emane das culturas do alunado, de suas referências (histórica, popular, local, socioeconômica, de massa), de gêneros discursivos, mídias e linguagens por eles

conhecidos, a fim de buscar uma visão crítica, reflexiva, pluralista, ética e, sobretudo, democrática.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, tanto social como acadêmica, e demonstra segurança da pesquisadora no trato com os conceitos e com a metodologia proposta, pelos autores escolhidos para a fundamentação de todo o texto do projeto, não havendo, portanto, implicações que ferem a ética do processo investigativo

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados conforme o que se exige no protocolo de pesquisa.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 2.520.220

e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra-se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1026848.pdf	23/11/2017 13:15:06		Aceito
Outros	DECLA_CONCORDANCIA.pdf	23/11/2017 13:14:22	EVELYN DRYN SILVA DE ALMEIDA	Aceito
Outros	atividade_diagnostica.docx	23/11/2017 13:13:30	EVELYN DRYN SILVA DE ALMEIDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_completo_Evelyn.docx	23/11/2017 13:10:57	EVELYN DRYN SILVA DE ALMEIDA	Aceito
Outros	questionario_do_aluno.docx	23/11/2017 10:40:46	EVELYN DRYN SILVA DE ALMEIDA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_evelyn.pdf	23/11/2017 10:10:47	EVELYN DRYN SILVA DE ALMEIDA	Aceito
Outros	TERMO_DE_ANUENCIA011.pdf	23/11/2017 10:07:11	EVELYN DRYN SILVA DE ALMEIDA	Aceito
Outros	Temo_compromisso.pdf	23/11/2017 10:06:00	EVELYN DRYN SILVA DE ALMEIDA	Aceito
Outros	termo_de_sigilo_Evelyn.pdf	23/11/2017 10:05:23	EVELYN DRYN SILVA DE ALMEIDA	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 2.520.220

Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_AUTORIZACAO_PROPO NENTE013.pdf	23/11/2017 10:04:29	EVELYN DRYN SILVA DE ALMEIDA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_RESPONSABILIDADE015.pdf	23/11/2017 10:04:04	EVELYN DRYN SILVA DE ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_menor_Evelyn.pdf	23/11/2017 10:02:59	EVELYN DRYN SILVA DE ALMEIDA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 01 de Março de 2018

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador)

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br

APENDICES

APÊNDICE A - Questionário diagnóstico

	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V Pesquisadora: Mestranda Evelyn Dryn Silva de Almeida Orientadora: Dra. Monalisa dos Reis Aguiar Pereira
---	--

Nome do aluno: _____

“A avaliação é substancialmente reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano de pensar sobre seus atos, analisá-los, julgá-los, interagindo com o mundo e com os outros seres, fluindo e sofrendo influências pelo seu pensar e agir”(HOFFMANN)

Prezados alunos,

Estou realizando uma pesquisa no Curso de Mestrado que tem entre suas finalidades ajudar meus alunos a diminuir eventuais problemas referentes à leitura e à escrita. Gostaria de desenvolver esse estudo com vocês. Para isso, preciso que colaborem, inicialmente, respondendo algumas questões, assim, me ajudarão a melhor compreendê-los.

Desde já, agradeço a todos que puderam colaborar!

IDENTIFICAÇÃO

Nome:

1. Qual sua idade:

() 13 a 15 anos () 16 a 18 () acima de dezoito

2. Estado civil:

() solteiro () casado

3. Tem filhos?

() não () sim. Quantos? _____

QUESTÕES SOCIOECONÔMICAS

1. Quantas pessoas moram com você? (incluindo filhos, irmãos, parentes e amigos. Marque apenas uma resposta)

(A) Uma a três (B) Quatro a sete (C) Oito a dez (D) Mais de dez

2. Moro com:

- () Meu pai, minha mãe e irmãos
 () Minha mãe, minha avó e irmãos
 () Minha mãe e irmãos
 () Com minha avó
 () Com meus tios
 () Outros _____

3. A casa onde você mora é? (Marque apenas uma resposta)

(A) Própria (B) Alugada (C) Cedida

4. Quantas pessoas contribuem para a obtenção dessa renda familiar?

() uma () duas () três () quatro () cinco () mais de cinco

5. Que lugares você frequenta nos momentos de lazer:

- | | |
|---------------|--------------------------|
| () teatro | () biblioteca |
| () museu | () praia |
| () cinema | () praça local |
| () livrarias | () outros. Quais? _____ |

6. Você contribui na renda familiar?(Se a resposta for afirmativa, escreva qual atividade você exerce)

() Não () Sim _____

7. Pretende trabalhar enquanto estuda?

() Não () Sim. Qual a Atividade/Ocupação: _____

VIDA ESCOLAR

1. Você já foi reprovado em algum ano escolar?

() não () sim Quantas vezes? _____

2. Qual a disciplina que você tem mais dificuldade? Por quê?

3. Qual a disciplina que você tem mais afinidade? Por quê?

4. Você gosta de ler?

() Sim () Não

5. Você se considera uma pessoa que tem dificuldade de leitura?

() Sim () Não Por quê?

6. Certamente, você lê dentro e fora da escola. Coloque nos parênteses da lista que se segue o número que indica com que frequência realiza as seguintes leituras:

1-pouco	2-raramente	3- às vezes	4-sempre	5-nunca
---------	-------------	-------------	----------	---------

- | | |
|--|---|
| ☐ textos do livro didático | ☐ livros que tem em casa |
| ☐ livros de romance | ☐ textos do facebook |
| ☐ livros de aventura/ação | ☐ textos do whatsapp |
| ☐ livros de mistério/suspense | ☐ blogs |
| ☐ jornais | ☐ twitters |
| ☐ revistas | ☐ outros |
| ☐ gibis | |

7. Na escola, seja na disciplina de Língua Portuguesa ou em outras, você já realizou atividades de leitura ou escrita dos textos que você mais costuma ler em outros ambientes?

☐ Sim ☐ Não

8. Você gosta de escrever textos?

☐ Não ☐ Sim. Qual tipo de texto? _____

9. Na escola, você costuma produzir os textos propostos pelos professores?

☐ Sempre ☐ As vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

10. Você se considera uma pessoa que tem dificuldades de escrita de textos? Por quê?

INCLUSÃO DIGITAL

1. Sabe usar o computador?

☐ Não ☐ Sim

2. Possui computador em sua casa?

- | | |
|---|--|
| ☐ não possuo computador | ☐ possuo mais de um sem acesso à internet |
| ☐ possuo apenas um sem acesso à internet | |
| ☐ possuo apenas um com acesso à internet | ☐ possuo mais de um com acesso à internet |

3. Você possui celular?

☐ sim ☐ não

4. Seu principal meio de acesso a internet é:

- | | |
|---|---------------------------------------|
| ☐ pelo computador da minha casa | ☐ pelo tablete |
| ☐ pelo computador de uma lan house | ☐ pelo celular |
| ☐ pelo computador de um parente ou amigo | ☐ na escola |
| ☐ pelo notebook da minha casa | |
| ☐ pelo notebook de um parente ou amigo | |

5. Coloque nos parênteses da lista que se segue o número que indica com que frequência utiliza a internet:

1-pouco 2-raramente 3- às vezes 4-sempre

- () Uso a internet da minha casa
- () Uso a *wifi* da escola
- () Uso a *wifi* de pousadas e restaurantes
- () Uso a *wifi* de parentes e amigos
- () Uso os dados móveis do meu celular

6. Você utiliza muito a Internet? Com que finalidade?

7. Qual a última vez que você fez uma postagem no *Whatsapp* ou no *Facebook*?

8. Você costuma fazer muitas postagens de textos escritos ou prefere mandar mais áudios e postar fotos?

9. Você costuma acessar blogs? Quais?

10. Nós utilizamos a linguagem da mesma forma em todos os meios digitais? Por exemplo: escrevemos do mesmo jeito no *Instagram*, no *Facebook*, no *Twitter* e no *Whatsapp*?

11. Os textos digitais possuem recursos que não são possíveis no texto impresso? Quais?

APÊNDICE B - Atividade diagnóstica 2 - Leitura de textos multimodais

	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V Pesquisadora: Mestranda Evelyn Dryn Silva de Almeida Orientadora: Dra. Monalisa dos Reis Aguiar Pereira
---	--

Nome do aluno: _____

ATIVIDADE

“A leitura é uma fonte inesgotável de prazer mas por incrível que pareça, a quase totalidade, não sente esta sede”. (Carlos Drummond de Andrade)

1. O texto abaixo é um *meme*, gênero característico do ambiente virtual. Faça uma leitura atenta do texto e responda as questões que se seguem.

Texto 1



Fonte: Disponível em < <https://oglobo.globo.com/economia/o-amor-em-tempos-de-austeridade-dia-dos-namorados-da-crise-inspira-memes-16425682> >.

a) Existem diferentes tipos de linguagem. Por exemplo, a escrita, a fala, o gesto, o desenho, a música, a dança, tudo isso é linguagem. Já vimos também que a linguagem pode ser verbal, não-verbal ou mista. A respeito da linguagem, como você descreveria o texto acima? Justifique sua resposta, retirando elementos do texto.

b) Perceberam que o modo como o texto foi escrito está diferente de outros textos que circulam em jornais, revistas, entre outros suportes? Retire do texto os trechos ou palavras que lhe chamaram atenção quanto a essas diferenças.

c) O que você pensa sobre as razões para esse modo de escrever?

d) Por que há humor no *meme*? Por que é engraçado?

e) Qual a crítica social presente no *meme*? Quais elementos visuais reforçam a crítica em foco?

2. A charge é um texto humorístico, que, na maior parte dos casos, é construído através da união da escrita e da imagem. Tem como propósito comunicativo realizar uma crítica ou uma sátira sobre temas e situações de um contexto temporal específico. Tem, ainda como característica, a abordagem de temas econômicos, educacionais, políticos, sociais etc. O texto abaixo é um exemplar do gênero charge. Leia e responda as questões:



Fonte: Disponível em < <https://www.humorpolitico.com.br/tag/quadrinhos/> >.

a) Quais características do gênero charge aparecem na construção do texto acima citados?

b) Qual o tema abordado na charge?

c) Qual a relação que se estabelece entre a imagem e o texto escrito?

d) Por que o título da charge é *Halloween no Brasil* ?

e) Quais elementos visuais remetem ao *Halloween*? E quais elementos visuais reforçam a crítica realizada na charge em foco?

3. As tirinhas têm semelhanças com as histórias em quadrinhos. Elas possuem no máximo quatro quadrinhos, a mensagem é breve e apresentam humor. Leia atentamente a tirinha abaixo e responda as questões.



Fonte: Disponível em: <<https://www.humorpholitico.com.br/tag/quadrinhos/>>.

- a) Qual o assunto da tirinha?
- b) Com relação a organização (o formato), os elementos que formam a tirinha possuem semelhança com os textos 1 e 2 que você leu nas questões anteriores? Quais?
- c) No primeiro quadrinho da tirinha, por que a frase “ É muita roubalheira, corrupção, chega!” termina com o sinal de exclamação?
- d) A tirinha traz algumas orações importantes para a compressão do texto. O que quer dizer:
 - No primeiro quadrinho, “ vamos para a rua...”?
 - No segundo quadrinho, “ o povo acordou”?
 - Qual o sentido da palavra “ dorme” no terceiro quadrinho? E por que a esposa do Zé diz que as pessoas dormirão daqui a quatro anos?
- e) Qual a razão de todos os textos estarem escritos com todas as letras em maiúsculo? Você costuma escrever assim?

APÊNDICE C - Gibi, apresentação da situação



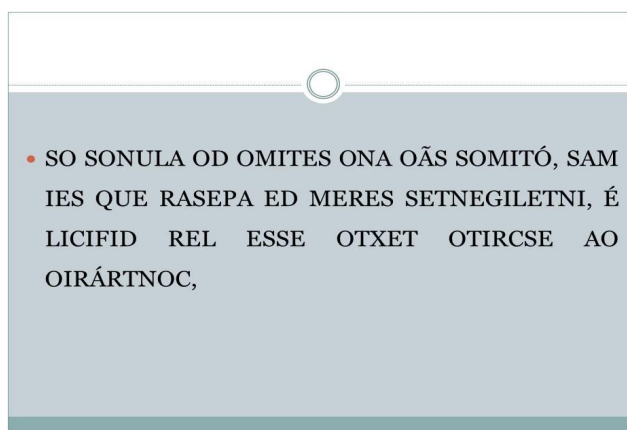




Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE D - Dinâmica de leitura a partir dos slides

Slide 1



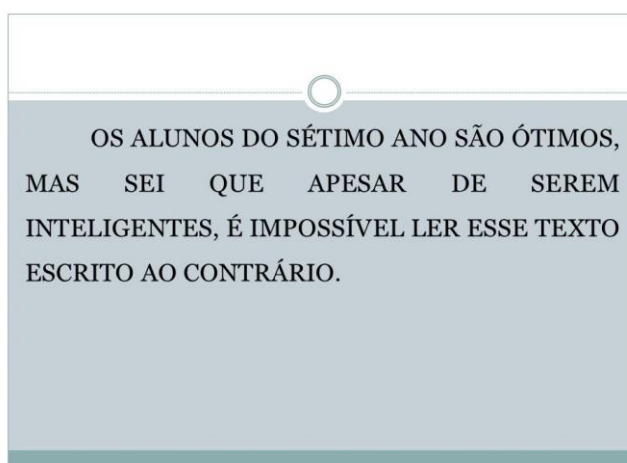
Fonte: Elaborado pela autora.

→ “O que diz o slide?”

→ Se tentarmos ler o slide como está exposto, conseguimos entender algo?

→ Esse texto comunica algo?

Slide 2



Fonte: Elaborado pela autora.

Os alunos se dividiram em dupla e cada dupla deveria responder a questão sem repetir as respostas dadas pelas duplas anteriores.

→ O que vocês leram?

→ Realizamos leitura em qual dos textos, o do slide 1 ou do slide 2? Por quê?

→ Em sua opinião, o que é preciso para que ocorra o processo de leitura?

APÊNDICE E - Atividade de leitura de HQs em outros idiomas

Imagem 44



Fonte: Disponível em < <http://www.hoy.com.py/ocio/mafalda-la-nina-eterna-con-capacidad-de-reflexion-cumple-50-anos>>.

Imagem 43



Fonte: Disponível em < <https://centraldasletras.blogspot.com/2012/02/quadrinhos-em-ingles.html>>.

- Antes da leitura:

→ Vocês conhecem os personagens? O que sabem sobre eles?

-Breve exposição oral a respeito das características da personagem Mafalda e o contexto em que foi produzido, assim como do personagem Garfield.

-Após a leitura:

→ Você conseguiu realizar a leitura dos dois textos?

→ Qual dos dois textos você teve mais dificuldade para ler? Por quê?

→ A respeito do texto I, responda:

- Sobre qual assunto os personagens estão falando?

- Como podemos descrever as expressões faciais de cada personagem?

→ A respeito do texto II, responda:

- Sobre qual assunto os personagens estão falando?

- Como podemos descrever as expressões faciais de cada personagem?

→ O fato de o texto ter sido apresentado em outra língua dificultou a compreensão do texto?

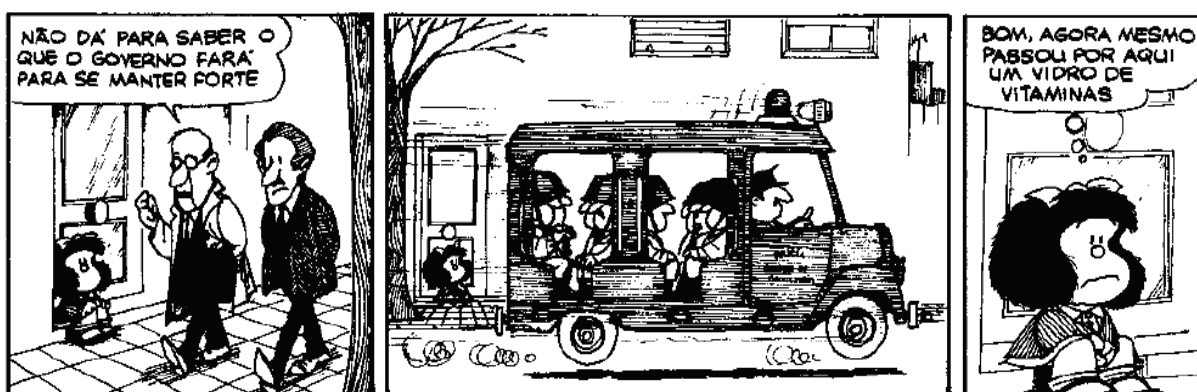
→ Se o texto estivesse escrito em língua portuguesa seria mais fácil?

→ Mesmo sem compreender muito bem o que estava escrito nos balões, o que ajudou a compreender o texto?

→ Em sua opinião, qual a função das imagens nas histórias em quadrinhos?

APÊNDICE F - Atividades com tirinhas**ATIVIDADE DO MÓDULO 1**

Aluno(a) _____

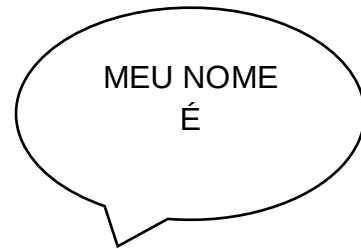
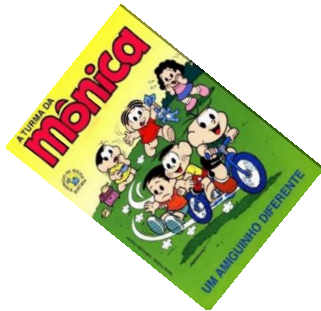
Imagem 35

1. Sobre o que os dois senhores do primeiro quadrinho estão conversando?
2. Qual o tipo de carro que aparece no segundo quadrinho? Como você percebeu?
3. É possível afirmar se o carro passou em baixa ou em alta velocidade? Por quê?
4. Você sabe para que servem as vitaminas?
5. Sabendo que a tira foi produzida no período da ditadura militar da Argentina, qual a relação que se estabelece entre o conceito de vitaminas, o segundo quadrinho e o pensamento de Mafalda no terceiro quadrinho?

ATIVIDADE DO MÓDULO 1**Aluno(a):** _____**Imagem 36**

Fonte: Disponível em < <https://www.facebook.com/humorinteligente01?fref=ts>>.

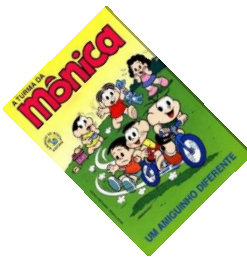
1. Após a leitura da charge acima, questionei aos alunos:
2. Em sua opinião, quem você acredita que estava segurando a placa?
3. Em que tipo de evento se vê placas como esta?
4. Em sua opinião, a bota está simbolizando o quê?
5. Sobre a cor vermelha na charge, o que ela representa?
6. A charge fala sobre o quê?
7. Seria possível compreender o texto se houvesse só a imagem ou só o elemento verbal? Por quê?

APÊNDICE G - Atividade diagnóstica sobre gibis**Sobre gibis...**

O que você sabe?	O que quer saber?	Como?

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE H



Personagem-	Características

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE I - TEATRO DE FANTOCHES COM BALÕES DOS HQ's

Os balões em cena

Onomatopeia Ai: Ai, ai ai! Só vivo sentindo dor..

Onomatopeia Toc-toc: Do que você reclama? Eu só levo porrada

Balão de pensamento: Eu só vivo pensando...

Balão de sussurro: Fale baixo! Ninguém pode ouvir, é segredo:

Quadro do narrador: Segredo? Eu não falei de segredo nenhum. É absurdo! Quem narra sou eu. Ninguém mais! Que horror!

Balão de medo: Horror! Ai meu Deus, alguém me ajuda! Deixa eu tomar cuidado

(Entram juntas Onomatopeias de grito e booow..)

Onomatopeia de grito: Ahhhhhhhh!

Onomatopeia Booow: Boooooow!

Balão de medo: Que susto! O que é isso?

Balão de grito: Parem!!!!!!!!!!!!!! Que confusão é essa?

Balão de fala: Bem! São as onomatopeias e os balões! Estão agitados!

Balão de grito: Calem boca! Você falam demais!

Balão de fala: Continuando, eles vão aparecer na turma do 8º ano A, para falar sobre gibis.

Onomatopeia shiii: Shiiii...

Onomatopeia de sussurro: Quietos!

(As onomatopeias se apresentam)

Onomatopeias: Nós representamos os sons.

(Balões de apresentação)

Balões: Nós somos as falas.

(Quadro no narrador se apresenta)

Quadro do narrador: E eu sou a fala do narrador. Espero que vocês leiam muitas histórias! Nossa turma já vai indo e te espera nos gibis!

APÊNDICE J - ATIVIDADE DE LEITURA, IDENTIFICANDO INFORMAÇÃO EXPLÍCITA NO TEXTO

Colégio Municipal Hildécio Antonio Meireles- Gamboa

Professora: Evelyn Dryn

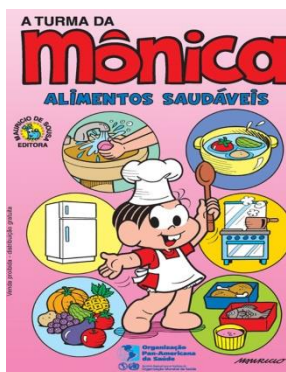
Disciplina: Língua Portuguesa

Aluno(a): _____ Série: 8º ano A

ATIVIDADE

Eba! Vamos ler!

Imagem 49



Fonte: Disponível em < <http://turmadamonica.uol.com.br/alimentos-saudaveis/> >.

Após a leitura que você realizou, fazendo uso do seu celular, vamos conversar sobre o texto?

1. Quem produziu essa história em quadrinhos?
 2. Observando a capa da história, em sua opinião, por que a Mônica está com essa roupa?
 3. Quais alimentos aparecem na capa da história? Eles remetem a que tipo de alimentos?
 4. Em que local acontece a história?
 5. Qual o título do texto?
 6. Quais os personagens que aparecem na história?
 7. Qual a surpresa que a Mônica preparou para a Magali? Como você descobriu?
-

APÊNDICE K - SLIDE SOBRE INFORMAÇÕES EXPLÍCITA E IMPLÍCITA

MERGULHANDO NOS PROCESSOS DE LEITURA

O explícito e o implícito

O QUE É UMA INFORMAÇÃO EXPLÍCITA?

- As informações explícitas são aquelas manifestadas pelo autor no próprio texto.
- Não precisamos realizar muitos processos no ato da leitura, apenas um: o de localização.

Exemplo:

- Mariana parou de tomar refrigerante.**
- Quem parou de tomar refrigerante?
Mariana
- O que Mariana parou de tomar?
Refrigerante

Essas informações estão ditas, claramente pelo autor, basta o leitor localizá-las.

O QUE É UMA INFORMAÇÃO IMPLÍCITA?

- As informações implícitas não são manifestadas pelo autor no texto, mas podem ser subentendidas. Muitas vezes, para efetuarmos uma leitura eficiente, é preciso ir além do que foi dito, ou seja, ler nas entrelinhas.

Exemplo:

Mariana parou de tomar refrigerante.

- A informação explícita é:
- "Mariana parou de tomar refrigerante".
- A informação implícita é:
- "Mariana **tomava** refrigerante antes".

Outro exemplo:

Felizmente, Italo parou de tomar refrigerante.

A informação explícita é que
"Italo parou de tomar refrigerante".

- Indica que o falante tem uma opinião positiva sobre o fato – essa é a informação implícita.
- Podemos inferir informações a partir de um texto. Fazer uma **inferência** significa concluir alguma coisa a partir de outra já conhecida.

VAMOS CONVERSAR SOBRE O TEXTO...



Quem é a "bicha" a quem a senhora se refere?

A máquina.

Ao ler a fala da primeira senhora, que sentido você construiu?

Que a máquina pediu para ler o código de barras.

Fonte: <<http://1.bp.blogspot.com/-YZr5P4a48b0/T8M6b56637A/AAAAAAAKs/a0YDeB6tqlw/s320/Ler+código+de+barra.jpg>>

VAMOS CONVERSAR SOBRE O TEXTO...



Podemos afirmar que ela realizou apenas a leitura do dito? Por quê?

Sim, pois está seguindo o que está escrito literalmente.

A segunda senhora realizou a leitura da informação implícita?

Não, ela não percebeu que há implícitos a serem preenchidos para construir o sentido e portanto, nesse caso, errou ao se limitar ao dito.

Fonte: <<http://1.bp.blogspot.com/-YZr5P4a48b0/T8M6b56637A/AAAAAAAKs/a0YDeB6tqlw/s320/Ler+código+de+barra.jpg>>

VAMOS CONVERSAR SOBRE O TEXTO...



Fonte: <<http://1.bp.blogspot.com/-YZr5P4a48b0/T8M9b363774/AAAAAAABAAks/a0YDeB6tqlw/s320/ler+codigo+de+barra.jpg>>

Qual a informação implícita na fala da segunda senhora? Como você percebeu?

Ela não sabia o que significava realizar a leitura do código de barras. Foi possível perceber, pois a senhora começa a descrever cada traço que compõe o código, em vez de passar o boleto no leitor de código de barras.

- Sua leitura ficou restrita, o sentido comprometido e, por isso, a ação foi realizada de modo equivocado. Dai a importância dos conhecimentos de mundo, textuais, discursivos....

REFERENCIAS

- <http://educacao.globo.com/portugues/assunto/estudo-do-texto/implicitos-e-supostos.html> (Acesso em 06 de outubro de 2018)
- <http://fatoresdetextualidade.blogspot.com/2014/03/pre-suposto-ou-subentendido.html> (Acesso em 06 de outubro de 2018)
- <https://marlospg.files.wordpress.com/2011/11/informac3a7c3b5es-implic3adcitas1.pdf> (Acesso em 06 de outubro de 2018)

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE L - SLIDE , O PRESSUPOSTO E O SUBENTENDIDO

INDO ALÉM DE UMA LEITURA SUPERFICIAL

Pressuposto e o subentendido

- As informações pressupostas são marcadas através de palavras e expressões presentes no próprio enunciado e resultam de um raciocínio lógico.

- Exemplo:

- “**Raissa** **ainda** não voltou para casa”,

indica que a volta de Raissa para casa é dada como certa pelo falante.

PRESSUPOSTO

- Uma informação é considerada pressuposta quando um enunciado depende dela para fazer sentido.
- Exemplo: “**Quando Raissa voltará para casa?**”
- Esse enunciado só faz sentido se considerarmos que Raissa saiu de casa, ao menos temporariamente – essa é a **informação pressuposta**.
- Caso Patrícia se encontre em casa, o pressuposto não é válido, o que torna o enunciado sem sentido.

ANALISANDO O TEXTO MULTIMODAL...



As informações pressupostas são marcadas através de palavras e expressões presentes no próprio enunciado. Qual a palavra que marca a informação pressuposta?

O advérbio ANTES.

Fonte:
<<http://soumaisenem.com.br/portugues/aspectos-semanticos/informacoes-implicitas>>

ANALISANDO O TEXTO MULTIMODAL...



- Você já ouviu falar de José Fogaça?

Ele foi prefeito de Porto Alegre.

- Em sua opinião, há algo pressuposto na fala do senhor?

Sim, Fogaça já foi prefeito um dia/antes.

ANALISANDO O TEXTO MULTIMODAL...



Que informação pode ser pressuposta na fala da mulher?

Fogaça não foi prefeito no sentido de ser o que se espera de um prefeito. Assumi as funções de um prefeito.

Que informação pode ser subentendida na expressão facial da mulher?

Que ela se espantou com a notícia.

Fonte:
<<http://soumaisenem.com.br/portugues/aspectos-semanticos/informacoes-implicitas>>

SUBENTENDIDO

- Ao contrário das informações pressupostas, as informações subentendidas não são marcadas no próprio enunciado, são apenas sugeridas, ou seja, podem ser entendidas como insinuações.
- O uso de subentendidos faz com que o enunciador se esconda atrás de uma afirmação, pois não quer se comprometer com ela.
- Os subentendidos são de responsabilidade do leitor.
- Em nosso cotidiano, somos cercados por informações subentendidas.

- Exemplo: - **Nossa! Está muito calor aqui dentro!**

- (**possível subentendido**: a pessoa pede que as janelas sejam abertas ou que se ligue o ventilador ou o ar condicionado)

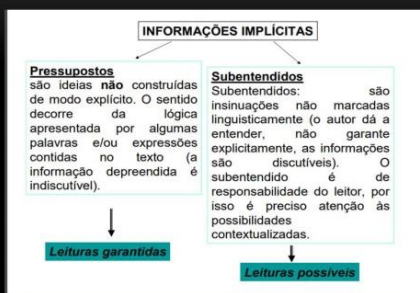
- Ao mesmo tempo que é impossível provar que a pessoa esteja realmente fazendo esse pedido. É possível que o emissor negue a dedução do receptor.

- Exemplo- Um jovem, na rua, pergunta:

- **A bolsa da senhora está pesada?**

- (**possível subentendido**: o rapaz está se oferecendo para carregar a bolsa)

EM RESUMO...



Fonte: <https://marlospg.files.wordpress.com/2011/11/informac3a7c3b5es-implc3aditas1.pdf>

ANALISANDO O TEXTO MULTIMODAL...



Fonte: <<http://id.photobucket.com/albums/y128/mozartof/sadia.jpg>>

2. Seria possível inferir o mesmo subentendido se o texto não verbal não fosse lido?

Não. Pois depende da percepção do todo unificado de sentido que se compõe através da integração dos materiais verbais e não verbais.

ANALISANDO O TEXTO MULTIMODAL...



Fonte: <<http://id.photobucket.com/albums/y128/mozartof/sadia.jpg>>

1. Qual informação pode ser subentendida no ultimo enunciado?

Que o marido da galinha morreu.

REFERENCIAS

- <http://educacao.globo.com/portugues/assunto/estudo-do-texto/implicitos-e-pressupostos.html> (Acesso em 06 de outubro de 2018)
- <http://fatoresdetextualidade.blogspot.com/2014/03/pressuposto-ou-subentendido.html> (Acesso em 06 de outubro de 2018)
- <https://marlospg.files.wordpress.com/2011/11/informac3a7c3b5es-implc3aditas1.pdf> (Acesso em 06 de outubro de 2018)

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE M - ATIVIDADE DE LEITURA, IDENTIFICANDO INFORMAÇÃO IMPLÍCITA NO TEXTO: O PRESSUPOSTO E O SUBENTENDIDO

Colégio Municipal Hildécio Antonio Meireles- Gamboa

Professora: Evelyn Dryn

Disciplina: Língua Portuguesa

Aluno(a): _____ Série: 8º ano A

ATIVIDADE

Que tal irmos além de uma leitura superficial?

Texto 1



Fonte: Disponível em: <<http://semporasesensendores.blogspot.com/2011/>>

Texto 2



Fonte: Disponível em < <http://sobrealimentosaqueieagora.blogspot.com/2013/>>.

Após a leitura das duas charges, vamos conversar sobre os textos?

Sobre o texto 1:

1. O que está posto nos enunciados presentes da charge?
2. A partir do que foi posto, quais pressupostos podemos inferir? Como você descobriu?
3. Quais os subentendidos podemos depreender do enunciado? Como você chegou a essa dedução?

Sobre o texto 2:

4. O que está posto nos enunciados presentes da charge?
5. A partir do que foi posto, quais pressupostos podemos inferir? Como você descobriu?
6. Quais os subentendidos podemos depreender do enunciado? Como você chegou a essa dedução?

APÊNDICE N - ATIVIDADE DE LEITURA I, IDENTIFICANDO INFORMAÇÃO EXPLÍCITA E IMPLÍCITA

Colégio Municipal Hildécio Antonio Meireles- Gamboa

Professora: Evelyn Dryn

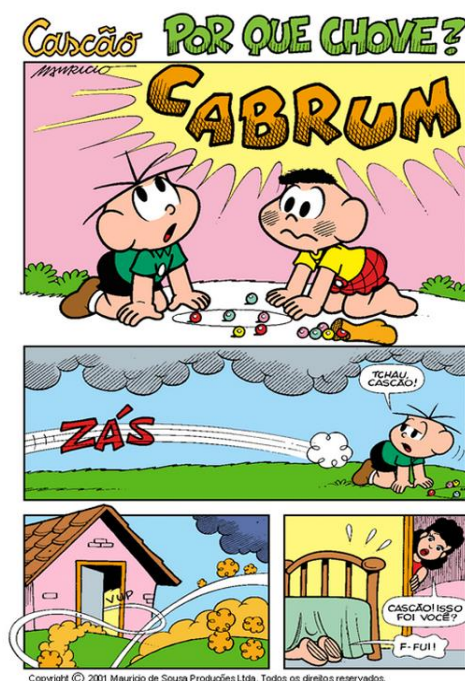
Disciplina: Língua Portuguesa

Aluno(a): _____ Série: 8º ano A

ATIVIDADE

Opa! Que tal mergulhar neste texto?

Imagem 50



Fonte: Disponível em <

http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/?tg_personagem=cascão&tg_quadrinho=hqs>.

1. Qual o sentido das onomatopeias dos primeiro e do segundo quadrinhos?
2. O que indica a expressão facial do Cascão no primeiro quadrinho?
3. A expressão facial do Cascão é importante para que você construa um sentido do texto como um todo? Por quê?
4. Que informação subentendida podemos depreender a partir da leitura dos três primeiros quadrinhos? Como você chegou a esta conclusão?
5. Foi preciso algum conhecimento prévio para chegar até a resposta da questão anterior? Caso a resposta seja afirmativa, por que ele é importante para a construção de sentido do texto?

6. Por que a carta de Cascão é dirigida a São Pedro?
7. No último quadrinho da segunda página, quais subentendidos podemos depreender da fala do Cascão?
8. A partir do que está posto na fala do pecuarista no segundo quadrinho da quinta página, quais pressupostos podemos inferir? Como você descobriu?
9. Para que fosse possível a construção de um sentido do texto, você precisou identificar algumas informações pressupostas e outras subentendidas. Vamos listá-las?
 - a) Informações pressupostas:
 - b) Informações subentendidas:

APÊNDICE O - ATIVIDADE DE LEITURA II, IDENTIFICANDO INFORMAÇÃO EXPLÍCITA E IMPLÍCITA

Colégio Municipal Hildécio Antonio Meireles- Gamboa

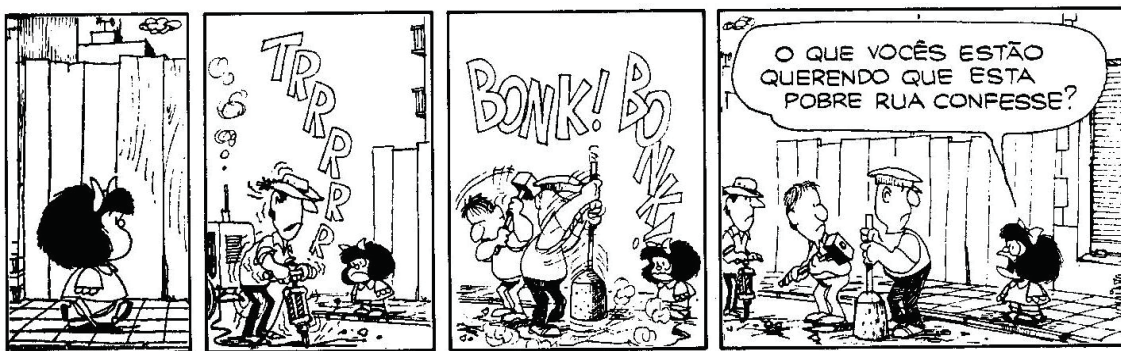
Professora: Evelyn Dryn

Disciplina: Língua Portuguesa

Aluno(a): _____ Série: 8º ano A

ATIVIDADE

Que tal continuarmos indo além de uma leitura superficial?



1. Qual o sentido das onomatopeias dos segundo e terceiro quadrinhos?
2. É possível estabelecer uma relação entre o trabalho que os homens realizam nos segundo, terceiro e quarto quadrinhos e a pergunta da Mafalda? Justifique.
3. Quais os subentendidos podemos depreender do enunciado?
4. Em sua opinião por que Mafalda utiliza a palavra “confessar”?
5. Estas informações estão explícitas no texto?
6. Qual o conhecimento prévio que o leitor precisa ter para dar sentido à tira?

APÊNDICE P - TEXTOS DA CAIXA DO RISO

Texto 1

1. - Papá, o que se sente quando se tem um filho tão bonito?
- Não sei... Pergunta ao teu avô!

Fonte: Disponível em <<https://www.omeubebe.com/criancas/atividades-jogos/anedotas-para-criancas>>.

Texto 2

2. Era uma vez um homem tão pequeno, mas tão pequeno, que subiu para cima de um berlinde e exclamou: “O mundo é meu!!!!”

Fonte: Disponível em <<https://www.omeubebe.com/criancas/atividades-jogos/anedotas-para-criancas>>.

Texto 3

3. – Mamã, os meninos na escola, chamam-me distraído!
- Joãozinho, tu moras na casa em frente...

Fonte: Disponível em <<https://www.omeubebe.com/criancas/atividades-jogos/anedotas-para-criancas>>.

Texto 4



Fonte: Disponível em <<http://jeancmiranda.blogspot.com/2012/10/relacao-professor-aluno-memes.html>>.

Texto 5



Diz que sim, fessora 🤔

Fonte: Disponível em <<https://curiozzzo.com/2016/08/08/melhores-frases-ditas-em-sala-de-aula-em-natal/>>.

APÊNDICE Q - SLIDE IDENTIFICANDO EFEITOS DE HUMOR NO TEXTO

IDENTIFICANDO O HUMOR NO TEXTO...

Professora Evelyn Dryn

HUMOR NO TEXTO, O QUE É?

- "Tanto na linguagem falada quanto na escrita, se analisarmos o significado da palavra humor, percebemos que esta nos remete à ideia de comicidade, de riso e descontração.

(Disponível em <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/redacao/os-diferentes-textos-humoristicos.htm>. Acessado 13 de outubro de 2018)

TEXTOS HUMORÍSTICOS

- "Joãozinho botou uma placa na porta de casa dizendo "CUIDADO COM O CÃO".
Aí a mãe dele viu e disse:
- Meu filho, por que você está colocando esta placa se o nosso cão é tão pequeno?
Joãozinho respondeu:
- Ora mãe, por isso mesmo: para ninguém pisar nele."
- (Disponível em <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/redacao/os-diferentes-textos-humoristicos.htm>. Acessado 13 de outubro de 2018)

anedota

TEXTOS HUMORÍSTICOS



Fonte: <https://globoplay.globo.com/v/5492453/>

meme

Texto 1



Fonte:

Há humor no texto?

Sim.

Por que você acha que há humor nesse texto?

O fato de o texto brincar com o efeito literal das palavras "frio" e amolecer, e da expressão "entrei pelo cano".

HUMOR NO TEXTO, O QUE É?

- Humor está relacionado ao efeito de sentido de um texto.
- "O humor apresenta crítica e a reflexão por meio de ironias e outros recursos expressivos, ou mesmo pelo uso de produções linguísticas presentes na dinâmica social".
- "Do ponto de vista do leitor, exige-se uma maturidade interpretativa que vai sendo adquirida ao longo da vida, dependendo das leituras que o indivíduo faz".

• (Fonte: <http://www.lerecompreendertextos.com.br/2014/09/efeito-de-sentido-humor-nos-textos.html>)

• O que gerou humor no texto?

- A resposta inusitada de Joãozinho que representou uma quebra de expectativa por parte do leitor.

• O que gerou humor no texto?

- A expressão facial da Fátima Bernades, associada a linguagem verbal, retratando a tristeza dos alunos quando ficam em recuperação (o que representa mais dias na escola e o retardo das férias).

TEXTOS HUMORÍSTICOS



Copyright © 2001 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 5190

Fonte: <http://www.criandocomapego.com/turma-da-monica-a-maior-fonte-brasileira-para-trabalhar-as-emocoes/tirinha-da-monica-e-as-emocoes/>

tirinha

• O que gerou humor no texto?

• A resposta inusitada do Cebolinha em relação a falada Mônica.

• O humor está relacionado ao efeito de sentido de um texto. Ele pressupõe, da parte do leitor, a produção de inferências para a obtenção do efeito de humor pretendido.



• Fonte: <http://arcoirisedsentimentos.blogspot.com/2010/04/os-caes-e-praia.html>

charge

• Quais textos você acha que podem apresentar humor?

• Alguns exemplos:

- - Cartum
- - Charges
- - Gibis
- - Memes
- - Tirinhas
- - Aneótas
- - Cronicas

Referencias

• DUARTE, Vânia Maria do Nascimento. Os *Diferentes Textos Humorísticos* em <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/redacao/os-diferentes-textos-humoristicos.htm>. Acessado 13 de outubro de 2018)

• KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2017.

• <http://www.lerecompreendertextos.com.br/2014/09/efeito-de-sentido-humor-nos-textos.html> (Acessado 13 de outubro de 2018)

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE R - TEXTOS PARA IDENTIFICAÇÃO DO HUMOR

Texto 1 - Crônica humorística

PRIMEIRO ENCONTRO

No seu **primeiro encontro romântico** com uma garota, levou junto a mãe. Rapaz criado sob os mimos da mãe viúva e de duas tias solteironas, não se sentia seguro nem para assinar o próprio nome. A ausência de qualquer uma das três figuras femininas fazia com que Alfredo perdesse até a fala.

A independente Paloma, que se produzia para o grande encontro com tamanha vivacidade, agora olhava para a cena berrante com uma estranheza perturbadora.

– Oi, Paloma, essa é minha mamãe.

Após uma eternidade para recuperar o fôlego, Paloma manteve o decoro e não tocou no assunto. Trocou dois beijinhos com o Alfredo, dois beijinhos com a mãe e se sentou à mesa do restaurante. Durante o jantar, a mãe, sob os tufo de cabelos brancos e uma pele desgastada, falava sem parar. Até de boca cheia. Falava sobre receitas, o clima, a violência da cidade, e sobre cada um dos programas de TV, desde os Bom Dia Qualquer Coisa até os Boa Noite Coisa Qualquer.

Em dado momento, a mãe foi ao banheiro. Delicada como uma duquesa, disse sem rodeios:

– Dá licencinha que vou ali no banheiro dar uma urinadinha, mas já volto. Vocês esperem eu voltar pra conversar que não quero perder nadinha. – Era só o que faltava.

Foi só a figura embalsamada desaparecer, e Paloma disse entre dentes:

– Alfredo, você tá louco? Por que você trouxe sua mãe no nosso encontro?

– Ah, Paloma, me desculpe, mas eu não podia deixar a mamãe em casa. Ela tem medo de ficar sozinha.

– Medo de ficar sozinha? Medo de ficar sozinha? E o que eu tenho a ver com isso?

– Mas, o que você queria que eu fizesse?

– Eu queria que... – Falar e bufar são duas coisas difíceis de se fazer ao mesmo tempo. – Eu queria que você tivesse feito qualquer coisa, qualquer coisa:

deixado ela sozinha, levado ela pra casa do vizinho, acertado ela com uma pá e enterrado no fundo do quintal, menos ter trazido ela com você pro nosso encontro.

– Puxa, Paloma. Como você é insensível. Até parece que nunca teve uma mamãe.

– Para, para. Ela não é sua “mamãe”.

– Como não?

– Ela é sua “mãe”. Você já tá crescidinho demais pra ficar com essa de “mamãe” daqui, “mamãe” dali.

– Na verdade, eu costumo chamar ela de “mamãezinha”, mas achei que você ia me achar meio infantil.

– Oh, você infantil? Imagina, Alfredo! Um homem que traz a “mamãe” num primeiro encontro não tem nada de infantil.

– Eu não gosto desse seu cinismo.

– Homens infantis fazem outras coisas: fazem xixi no penico, usam shampoo de bebê, e só dormem com a luz acesa.

Alfredo ficou embaraçado. Tentou desviar os olhos, mas o encabulamento o entregou.

– Eu não acredito, Alfredo. Eu não acredito. Qual dessas três coisas você faz ainda?

– Ééé...

– Todas elas

– Não, todas não. Eu não durmo com a luz acesa. Porque a luz incomoda a mamãe.

– O quê??? Você dorme com sua mãe?

– E com as minhas tias, também. Mas por elas, poderia deixar a luz acesa.

– Com as suas...? Não, não. Pra mim, chega. Adeus.

– Paloma, espera. Espera.

Apesar das súplicas de Alfredo, ela se levanta e desaparece de sua vista.

Quando a mãe volta, percebe o filho sozinho e triste, e pergunta:

– Que foi, meu bebê? Que cara é essa?

– Mamãe, tenho uma notícia triste pra te dar.

– O quê?

– A Paloma terminou com a gente.

Fonte: Disponível em <<http://corrosiva.com.br/textos-engracados/primeiro-encontro/>>.

Texto 2 - Anedota

A mãe do Juquinha entra subitamente na cozinha e pega o filho tirando chocolates de dentro do armário, para comer escondido. Ela exclama, com surpresa:

- Francamente, Juquinha! Estou admirada de encontrar você aqui!
- Pois saiba, mãe, que eu estou muito mais surpreso que você! Pensei que a senhora tinha saído...

Fonte: Disponível em <<https://sites.google.com/site/piadolandia/piadas-por-temas/piadas-de-criancas-e-adolescentes>>.

Texto 3 - Conto

BEM EXPLICADO

Dizem que esta se deu em casa de conhecida, rica e antiga família paulista. Tendo enviuvado o Cel. Eulálio, deixou-lhe a esposa três filhinhos. Mais tarde casou-se com a viúva D. Eugênia, mãe de três pimpolhos. Do segundo casamento tiveram mais dois filhos. Certo, dia ao entrar em casa, ouviu o berreiro dos dois menores e perguntou à esposa:

- Que aconteceu lá dentro?
- Nada demais: teus filhos e meus filhos estão batendo em nossos filhos.

Fonte: Disponível em: <<https://iperacav.blogspot.com/2013/10/atividades-com-textoshumoristicos.html>>.

Texto 4 – Crônica

CONTINHO

Era uma vez um menino triste, magro e barrigudinho, do sertão de Pernambuco. Na soalheira danada de meio-dia, ele estava sentado na poeira do caminho, imaginando bobagem, quando passou um gordo vigário a cavalo:

- Você aí, menino, para onde vai essa estrada?
- Ela não vai não: nós é que vamos nela.
- Engraçadinho duma figa! Como se chama?
- Eu não me chamo não, os outros é que me chamam de Zé.

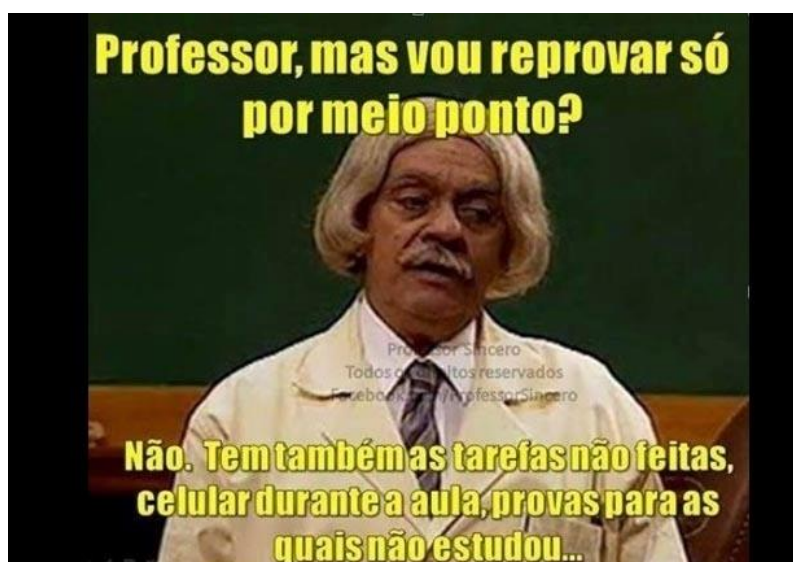
Fonte: CAMPOS, Paulo Mendes. *Crônica 1*. São Paulo: Ática, 2002. p.76.

Texto 5 - Cartum



Fonte: Disponível em <<https://www.todoestudo.com.br/portugues/humor>>

Texto 6 - Meme



Fonte: Disponível em <<http://profemarli.comunidades.net/professor-sofre>>.

Texto 7- Charge



Fonte: Disponível em

https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=613&tbm=isch&sa=1&ei=yJe4W_DiHYKwwASKs_oKIBQ&q=alimenta%C3%A7%C3%A3o+saudavel+versus+alimento+industrializados+charge&oq=alimenta%C3%A7%C3%A3o+saudavel+versus+alimento+industrializados+charge&gs_l=img.3...144396.146878.0.148155.7.7.0.0.0.0.123.804.0j7.7.0...0...1c.1.64.img..0.0.0....0.Y-53mdu1kxq#imgsrc=6V4mpRskeYmsVM..

Texto 8 - Tirinha



Fonte: Disponível em <http://anacriative1.blogspot.com/2014/11/tirinhas-de-humor-infantil-muito-legal.html>.

APÊNDICE S - ATIVIDADE DE IDENTIFICAÇÃO DE HUMOR NO TEXTO

Colégio Municipal Hildécio Antonio Meireles- Gamboa

Professora: Evelyn Dryn

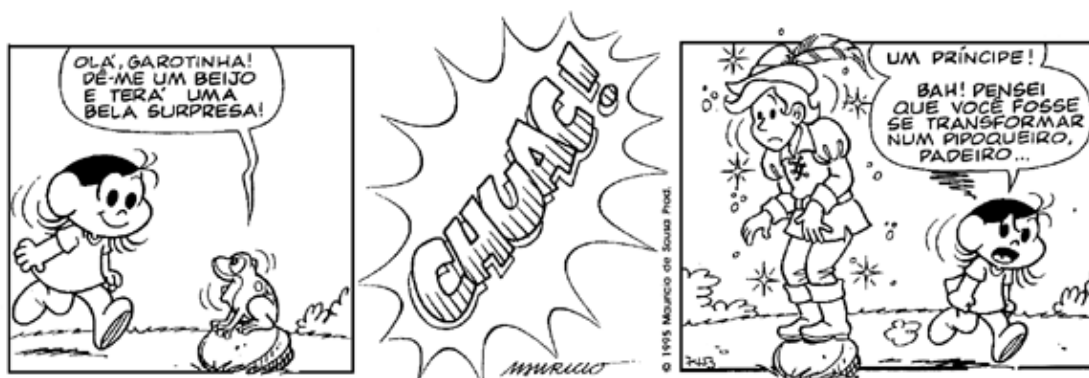
Disciplina: Língua Portuguesa

Aluno(a): _____ Série: 8º ano A

ATIVIDADE

Opa! Chegou aquele momento bom de conversar sobre o texto!

Texto



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Fonte: Disponível em <<http://2.bp.blogspot.com/-JRiu4cOgvoU/TjojGooT9tl/AAAAAAAAAVs/BaR5VectYh0/s1600/tira115.gif>>.

1. O que conta a tirinha lida?
2. Considerando os elementos visuais e a fala do personagem no primeiro quadrinho, explique por que Magali imagina que o sapo viraria um pipoqueiro ou um padeiro.
3. A transformação ocorrida no sapo foi a resposta esperada pela Magali? Como você chegou a esta conclusão?
4. Há humor na tirinha lida?
5. O que gera o humor no texto?

APÊNDICE T - SLIDE, IDENTIFICANDO O TEMA DO TEXTO

IDENTIFICANDO O TEMA DO TEXTO

Evelyn Dryn

IDENTIFICANDO...

- Para identificar o **título**, basta a leitura de informação explícita.
- Para identificar o **tema** recorremos a leitura de informação implícita.

Você sabe o que é **título**?

E **tema**?



Vamos conversar sobre o texto?



CONCEITUANDO...

- O **tema** do texto é mais abrangente, é o assunto explorado no texto.

É O QUE É ASSUNTO?



ASSUNTO " é o tópico mais importante de uma conversa; (...o tema de uma conversa, texto, narrativa, obra de arte etc".

É sobre O QUE fala o texto.

Fonte: <https://www.dicio.com.br/assunto/>

- O **título** é algo mais sintético, extraído do tema. Ou seja, é a síntese do texto e nos antecipa sobre o que se tratará o texto. Ele aparece no início do texto, na capa do livro...

O pássaro mais falante

Está cansado de falar com as paredes? Arrume então um papagaio-cinza -africano, a ave mais falante do planeta. Com média de 36 centímetros de altura e o corpo cinza-chumbo, penas mais clara na face, bico preto rabo vermelho, ele vive normalmente em florestas savanas e mangues.

Destaca-se por sua extraordinária capacidade de mudar o timbre e imitar vozes humanas.

Assim como outras espécies de papagaio, ele reproduz os sons que escuta devido o formato do seu bico e a um órgão chamado seringe.

Parece uma boa companhia? Prepare-se no entanto, para ouvi-lo por muito tempo, esse papagaio vive até setenta anos.

Qual o título do texto?

Qual o tema do texto?

Fonte: <http://as-vidas-da-sa-e-vilin.blogspot.com/2011/08/interpretacao-de-texto-identificar-o-tema.html>

- Título- O pássaro mais falante
- Tema- A descrição da ave mais falante da terra.

E a Cavallhada narra a história de antigas lutas. Parece um teatro ao ar livre, sempre com roupas muito coloridas e máscaras curiosas.

Em dezembro, a folia de reis celebra o nascimento do menino Jesus. E na virada do ano a rainha do mar, Iemanjá, é homenageada nas águas do oceano.

São muitas as festas populares. Com elas aprendemos uma porção de coisas... histórias, lendas, comidas típicas, músicas e artesanatos.

Conhecer as festas populares é conhecer o seu próprio povo.

Abre alas que eu quero passar.

Fonte: <http://atividadesdatiaevilin.blogspot.com/2011/08/interpretacao-de-texto-identificar-o.html>

Qual o
título do
texto?

Qual o
tema do
texto?

Vamos conversar sobre outro texto?



- Título- Você conhece alguma festa popular?
- Tema- Festas populares brasileiras.

Você conhece alguma festa popular?

O Carnaval, é claro!

Mas você sabe há quanto tempo existem festas como o Carnaval?

Os povos das antigas civilizações faziam festas para homenagear seus deuses e agradecer à natureza pelo alimento que colhiam da terra. Essas festas foram transmitidas de pais para filhos até os dias de hoje.

Elas mostram o jeito de ser de cada povo, suas tradições e sua cultura. No Brasil, as tradições portuguesas uniram-se à dança indígena e ao batuque africano. O Maracatu tem trajes e danças que lembram os antigos guerreiros e a festa do divino de origem portuguesa, tem danças folclóricas de origem africana.

Danças como a Congada e o Moçambique vieram da cultura africana. O Cateretê e os Caboclinhos são danças de origem indígena.

Festas como Bumba-meu-Boi narram lendas por meio de dança.

Opaaa...
tem mais texto...



"Por que economizar água?"

Hoje, todos lá em casa tentam economizar água.

Antes, a gente desperdiçava esse líquido precioso – até que veio o racionamento.

Costumávamos tomar banho demorado todos os dias, as torneiras ficavam sempre abertas enquanto a gente lavava a louça, ou quando escovava os dentes.

Um dia, eu lavava a bicicleta no quintal, quando minha vizinha Clara se aproximou...

Clara lembrou que não tinha chovido muito ultimamente.

Agora, todo mundo deveria economizar água.

Clara disse que, se continuasse o desperdício, a água acabaria...

Referência: GREEN, Jen. *Por que economizar água?*. São Paulo, Editora Sipione, 2004

Qual o
título
do
texto?

Qual o
tema
do
texto?

- Título- "Por que economizar água?"
- Tema- Economizar água todos os dias.

O QUE FAZER NUM DOMINGO SEM INTERNET



Fonte: <http://www.blogdahida.com/2016/03/adolescencia-em-quadrinhos.html>

Qual o
título do
texto?

Qual o
tema do
texto?

- Título- O que fazer num domingo sem internet
- Tema- os adolescentes não sabem se divertir sem internet.

**Vamos conversar sobre
outro texto?
TIRINHA!**



**Vamos conversar sobre
mais uma tirinha...**



PROFESSOR POR LUIZ FELIPE DIAS

Fonte: <https://batatavirginal.wordpress.com/>

Qual o título do texto?

Qual o tema do texto?

Título

- Texto 1- Trabalho infantil nem de brincadeira.
- Texto 2- Inclusão social.
- Texto 3- Cuidando do mundo

- Título- Professor.
- Tema- Atualmente, ser professor é difícil.

Vamos descobrir o tema?

Vamos lá site;
<http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/>

Quais os títulos dos gibis abaixo?

Referência

<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/redacao/titulo-tema-paragrafo.htm>

<https://portugues.uol.com.br/redacao/titulo-tema.html>

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE U- QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO

COLÉGIO MUNICIPAL HILDÉCIO ANTÔNIO MEIRELES - GAMBOA
PROF. EVELYN DRYN SILVA DE ALMEIDA
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
ALUNO(A):

OPA! CHEGOU O MOMENTO DE AVALIAR NOSSA TRAJETÓRIA!

A **autoavaliação** é uma oportunidade de conduzir nossos comportamentos, pensamentos e sentimentos em direção a autorregulação. É um momento de analisar o percurso percorrido e refletir sobre seu desempenho.

Seja verdadeiro em suas respostas, conquiste maior autonomia e também responsabilidade sobre o seu processo de aprendizagem.

1. Em relação à sua participação nas atividades propostas:

	Nunca	Às vezes	Sempre
1.1 Participei das aulas?			
1.2 Realizei as atividades propostas?			
1.3 Realizei leitura de gibis em casa?			
1.4 Tentei recolher gibis na comunidade?			
1.5 Participei da construção da atividade final?			
1.6 Participei da apresentação a outras turmas?			

2. Em relação a leitura dos textos multimodais

	Muito pouco	Pouco	Bem	Muito bem
2.1 Compreendo o que significa o ato de ler?				
2.2 Percebo a importância dos elementos não verbais na leitura de um texto multimodal?				
2.3 Relaciono elementos verbais e não verbais para fazer a leitura?				
2.4 Construí o sentido do texto por meio da leitura do dito e do não dito, do pressuposto e do subentendido				
2.5 Identifico os efeitos de humor?				
2.6 Identifico o tema?				

3. Sobre sua postura após o projeto

	Sim	Não	Às vezes
3.1 Busco ler textos com mais atenção?			
3.3 Compreendo que a leitura não se encerra na etapa de decodificação?			
3.4 Percebo que elementos visuais servem como pistas importantes para inferir informações implícitas?			
3.5 Acredito que, após a participação desta proposta de intervenção, me sinto melhor preparado para ler textos diversos, incluindo os que circulam fora da escola			
3.6 Identifico pistas no texto que me permitem inferir informações implícitas de modo a construírem o sentido do texto?			
3.7 Identifico melhor os efeitos de humor nos textos lidos?			
3.8 Reconheço a diferença entre o título e o tema de um texto?			
3.9 Considero que evolui em relação às habilidades de leitura trabalhadas na proposta?			

APÊNDICE V - AVALIAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

COLÉGIO MUNICIPAL HILDÉCIO ANTÔNIO MEIRELES-GAMBOA

PROF. EVELYN DRYN SILVA DE ALMEIDA

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

ALUNO(A):

CHEGOU O MOMENTO DE AVALIAR A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO!

Seja verdadeiro em suas respostas, conquiste maior autonomia e também responsabilidade sobre o seu processo de aprendizagem.

1. Em relação as atividades desenvolvidas

	Ruim	Regular	Bom	Ótimo
1.1 O tema geral do projeto – "Desenvolvendo habilidades de leitura' por meio dos gibis.				
1.2 Os textos apresentados				
1.3 Qualidade do material impresso				
1.4 Aulas em slides				
1.5 Atividades de leitura				
1.6 Vídeos apresentados				
1.7 Site apresentado				
1.8 Leitura em ambiente digital				
1.9 Apresentação para as outras turmas				

2. A partir desta avaliação, não só você reflete sobre os caminhos trilhados ao logo da proposta como será possível que eu avalie a minha prática de modo a desenvolver outros projetos que possam colaborar com o meu e seu crescimento no processo de ensino-aprendizagem.

- a) Diante de todos os momentos vividos neste trabalho, o que foi positivo?
- b) O que você considera que foi negativo?

3. As linhas abaixo esperam ansiosamente por suas sugestões.

APÊNDICE X - RESULTADO DO QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO

1. Em relação à sua participação nas atividades propostas:

	Nunca	Às vezes	Sempre
1.1 Participei das aulas?		06	09
1.2 Realizei as atividades propostas?		04	12
1.3 Realizei leitura de gibis em casa?		12	04
1.4 Tentei recolher gibis na comunidade?	07	04	07
1.5 Participei da construção da atividade final?	01	03	12
1.6 Participei da apresentação a outras turmas?	01	02	13

2. Em relação a leitura dos textos multimodais

	Muito pouco	Pouco	Bem	Muito bem
2.1 Compreendo o que significa o ato de ler?	01	03	05	07
2.2 Percebo a importância dos elementos não verbais na leitura de um texto multimodal?	01	06	04	05
2.3 Relaciono elementos verbais e não verbais para fazer a leitura?	02	03	03	08
2.4 Construí o sentido do texto por meio da leitura do dito e	01		07	08

do não dito, do pressuposto e do subentendido				
2.5 Identifico os efeitos de humor?			06	10
2.6 Identifico o tema?		02	04	10

3. Sobre sua postura após o projeto

	Sim	Não	Às vezes
3.1 Busco ler textos com mais atenção?	11	01	04
3.2 Compreendo que a leitura não se encerra na etapa de decodificação?	12	01	03
3.3 Percebo que elementos visuais servem como pistas importantes para inferir informações implícitas?	16		
3.4 Acredito que após a participação desta proposta de intervenção me sinto melhor preparado para ler textos diversos, incluindo os que circulam fora da escola	11	02	03
3.5 Identifico pistas no texto que me permitem inferir informações implícitas de modo a construir o sentido do texto?	12		04
3.6 Identifico melhor os efeitos de humor nos textos lidos?	12		04
3.7 Reconheço a diferença entre o título e o tema de um texto?	15		01
3.8 Considero que evolui em relação as habilidades de leitura trabalhadas na proposta?	11		05

APÊNDICE W - RESULTADO DA AVALIAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

1. Em relação às atividades desenvolvidas

	Ruim	Regular	Bom	Ótimo
1.1 O tema geral do projeto – "Desenvolvendo habilidades de leitura' por meio dos gibis.		02	10	04
1.2 Os textos apresentados		01	08	07
1.3 Qualidade do material impresso		01	05	10
1.4 Aulas em slides		03	04	09
1.5 Atividades de leitura		01	08	07
1.6 Vídeos apresentados			04	12
1.7 Site apresentado		03	03	10
1.8 Leitura em ambiente digital		01	05	10
1.9 Apresentação para as outras turmas		05	05	06